

ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES COMMERCIALES  
Affiliée à l'Université de Montréal

**HACIA UN MANAGEMENT HUMANISTA DESDE LA EDUCACIÓN A  
DISTANCIA: INTERSUBJETIVIDAD Y DESARROLLO DE CUALIDADES  
HUMANAS**

**- Un caso de Québec y otro de México -**

Par  
Ana-María Dávila-Gómez  
Candidate au diplôme de doctorat à l'École des Hautes Études Commerciales

Thèse présentée à l'École des Hautes Études Commerciales pour l'obtention du diplôme  
de DOCTEUR EN ADMINISTRATION (Ph.D.)

Le 12 mars 2003

© Ana-María Dávila-Gómez, 2003

ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES COMMERCIALES  
Affiliée à l'Université de Montréal

**HACIA UN MANAGEMENT HUMANISTA DESDE LA EDUCACIÓN A  
DISTANCIA: INTERSUBJETIVIDAD Y DESARROLLO DE CUALIDADES  
HUMANAS**

**- Un caso de Québec y otro de México-**

par :

Ana-María Dávila-Gómez  
Candidate au diplôme de doctorat à l'École des Hautes Études Commerciales

Thèse présentée à l'École des Hautes Études Commerciales pour l'obtention du diplôme  
de DOCTEUR EN ADMINISTRATION (Ph.D.)

Le 12 mars 2003

© Ana-María Dávila-Gómez, 2003

**VERS UN MANAGEMENT HUMANISTE DÈS L'ÉDUCATION À DISTANCE :  
INTERSUBJECTIVITÉ ET DÉVELOPPEMENT DE QUALITÉS HUMAINES  
- Un cas de Québec et un autre du Mexique -**

Ana-María Dávila-Gómez

Doctorat en administration, HEC, Montréal, mars 2003

**RESUMÉ**

Dans la poursuite d'accroissement de productivité et de revenus économiques, plusieurs organisations ne regardent pas les conséquences humaines et sociales de leurs actions, car les personnes sont prises en compte plutôt comme de ressources productives mais non comme de sujets qui ont des sens (Alvesson et Willmott, 1996 ; Chanlat, J.F., 1998). En conséquence, l'éducation de management privilégie l'enseignement de compétences techniques et de motivation conditionnée (Aktouf, 1989 ; Chanlat, A., 1999).

À cet égard, notre recherche approfondit sur comment l'éducation peut contribuer à exercer un management plus humaniste, en partant de l'analyse de la modalité à distance. Notre prémisse réfère que les responsables ne sont pas les moyens mais les finalités. Dans la littérature et les recherches précédentes, il en existe une réponse faible du *quoi* humain inclure dans la théorie de quelques cours, mais pas du *comment* transmettre ce quoi dans la praxis pédagogique, et moins en parlant de distance. Nous essayons d'identifier quelques conditions d'un environnement d'apprentissage (Winnicott, 1971) qui favorisent la sensibilité humaine avec ces appuis : 1.) *l'intersubjectivité* (Husserl, 1925) comme orientation philosophique pour réfléchir sur des finalités et des sens ; 2.) *la trilogie et le losange philosophique* de Bédard (1995) comme théorie administrative pour encadrer la fonction éducative ; et 3.) *l'interprétation phénoménologique* comme méthodologie d'entrevues, de consultation des documents et d'observations du terrain empirique de deux cas (un programme du contexte nord-américain et un autre du latino-américain).

Dans le terrain nous avons découvert qu'en plus des formes traditionnelles de bureaucratie et de projets, il en existe une autre que nous appelons *gestion de l'interaction* car elle comporte de personnes qui intercèdent entre professeurs, étudiants et institution. Quant au sujet, nous avons identifié que ses motivations ne coïncident pas toujours avec celles de l'institution, même si elles ne sont pas contraires. Nous avons connu que si bien le *boom* technologique approche et démocratise, cela n'est pas prioritaire pour tous. Pour plusieurs d'étudiants et de personnes du soutien éducatif, la modalité à distance leur facilite d'intégrer leurs autres rôles de vie : famille et travail. Beaucoup de professeurs travaillent dans les programmes à distance plus en répondant à un appel institutionnel qu'à une volonté propre, même si après ils découvrent de surprises : apprentissage des habilités pédagogiques et réseaux de connaissances. Nous détaillons quelques facilités, restrictions, avantages et désavantages pour l'appropriation technologique : hétérogénéité, diversité, difficulté économique pour payer les outils technologiques et préférence sociale pour interagir face-à-face.

Nous avons remarqué que malgré la distance et l'interaction médiatisée sujets-machine-

sujets, et même dans quelconque contenu théorique, il est possible de trouver de questionnements des sens humains des actions du management. Nous avons élucidé que cela se produit lorsque ceux qui ont le pouvoir de l'interaction (professeur, directeurs) possèdent de *qualités humaines* qui inspirent du respect, de la commodité et de la crédibilité chez les étudiants. De même, nous avons constaté que le fait de posséder une grande intellectualité théorique et beaucoup de compétences techniques n'assure pas de sensibiliser l'étudiant. Ainsi, ces qualités se relient à la nature de l'activité (pour le professeur : humilité et ouverture ; pour le soutien éducatif : conciliation et empathie). Nous expliquons comment ces qualités ont pu se développer lorsque le sujet a eu des environnements comprenant : *diversité de vie* (formation académique, travaux et vie dans d'autres cultures), *cohésion* avec l'équipe des personnes du soutien et *cohérence* entre discours et praxis. Nous détaillons deux suggestions pour favoriser ce développement dès l'éducation : fomentier *l'expression de l'étudiant* et appuyer formellement des *ateliers de développement pour le groupe de travail*. Finalement, nous prions à la théorie administrative de considérer : le sujet comme l'objectif de l'organisation, l'interaction comme appui au développement des qualités humaines, le travail en collaboration et la diversité dans l'apprentissage.

**MOTS CLÉS** : management humaniste, enseignement à distance, éducation humaniste, intersubjectivité, qualités humaines, interaction, sujet, collaboration, praxis humaniste, cohérence.

## REACHING TO A HUMANIST MANAGEMENT FROM DISTANCE EDUCATION: INTERSUBJECTIVITY AND HUMAN QUALITIES DEVELOPPEMENT

- One case from Quebec and another from Mexico -

Ana-María Dávila-Gómez

Doctoral administration program, HEC, Montreal, march 2003

### ABSTRACT

A lot of organizations seek a growing productivity and higher incomes without regarding the human and social consequences of their actions, given that the human person is not a sensefull subject but a productive resource (Alvesson and Willmott, 1996; Chanlat, J.F., 1998). Therefore, management education privileges the learning of technical skills and conditioned motivation (Aktouf, 1989; Chanlat, A., 1999).

Answering that issue, our research examines in depth how education could contribute to a more human management exercise, from analyzing the distance modality. Our premise refers a responsibility not from means but from purposes. Research and literature review show a little response regarding the course's of *what* human content to include but not the pedagogical transmission of *how*, even more if we speak of distance. We seek the identification of some environmental learning conditions (Winnicott, 1971) that facilitate human awareness, with these bases: 1.) *intersubjectivity* (Husserl, 1925) as philosophical orientation to reflect about senses and purposes; 2.) Bédard's (1995) *trilogy and philosophical approach* as administrative theory to frame the educational function; and 3.) *phenomenological interpretation* as methodology for interviews, document review and observations in the two empirical fields cases (one program from the North-American context and another from the Latin-American).

The field study showed us that additional to bureaucratic and projects traditional ways, there is another one that we called *gestion of interaction* because it demands new people interceding between students-teachers-institution. Regarding the subject, we found that its motivations aren't always the same as those of the institutions, without necessarily being posed, we saw that even if the technological *boom* approaches and democratizes, it isn't the priority for everyone. For many students and educational staff people, distance education provides them an opportunity to integrate others roles: family and work. Many teachers work in distance answering the institutional demand but not by their own initiative, even if later they discover some practical surprises: learning of different pedagogical skills and knowledge nets. We detail some facilities, barriers, advantages and disadvantages for the technological appropriation: heterogeneity, diversity, economical access difficulties and social preferences for personal interaction.

We identified that regardless the distance and the mediated interaction subjects-machine-subjects, even in whatever theoretical content, it is possible to questioning the sense of managerial actions. We elucidate that this occurs when those who hold the interaction power (professor, members of the board direction) have *human qualities* that inspire the student's respect, easy commodity and credibility. We confirm as well that having a grand theoretical intellectuality and many technical skills don't assure the

student's sense awareness. Thus, *qualities* are related to the nature of the activity (professor: humility and openness; educational staff: conciliation and empathy). We explain how these qualities could be developed thanks to environments containing: *life diversity* (academic background, jobs and life experiences in others cultures), *cohesion* with staff team and *coherence* between speech and praxis. We detail two suggestions to favor this development from education: to encourage the *student's expression* and give formal support to *team work developing*. Finally, we demand the administration theory to consider: subject as organization goal, interaction for human qualities development, collaborative work and diversity in the process of learning.

**KEY WORDS:** humanistic management, distance education, humanistic education, intersubjectivity, human qualities, interaction, subject, collaboration, human praxis, coherence.

# HACIA UN MANAGEMENT HUMANISTA DESDE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: INTERSUBJETIVIDAD Y DESARROLLO DE CUALIDADES HUMANAS

- Un caso de Québec y otro de México -

Ana-María Dávila-Gómez

Doctorado en administración, HEC, Montréal, Marzo 2003

## RESUMEN

Muchas organizaciones persiguen incrementar productividad y utilidades económicas sin mayor consideración de las consecuencias humano-sociales de sus acciones, tratando a la persona más como recurso productivo que como sujeto con sentidos (Alvesson y Willmott, 1996; Chanlat, J.F., 1998). Consecuentemente, la educación privilegia dotar al mánager de competencias técnicas para motivar condicionadamente (Aktouf, 1989; Chanlat, A., 1999).

En respuesta, nuestra investigación ahonda en cómo la educación puede contribuir al ejercicio de un management más humanista, partiendo del análisis de la modalidad a distancia. Nuestra premisa es que los responsables no son los medios sino las finalidades. En literatura e investigaciones previas existe si acaso poca respuesta del *qué* humano incluir en la teoría de algunos cursos, pero no del *cómo* entregarlo en la praxis pedagógica, menos aún a distancia. Buscamos identificar algunas condiciones de medio ambiente de aprendizaje (Winnicott, 1971) que faciliten apropiar sensibilidad humana, soportándonos en: 1.) la *intersubjetividad* (Husserl, 1925) como orientación filosófica para reflexionar sobre finalidades y sentidos; 2.) la *trilogía* y el *rombo filosófico* de Bédard (1995) como teoría administrativa para enmarcar la función educativa; y 3.) la *interpretación fenomenológica* como metodología de entrevistas, consulta documental y observaciones de terreno empírico de dos casos (un programa del contexto norteamericano y otro del latinoamericano).

En terreno evidenciamos que adicional a las tradicionales formas burocrática y por proyectos, existe una praxis que autodenominamos *gestión de la interacción*, la cual a través de nuevas personas intercede entre profesor-estudiante-institución. En cuanto al sujeto, identificamos que sus motivaciones no siempre coinciden con lo institucional, sin ser contrarias, donde si bien el *boom* tecnológico acerca y democratiza, esto no es prioritario. En muchos estudiantes y personas de soporte educativo, la distancia facilita integrar otros roles de vida: familia y trabajo. Muchos profesores trabajan en distancia más por petición de la institución que por voluntad inicial, aunque descubran sorpresas de la praxis como aprendizaje de habilidades pedagógicas y redes de conocimientos. Detallamos algunas facilidades, restricciones, ventajas y desventajas de la apropiación tecnológica: heterogeneidad, diversidad, dificultad de acceso económico y preferencia social de interacción presente.

Identificamos que a pesar de la distancia y de la interacción mediatizada sujetos-máquina-sujetos, aún en cualquier tipo de contenido teórico, es posible cuestionar los sentidos de las acciones manageriales. Elucidamos que esto ocurre cuando quienes detienen el poder de la interacción (profesores, directivos) poseen *cualidades humanas*

que inspiran respeto, comodidad y credibilidad en el estudiante. Igualmente, constatamos que poseer una alta intelectualidad teórica y muchas competencias técnicas no asegura sensibilizar al estudiante. Así, las *cualidades se* relacionan a la naturaleza de la actividad (profesor: humildad y apertura; soporte educativo: conciliación y empatía). Explicamos cómo estas cualidades pudieron desarrollarse cuando el sujeto contó con medio ambientes que contienen: *diversidad de vida* (formación académica, trabajos y vivencias en otras culturas), *cohesión* con el equipo de personas de soporte y *coherencia* entre discurso y praxis. Detallamos dos sugerencias para favorecer este desarrollo desde la educación: fomentar la *expresión del estudiante* y apoyar formalmente *talleres de desarrollo para el grupo de trabajo*. Finalmente, solicitamos líneas teóricas en administración: sujeto como objetivo organizacional, interacción para desarrollar cualidades humanas, trabajo colaborativo y diversidad en aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** management humanista, educación a distancia, educación humanista, intersubjetividad, cualidades humanas, interacción, sujeto, colaboración, praxis humana, coherencia.



## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN Y PALABRAS CLAVE EN FRANCÉS	iii
RESUMEN Y PALABRAS CLAVE EN INGLÉS	v
RESUMEN Y PALABRAS CLAVE EN ESPAÑOL	vii
TABLA DE CONTENIDO	ix
LISTA DE TABLAS	xix
LISTA DE FIGURAS	xxi
LISTA DE ABREVIATURAS	xxii
DEDICATORIA	xxiii
AGRADECIMIENTOS	xxiv
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b><u>PRIMERA PARTE</u></b>	
<b><u>DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACION</u></b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>PROBLEMÁTICA, REVISIÓN DE LITERATURA Y OBJETIVO</b>
	<b>12</b>
1.1 PREMISAS DE PARTIDA	14
1.2 PROBLEMA: EJERCICIO Y EDUCACIÓN DE MANAGEMENT CON POCO SENTIDO HUMANO Y SOCIAL	16
1.2.1 Disociación de lo humano con lo social en la teoría de la administración: recorrido histórico en occidente en los últimos 100 años	17
a. Teorías clásicas: productividad económica con beneficio de la minoría dueña del capital	19
b. De protesta social y lucha por el colectivo	21
c. Rescate de la persona como ser de necesidades individuales	23
d. Unión de lo individual con lo social: management con sentido humanista - el sujeto en sí -	23

1.2.2	Cuestionamiento del mánager sobre el sentido de lo que hace	27
1.2.3	En la educación: poco espacio para la reflexión del sujeto	33
1.2.4	Disparidad mundial en la educación a distancia en administración con soporte tecnológico	35
1.2.5	Imperativo de canalizar avances tecnológicos hacia el desarrollo humano y social	37
1.3	ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN: APORTES TRABAJOS PREVIOS	39
1.3.1	Función social de la educación universitaria	40
1.3.2	Orientación humanista de la educación: algo en primaria, poco en universidad	42
1.3.3	Humanismo y gestión: denuncias de la realidad organizacional pero poco aporte desde la educación	44
1.3.4	Educación a distancia con soporte tecnológico: énfasis en autoformación y poco en interacción	47
a.	Alto amarre con función social pero poco con orientación humanista	47
b.	Aprendizaje: interacción socio-constructivista en primaria in situ sin distanciamiento geográfico, poco en universidad	48
c.	Interacción en la enseñanza de administración: poco análisis de sentidos y consecuencias	49
1.3.5	Síntesis: ir más allá de la idea de la tecnología como panacea	52
1.4	ESPACIO PARA LA PRESENTE INVESTIGACIÓN	53
1.4.1	Preguntas de investigación	54
1.4.2	Objetivos	56
1.4.3	Lineamientos para el marco teórico y la metodología	58
	CONCLUSIÓN	61
	<b>CAPÍTULO 2</b>	
	<b>MARCO TEÓRICO</b>	<b>63</b>
2.1	DESARROLLO HUMANO: UN <i>CÓMO</i> DE REFLEXIÓN CONJUNTA DESDE LA EDUCACIÓN DE MANAGEMENT	64
2.1.1	Las interacciones como facilitadoras del desarrollo	65
a.	Desarrollo: interdependencia de lo humano con lo social	65
b.	Concepto de interacción	68
c.	El desarrollo de la inteligencia: Piaget	72

	xi
d. El desarrollo como un continuo de aprendizajes: Vygotsky	74
e. La parte afectiva y psíquica del desarrollo: Klein, Winnicott, Khan, Freud	76
2.1.2 Intersubjetividad: interacción de los sentidos de los sujetos	81
a. Subjetividad (Sócrates, Kierkegaard): autorreflexión del mánager	82
b. Intersubjetividad (Husserl): reflexión conjunta sobre sentido y consecuencias de acciones organizacionales	85
2.1.3 Síntesis: la intersubjetividad en la educación como apoyo al desarrollo del mánager	88
2.2 INSCRIPCIÓN DE LA FUNCIÓN EDUCATIVA EN LA TEORÍA DE MANAGEMENT	90
2.2.1 Bases: el rombo filosófico y la trilogía de Bédard	90
2.2.2 Esquema: conceptualización, práctica pedagógica y evaluación	92
2.3 PROCESO DE CONCEPTUALIZACIÓN	99
2.3.1 Orientación institucional y contenidos de cursos	99
2.3.2 Aprendizaje del sujeto bajo la interacción social	99
2.3.3 Educación con orientación humanista	101
2.4 PROCESO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA	104
2.4.1 La modalidad de educación a distancia	106
2.4.2 Los medios: soporte tecnológico como mediador de interacciones a distancia	108
2.4.3 Los Métodos: praxis y algunos ejemplos que propician intersubjetividad	111
a. Praxis: prestación real del servicio educativo	112
b. Ejemplo 1: aprendizaje colaborativo	114
c. Ejemplo 2: aprendizaje cooperativo	117
d. Colaboración ó cooperación?	118
2.5 PROCESO DE EVALUACIÓN	119
2.5.1 El aprendizaje del estudiante: <i>feedback</i> y profesor como soporte	120
2.5.2 Evaluación de la función educativa y mejoramiento de la misma	123
a. Evaluación de la prestación pedagógica	123
b. Ejecución de cambios y revisión permanente	125
CONCLUSIÓN	126

<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>128</b>
3.1	ESTRATEGIA METODOLÓGICA: CUALITATIVA – CLÍNICA DE TIPO <i>CASE CROSS-SITE</i>	129
3.2	ACTIVIDADES EMPIRICAS	133
3.3	GUÍAS PARA SELECCIONAR UNIDADES DE ANÁLISIS	134
3.4	PROTOCOLO DEL LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN	135
	3.4.1 Fuentes empíricas y técnicas de toma de datos	135
	3.4.2 Instrumento: la guía de preguntas y de análisis	139
	3.4.3 Cantidades de datos: representatividad y saturación	142
3.5	CONDENSACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	144
	3.5.1 Método: análisis de contenidos y conciliaciones entre casos	144
	3.5.2 Discusiones sobre los hallazgos	147
3.6	VALIDEZ Y CONFIABILIDAD	148
	CONCLUSIÓN	152
<b><u>SEGUNDA PARTE</u></b>	<b><u>TERRENO EMPÍRICO: CASOS DE ESTUDIO, CONDENSACIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS</u></b>	<b>153</b>
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>IDENTIFICACIÓN CASOS DE ESTUDIO</b>	<b>156</b>
4.1	UNIDADES DE ANÁLISIS	157
	4.1.1 Universo típico de posibilidades: iniquidad mundial	157
	4.1.2 Selección de casos y representatividad	170
4.2	CANTIDAD DE FUENTES PRIMARIAS DE DATOS EMPÍRICOS	174
4.3	VALIDEZ Y CONFIABILIDAD	182
	CONCLUSIÓN	184

<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>CONCEPTUALIZACIÓN</b>	<b>185</b>
5.1	ROL HUMANO-SOCIAL DEL EJERCICIO DEL MANAGEMENT	186
5.2	RESPUESTA QUE ENTREGA LA EDUCACIÓN EN ADMINISTRACIÓN AL ROL HUMANO-SOCIAL DEL MANAGEMENT	192
5.2.1	Orientación instituciones educativas	193
5.2.2	Contenidos temáticos de los cursos	200
	a. En cuanto al nivel educativo/ciclo de formación	202
	b. En cuanto al contenido de cursos que tratan la persona	203
	c. Contenido humano por convencimiento y no por conveniencia	206
5.3	CONCEPCIÓN INSTITUCIONAL CASOS VISTOS: RESPUESTA A NECESIDAD SOCIAL	207
5.3.1	Valor social de la educación: co-creación institucional y devenir histórico	207
5.3.2	Orientación de programas y contenidos de cursos	213
5.4	SENTIDOS DE LOS SUJETOS	214
5.4.1	El por qué de una profesión	216
	a. El estudiante que escoge el contenido del programa	216
	b. Quienes producen y entregan el servicio educativo: vocación y valor familiar	217
5.4.2	El por qué a distancia	219
	a. El estudiante: multiplicidad de roles de vida	219
	b. Quienes producen y entregan el servicio: normativa, amor, facilidades nuevas	220
5.4.3	Percepción de la contribución social	224
5.4.4	Percepción del rol de la tecnología	228
5.4.5	Cuando las sorpresas de la praxis se incorporan al significado	232
	a. Por la flexibilidad en tiempos para multiplicidad de roles de vida	232
	b. Por el aprendizaje in situ	233
	c. Por el fomento de lazos y relaciones más allá de la frontera física	234
	d. Aquello que se pierde y se gana en cada modalidad (distancia, presencial)	236
5.5	CONCILIACIÓN Y DISCUSIÓN	241

5.5.1	Significación: conjunción de lo humano con lo social y de la norma institucional con el resultado de la praxis	242
5.5.2	Responsabilidad de la educación en el fomento de un <i>mánager</i> humanista	248
	CONCLUSION	252
<b>CAPÍTULO 6</b>	<b>PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y EVALUACIÓN</b>	<b>254</b>
6.1	DISPOSICIÓN DE LA ORGANIZACIÓN	256
6.1.1	Tecnología	256
6.1.2	Simultaneidad de formas de trabajo y modelos de organización: la gestión de la interacción	258
6.2	LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO	269
6.2.1	Disponibilidad para sufragar el costo de las herramientas tecnológicas	270
6.2.2	Contexto de trabajo: jerarquía organizacional y factores medioambientales	273
6.2.3	Predilección social para un tipo de interacción: cara a cara ó mediatizada?	275
6.2.4	Síntesis	278
6.3	LA INTERACCIÓN	279
6.3.1	Temas de reflexión, métodos pedagógicos y herramientas de soporte	280
6.3.2	Preferencia para trabajar solo o en equipo	290
6.3.3	Preferencia de medios audiovisuales para conocer contenidos de cursos	295
6.3.4	Preferencia de herramientas tecnológicas por asunto que se trata	301
a.	En la interacción organización-estudiante: la mediación tecnológica es esencial	301
b.	En la interacción organización-organización: selección facultativa según preferencia del sujeto (presencial o tecnológica)	306
c.	En la gestión de la interacción (estudiante-organización-estudiante) multiplicidad de medios	308
d.	Síntesis	311
6.3.5	El tacto humano del profesor y <i>feedback</i> de evaluaciones	315
6.4	EVALUACIÓN NORMATIVA CUANTITATIVA Ó PERMISIÓN DE	

EXTENSIÓN CUALITATIVA A PETICIÓN DEL SUJETO?	321
6.5 CONCILICACIÓN: ESPACIOS DEL TRATAMIENTO DEL SUJETO EN LA EDUCACIÓN DE MANAGEMENT	323
CONCLUSION	325
<b><u>TERCERA PARTE</u></b>	
<b><u>TERRENO EMPÍRICO: TRAS UN MANAGEMENT HUMANISTA DESDE LA EDUCACIÓN</u></b>	<b>328</b>
<b>CAPÍTULO 7</b>	<b>APROPIACIÓN DE TECNOLOGÍA: EDUCACIÓN, DISTANCIA Y MANAGEMENT</b>
	<b>331</b>
7.1 LA VIRTUALIDAD FRENTE A LA SIMULTANEIDAD DE ROLES DE VIDA	332
7.2 PARADIGMA DE APRENDIZAJE EXCLUSIVO A UNA MODALIDAD?	335
7.3 ESTAMOS PREPARADOS PARA TRANSPONER 100% LA INTERACCIÓN PERSONAL A LA MEDIACIÓN TECNOLÓGICA?	340
7.4 SÍNTESIS: MODELO DE APROPIACIÓN TECNOLÓGICA	345
CONCLUSIÓN	348
<b>CAPÍTULO 8</b>	<b>DESARROLLO DE CUALIDADES HUMANAS EN EL MÁNAGER</b>
	<b>351</b>
8.1 EN EL CAMINO DE IDENTIFICAR UNA CONTRIBUCIÓN	352
8.2 CUALIDADES HUMANAS DESEADAS SEGÚN ACCIÓN DEL SUJETO	356
8.3 ALGUNOS FACTORES QUE FAVORECEN SU DESARROLLO	370
8.3.1 Aprendizaje de management experiencial a través de la interacción	371
8.3.2 Cohesión: buen jefe para un equipo de trabajo	374

8.3.3	Coherencia de vida con discurso entrega credibilidad	373
8.3.4	La diversidad de experiencia de vida	374
8.4	MEDIO AMBIENTES PROPICIOS QUE FAVORECEN ESTE DESARROLLO	376
8.4.1	Aprehensión desde la educación familiar	378
8.4.2	Aprehensión a partir del desarrollo de vida propia	378
8.4.3	Aprehensión en la educación formal	379
8.5	DOS ALTERNATIVAS PARA GENERAR MEDIO AMBIENTES PROPICIOS DESDE LA EDUCACIÓN EN MANAGEMENT	380
8.5.1	Dar espacio para la expresión del estudiante	380
8.5.2	Soporte organizacional en el desarrollo de cualidades humanas de quienes ahí trabajan	382
8.6	SÍNTESIS: MODELO DE SOPORTE AL DESARROLLO DE CUALIDADES HUMANAS EN EL MÁNAGER DESDE LA EDUCACIÓN	383
	CONCLUSIÓN	386
<b>CAPÍTULO 9</b>	<b>EL SUJETO COMO OBJETIVO DE LA ACCIÓN ORGANIZACIONAL</b>	<b>389</b>
9.1	MOTIVACIÓN Y ACCIÓN: DESCUBRIR LO PROPIO, TOMAR LO VENDIDO Ó CONCILIAR?	390
9.2	LA INTERACCIÓN COMO LA INTERSECCIÓN ENTRE EL SUJETO, LA ORGANIZACIÓN Y LA FINALIDAD	395
	CONCLUSION	402
<b><u>CUARTA PARTE</u></b>	<b><u>CONCLUSIONES</u></b>	<b>405</b>
<b>CAPÍTULO 10</b>	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>406</b>
	LIMITES DE LA INVESTIGACION	407



	xvii
RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	408
APORTES E IMPLICACIONES	
	418
Educación en management: extensión del concepto de diversidad	419
Responsabilidad de la institución educativa en el fomento del desarrollo de cualidades humanas	420
Nuevas perspectivas teóricas y de investigación en management: el sujeto como objetivo, inclusión de la gestión de la interacción y la colaboración como herramienta	421
REFLEXIÓN FINAL	426
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>432</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>xxvi</b>
Anexo 1 Lista de algunas Instituciones y Asociaciones que trabajan, investigan y desarrollan educación a distancia con soporte tecnológico	xxvii
Anexo 2 ESQUEMAS Y MODELOS PROPIOS	xxix
Anexo 2.1 Figura 1 - Concepto de desarrollo: interdependencia de lo individual con lo social	xxx
Anexo 2.2 Figura 2 - La intersubjetividad como apoyo a la educación	xxxi
Anexo 2.3 Figura 5 - Esquema de educación en administración con orientación humanista: aplicación particular al caso de distancia	xxxii
Anexo 2.4 Figura 6 - Análisis de contenidos y condensación	xxxiii
Anexo 2.5 Figura 7 - Conciliación y respuesta a investigación	xxxiv
Anexo 2.6 Figura 9 - Modelos de organización y frecuencia de interacciones por modalidad: presencial/distancia	xxxv
Anexo 2.7 Figura 10 - Espacios del tratamiento humano-social en management	xxxvi

	xviii
Anexo 2.8 Figura 11 - Apropiación tecnológica en el sujeto	xxxvii
Anexo 2.9 Figura 12 - Desarrollo de cualidades humanas en el mánager desde la educación	xxxviii
Anexo 2.10 Figura 13 - Praxis de interacción como resultado de una motivación propia ó inducida	xxxix
Anexo 2.11 Figura 14 - Sujeto-recurso en la teoría tradicional vs. sujeto objetivo desarrollado con interacción	xl
Anexo 2.12 Figura 15 - Síntesis de lo nuevo que entrega esta investigación	xli
Anexo 3 Carta de solicitud de toma de datos, certificando confidencialidad del informante	xlii

## LISTA DE TABLAS

		Pág.
Tabla I	Corrientes de base de desarrollo sostenido en la interacción	71
Tabla II	Tipos de Reflexión	83
Tabla III	Tipos de interacción en la educación a distancia con soporte tecnológico, según la presencia de las personas	110
Tabla IV	Tipos de interacción mediatizada a distancia, según momentos de respuesta y aprendizaje favorecido	111
Tabla V	Actividades empíricas en fuentes de datos	133
Tabla VI	Información por fuentes empíricas (sujetos y procesos) y medios de obtención	138
Tabla VII	Guía de Preguntas por proceso y objetivo perseguido	140
Tabla VIII	Universo típico de posibilidades: Instituciones educativas y programas de administración a distancia	161
Tabla IX	Cantidad de fuentes primarias de datos	178
Tabla X	Percepción del rol de la tecnología	231
Tabla XI	Ventajas comparativas de cada modalidad: presencial – distancia	239
Tabla XII	Sentidos individual - sociales y satisfacción	245
Tabla XIII	Simultaneidad de modelos de organización por proceso, sujeto y cualidad solicitada	268
Tabla XIV	Contraste de factores de contexto en ambos casos	278
Tabla XV	Preferencias de temas de reflexión, métodos pedagógicos y herramientas tecnológica	288

Tabla XVI	Preferencias para trabajar solo o en equipo	293
Tabla XVII	Preferencias para conocer contenidos de los cursos	296
Tabla XVIII	Medios de interacción preferidos por sujeto según proceso	312
Tabla XIX	Preferencia de medios de evaluación y mejoramiento	323
Tabla XX	Habilidades y cualidades humanas resaltadas por tipo de sujeto	362
Tabla XXI	Sujeto-recurso en la teoría tradicional vs. sujeto objetivo desarrollado con interacción	400

## LISTA DE FIGURAS

		Pág.
Figura 1	Concepto de desarrollo: interdependencia de lo individual con lo social	66
Figura 2	La intersubjetividad como apoyo a la educación	88
Figura 3	Rombo Filosófico de Bédard (1995)	91
Figura 4	Trilogía de Bédard (1995)	92
Figura 5	Esquema de educación en administración con orientación humanista: aplicación particular al caso de distancia	95
Figura 6	Análisis de contenidos y condensación	145
Figura 7	Conciliación y respuesta a investigación	146
Figura 8	Triangulación de información	149
Figura 9	Modelos de organización y frecuencia de interacciones por modalidad: presencial/distancia	259
Figura 10	Espacios del tratamiento humano-social en management	324
Figura 11	Apropiación tecnológica en el sujeto	346
Figura 12	Desarrollo de cualidades humanas en el mánager desde la educación	385
Figura 13	Praxis de interacción como resultado de una motivación propia ó inducida	392
Figura 14	Sujeto-recurso en la teoría tradicional vs. sujeto objetivo desarrollado con interacción	399
Figura 15	Síntesis de lo nuevo que entrega esta investigación	404

## LISTAS DE ABREVIATURAS

ACDI	<i>Agence Canadienne pour le Développement Internationale</i>
Ap.	Aprendizaje
CETAI	<i>Centre d'Études en Administration Internationale (HEC de Montréal)</i>
CGA	<i>Ordre des comptables généraux licenciés</i>
DESS	<i>Diplôme d'études supérieures spécialisées</i>
HEC	<i>École des Hautes Études Commerciales</i> , nombre y abreviaturas propias del francés. Para efectos del presente trabajo, al referir la HEC se indica aquella escuela adscrita a la <i>Université de Montréal</i> .
ITESM	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
MAA	<i>Maîtrise en Administration des Affaires</i> . Utilizado como abreviatura propia en el francés.
M.B.A.	<i>Master in Business Administration</i> , para el caso del habla española e inglesa, se usa la misma abreviatura, incluso para notar los programas académicos, pero con variantes en el detalle de sus palabras tal como sigue: en español – Maestría en Administración de Empresas (o de negocios), en francés – <i>Maîtrise en Administration des Affaires (ou des entreprises)</i> .
M.Sc.	<i>Master of Sciences</i>
OE	Objetivo específico
OG	Objetivo General
ONU	Organización de las Naciones Unidas
Pág.	Página
P.e. (p.e.)	Por ejemplo
TéléUQ	<i>TéléUniversité de l'Université de Québec</i> .
UNESCO	Organización de Naciones unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
Ud. (ud.)	Usted
USA	<i>Unites States of America</i>
Vs. (vs.)	Utilizada para referir <i>frente a</i> (una cosa con respecto a otra).
WEB(web)	de <i>world wide web</i>

*A Carlos Eduardo*, por su amor, apoyo, comprensión y tolerancia en lo que significa la construcción conjunta del camino de la vida y el descubrimiento de una llama gemela;

*a mi mamis y a mi papi*, quienes con todo su amor y corazón me enseñaron desde la edad más temprana el sentido de igualdad entre los seres humanos por encima de las diferencias, el respeto y la convivencia con toda la naturaleza;

*a mis bellas hermanitas, Adry y Carito*, con quienes he crecido y aprendido lo que es el amor verdadero, la dedicación, la fortaleza y la satisfacción por los logros de los seres amados;

*a Roger, Hope, Sparkles y Pingüis*, por su amplia ternura y soporte en los momentos de mayor confusión;

*a Saint Germain*, por su eterna inspiración a través de la llama violeta transmutadora;

a la hermosa *luz blanca* que somos cada uno de nosotros, dentro del todo unificado que indefectiblemente encontrará en algún momento la paz y el amor total.

## AGRADECIMIENTOS

De manera especial agradezco el gran apoyo que he obtenido de mi director de tesis, Monsieur *Alain Chanlat*, quien desde el inicio de mi doctorado me ha abierto puertas y posibilidades para continuar con mi idea de facilitar el ejercicio de un management donde las organizaciones, más que entes sin vida, sean creaciones humanas que satisfagan a la vez los deseos individuales y el bien común. Los frutos de dicho apoyo encuentran hoy un punto de cúspide en la finalización de la presente tesis, habiendo franqueado las etapas precedentes de contextualización y puntualización de mi idea con una acción realizable, tanto en términos académicos como económicos. Agradezco en este sentido el beneficio del apoyo financiero obtenido a través de la CETAI con fondos de la ACDI en lo que compete mi periodo de escolaridad; así mismo, por el lado académico, agradezco infinitamente el descubrimiento del soporte intelectual del humanismo como orientador y bastión para dirigir mi idea inicial. A Monsieur Chanlat, gracias por creer en mí y por enseñarme el valor de las enseñanzas de varios maestros de todos los tiempos.

A Madame *Renée Bédard*, agradezco el poder contar con sus modelos de soporte filosófico de la dirección, ya que con ellos pude esclarecer el camino de mi investigación. Es también ella quien ha dedicado bastante de su tiempo a recibirme en enriquecedores encuentros de conversación y discusión sobre el tema y el desarrollo de la tesis. De sus enseñanzas mucho puede encontrarse plasmado en el presente documento. Gracias por leer mis bosquejos, por escuchar mis disertaciones y por orientarme en los caminos a seguir.

A Monsieur *Arvind Jain*, gracias por la disposición tenida para con la lectura de los documentos de las fases II y III de mi doctorado.

A Monsieur *Jean-Francois Chanlat*, gracias por lo que aprendí en su curso de dimensiones



olvidadas del ser, así como también por la dedicación tenida durante la presentación de mi examen de síntesis y los aportes que me hizo en ese entonces.

Agradezco también al *programa de doctorado* en administración de la HEC, quien en cabeza de sus *directores*, me otorgó beneficios financieros gracias a los méritos académicos de mi pasaje por estas aulas. En esta línea enmarco las becas otorgadas por la fundación Jean de Sève (diciembre 2000) y Siglo XIX (diciembre 2001), las cuales me permitieron realizar mi terreno empírico en México. A ellos también reconozco el soporte que me dieron en cuanto a diligencia y recorrido de mi doctorado. Es en este caminar que la acción de Madame *Lise Cloutier-Delage* se constituye en un gran apoyo para mí, incluso desde el momento en que mi admisión al programa fue aprobada estando yo aún en Colombia, siendo ella la persona que intercedió por mí en todas las cuestiones referentes a documentos, trámites y guías de instalación para mi arribo a Montreal.

Desde el punto de vista académico agradezco también a todos los profesores que me dictaron algún curso, pues de lo visto me fue posible concretar mi idea de tesis y nutrir mi marco teórico.

Agradezco enormemente a los directores de los programas de los dos casos tomados como terreno para esta tesis. En línea directa, el apoyo, apertura y disposición de ellos hicieron mi estadía agradable y fructífera, tanto en Québec como en Monterrey (México). Igualmente, reconozco la gran ayuda que me prestaron todos los colaboradores de estos dos programas de estudio tomados como casos de la tesis; pues su tiempo, discurso y praxis fueron el pilar de apoyo para el desarrollo de la tesis.

Finalmente, mi agradecimiento va para todas aquellas personas que de una u otra manera me han dado ánimos, nutrido con comentarios y ofrecido otras alternativas y puntos de vista. En este sentido incluyo a mis compañeros de doctorado y a las personas de mi familia.

# INTRODUCCIÓN

La presente tesis responde a dos preocupaciones personales del investigador: una refiere la angustia vivida tanto como mánager en las empresas como estudiante de administración en cuanto a la falta de herramientas para una interacción de tipo humana, y la segunda indica una connotación de evidencia de iniquidad en el desarrollo mundial.

En primer lugar, siendo yo formada en primera instancia en una carrera técnica, una ingeniería, y saliendo a trabajar en mi disciplina en el mundo externo dentro de las organizaciones, me encontré con que la academia no me había dotado de herramientas suficientes para lo que es el manejo de las interacciones personales. En este déficit, y teniéndome que enfrentar laboralmente a este reto, comencé entonces un M.B.A., al igual que muchos de mis compañeros diplomados en disciplinas técnicas. Mi sorpresa fue que si bien este nuevo estudio me entregó algunos mecanismos para tratar con las otras personas, estas técnicas no respondían siempre a lo que yo como persona deseaba, e incluso en muchos casos, vi que su utilización conducía a perjuicios a otras personas de la organización. Dicha vivencia me llevó a optar por un doctorado con miras a encontrar una respuesta. En síntesis, la respuesta la encontré por pedazos e incompleta, y me di entonces a la tarea de proponer como meta de mi estudio, una contribución a un problema que yo experimenté y que supe y evidencíé empíricamente por medio de mi vivencia biográfica, tenían muchos de mis colegas mánagers. En este devenir de ideas, me confronté entonces al hecho de que como mánagers somos formados con excelentes

habilidades de liderazgo y conducción de personal, pero en este ejercicio olvidamos preguntarnos si nuestros sentidos y los de las otras personas obedecen a lo que la alta dirección de la empresa imparte. Elucidé entonces, siendo también estudiante de M.B.A. y de doctorado, que generalmente en la educación se sigue el mismo dilema que en la empresa externa: poco tratamiento de las interacciones personales de acuerdo a un sentido de vida.

Paralelamente a mi motivación personal, estaba también aquella social que me ha acompañado durante toda mi vida desde que tengo uso de razón, según la cual es claro, cierto y evidente, que hoy en día en el ámbito mundial se tienen grandes desarrollos científicos y tecnológicos con un desequilibrio en lo que corresponde al desarrollo humano y social.

Ahora bien, amarrando mi angustia de experiencia laboral-académica sin muchas respuestas, con esta realidad social de iniquidad, puedo inferir que en esta dinámica diaria se pueden inscribir las acciones de las organizaciones como actores sociales, bien de cambio o de dirección del resultado de nuestra realidad actual. En consecuencia, aquel punto donde podría establecerse para mí un espacio de trabajo en el doctorado, era aquel donde se considerara las acciones de los mángers como las personas que dirigen, no solamente los recursos materiales, sino también las personas que siendo parte de la sociedad trabajan dentro de las organizaciones. Por esto, a pesar de la disparidad en el desarrollo, decidimos plantear una investigación donde partiéramos de la premisa de que lo técnico no necesariamente es una contraposición a lo humano-social; al contrario, es posible valerse del desarrollo técnico para propiciar actitudes reflexivas, de discusión y de preocupación por el bienestar propio y de los otros.

Con este punto de partida, nos planteamos como objetivo de esta investigación elucidar un cómo es posible desde la educación que soporta la formación del mángar, contribuir al ejercicio de un management humanista en la realidad organizacional, inclusive valiéndose de los desarrollos y adelantos tecnológicos. En esta línea, nos interesa descubrir y proponer líneas de acción para que aún con o sin tecnología, se generen

espacios donde los estudiantes reflexionen sobre las consecuencias humanas y sociales de sus decisiones y de sus acciones en calidad de futuros (ó actuales) mánagers. Dado que nunca encontré en la educación de management una respuesta completa sobre el soporte al desarrollo de cualidades de interacción, tomé entonces como premisa inspirada en la experiencia personal, la interacción sostenida en la enseñanza como el espacio en el cual las personas pueden hacer aprehensión de conceptos, experiencia de realidades, reflexiones y en últimas, consideración de las consecuencias de sus acciones. Y, como espacio propicio para cumplir el objetivo de la investigación, definimos tomar como terreno empírico la educación a distancia con tecnología.

Dado lo anterior, la investigación pretende entonces más específicamente identificar cómo es posible contribuir a un management humanista desde las interacciones sostenidas en la educación, a partir de las evidencias encontradas en la educación a distancia con tecnología, ayudándonos a identificar unos cómo es posible generar estos espacios de reflexión a través de las interacciones mediatizadas, ya que la mayor parte del tiempo los estudiantes están separados geográficamente, encontrándose por medio de sitios simulados y solo algunas pocas veces de manera presencial. Adicionalmente, nos colocamos como idea directora a lo largo de toda la investigación, que en la vía del interés de los aspectos humanos y sociales no basta nutrir a la educación en administración con contenidos teóricos que toquen estos aspectos. Es necesario adicionalmente identificar cómo la función educativa responde a esta necesidad, tanto en la conceptualización del *qué enseñar*, como en el *cómo enseñarlos* a través de la práctica pedagógica y en el cómo se evalúa permanentemente esta función.

Con el fin de contribuir entonces a una solución a la problemática, nuestra revisión de literatura nos mostró que en las corrientes clásicas de management, el humanismo y el sentido social son poco tratados. La ideología productivista de reducción de costos y de maximización de utilidades económicas para el beneficio de unos pocos, toman al ser humano más como un recurso de la organización que como la razón de su existencia. Esta ideología es la más encontrada en las organizaciones (sobretudo en aquellas de tipo privado) y en consecuencia, la más enseñada en las instituciones universitarias. En

respuesta a esta realidad, dentro del mismo management existen ya algunos trabajos de denuncias de varios autores<sup>1</sup>, quienes toman a la persona bajo otra óptica distinta a la de un simple recurso organizacional; toman a la persona en su dimensión de *sujeto* humano y social. En general, dichos autores muestran los fundamentos filosóficos de la dirección, lo que los trabajadores piensan de las organizaciones con respecto al sentido que dan a la vida y en consecuencia lo que para ellos significa el trabajo (tanto de manera individual, como grupal y social), y las dimensiones humanas a menudo olvidadas (tales como el habla, la diversidad, la parte psíquica, la afectividad, la salud emocional, entre otras). Tomando los autores anteriores como apoyo teórico desde una alternativa en el management alineado con el interés de la investigación, me di entonces a la tarea de identificar *cómo en la educación*, este sujeto que se está formando puede adquirir esta consciencia de la dimensión humano-social de su acción. Dicha revisión me mostró que la mayoría de estos autores trabaja la parte educativa del management en lo referente al *qué enseñar* (contenidos de cursos, orientaciones institucionales) pero muy poco al *cómo* en el evento mismo de la transmisión del conocimiento.

Fue entonces necesario dirigirme hacia otra disciplina que me entregara bases complementarias, y es entonces cuando la educación y la psicología comienzan a mostrarme que definitivamente más que unos *qué* (contenidos) se requieren unos *cómo* en los eventos in situ en que cada persona aprende. Es decir, estos *cómo* se refieren a las condiciones que circundan el espacio en el cual se encuentran estudiante-profesor dentro de lo que varios autores denominan como *práctica pedagógica* y desarrollo del psicoafectivo<sup>2</sup> y una orientación humanista educativa. Dentro de la gran variedad de modelos enseñanza-aprendizaje revisados, identificamos que aquellos que contribuirían al cometido del interés de nuestra investigación se basan en la *interacción* como mecanismo.

Dado entonces que existe ya literatura sobre los *qué humano-social* enseñar en

---

<sup>1</sup> Dentro de los cuales trabajamos con interés los aportes de: Bédard (1995, 2000), Aktouf (1986), Chanlat, A. (2000), Chanlat, J.F. (1990), Enriquez (1997), Dupuis (1990), Alvesson et Willmott (1996).

<sup>2</sup> Dentro de los cuales tomamos con especial interés los aportes de: Piaget (1976), Vygotsky (1978), Rousseau (1758-1762)).

management, pero muy poco sobre los *cómo* hacerlo, y menos aún cuando se toma la modalidad de educación a distancia, se abre entonces un espacio para la presente investigación que toma a la *interacción* como el punto de reflexión. Este espacio se circunscribe a la respuesta de las siguientes preguntas como objetivo del proyecto:

*Cómo se puede contribuir a un management humanista a partir de las interacciones sostenidas en la educación?*

Y, consecuentemente con el terreno empírico que definimos tomar:

*Qué lecciones podemos tomar analizando la modalidad a distancia con soporte tecnológico?*

Seguidamente, establecimos un esquema teórico de soporte para la ejecución empírica de la investigación, el cual habría de orientarnos tanto en la parte de management como en la de educación. Dicho esquema tiene dos bases: 1.) la consideración de la interacción, y 2.) el marco de management que encierre la función educativa. En la primera, tomé el mecanismo de la *intersubjetividad* (Husserl, 1925) como facilitador de interacciones donde los sujetos opinan, reflexionan, cooperan y negocian una solución a una problemática dependiendo de la interpretación y sentido que tenga para cada cual la situación en cuestión, con el fin de acordar una solución que cumpla con los objetivos individuales y a la vez el del bien común. En la segunda base, enmarcamos la actividad educativa dentro del modelo de la trilogía de Bédard (1995), donde en el nivel de la *soberanía* identificamos la *conceptualización* (como el qué enseñar: lineamientos de la institución educativa para responder a una necesidad social y diseño de programas y de contenidos de cursos - en otros términos el *qué enseñar*); en el nivel de la *producción* identificamos la *práctica pedagógica* (el corazón de nuestro interés, o sea el cómo concientizarse sobre lo humo soportándose en la interacción); y en el nivel de la *seguridad* identificamos la *evaluación* (que se hace al aprendizaje del estudiante y al proceso de mejoramiento continuo de la organización educativa).

Con las orientaciones teóricas anteriores y en busca de responder a las preguntas de investigación, planteamos una metodología basada en la *interpretación fenomenológica* (Husserl, 1825), adoptando la estrategia cualitativa del estudio de caso, donde para poder extender nuestros hallazgos decidimos trabajar dos casos: un programa a distancia en administración en una universidad del contexto norteamericano y otro en el contexto latinoamericano, con el fin también de conciliar lo que venimos diciendo sobre disparidad en el desarrollo científico-tecnológico y el humano.

Por cada uno de los dos casos de estudio, las fuentes empíricas y los métodos de levantamiento de información fueron: 1.) *Consulta de documentos*: impresos o virtuales en la web de la institución universitaria o del programa (caso de estudio). Se consultó: programa, contenidos de los cursos, objetivos, consideración de la responsabilidad humano-social, métodos pedagógicos, trabajos de reflexión, tipos de aprendizaje favorecidos; 2.) *Entrevistas*: con preguntas abiertas a los diferentes tipos de sujetos (diseñadores de programa y de cursos, profesores, estudiantes, director de programa, diseñadores pedagógicos, operadores técnicos, investigadores conexos); y 3.) *Observaciones*: de interacciones, sobretodo en la práctica pedagógica, de: teleconferencias, cafés virtuales, lugares de discusión en los sitios web de los cursos. Por cada una de las fuentes empíricas, las cantidades de datos tomados corresponden a dos criterios propios de metodologías cualitativas: representatividad y saturación (Yin, 1989; Contondriopoulos, et col., 1990).

La condensación y análisis de datos se trabajaron bajo las guías de análisis de contenidos de manera transversal por un mismo tema y bajo el precepto de conciliación en la diversidad de las respuestas obtenidas (por caso, por tipo de sujeto, por tipo de fuente). De lo condensado se concilió: 1.) Aquello que es percibido como el rol humano y social por los diferentes tipos de sujetos (estudiantes, profesores, dirección, diseñadores, operadores, investigadores); 2.) Aquello que se diseña tanto en la institución educativa como en el programa de estudios, para responder a las percepciones (punto 1.); 3.) Aquello que se vive como realidades en las prácticas pedagógicas, donde se observan las interacciones y sus efectos in situ; 4.) El cómo los factores de contexto (como lo son el

Norteamericano y el Latinoamericano - dados los dos casos de estudio) influyen la particularidad de cada caso, en cuanto a: generalización/especialización del contenido de los programas, actitud frente a la tecnología, identificación sociocultural de lo que implica una interacción mediatizada, y económicos con respecto al acceso a la tecnología y al montaje de educación a distancia. Una vez se conciliaron estos cuatro (4) puntos, realizamos un análisis de los mismos y discutimos, de nuevo de manera empírica en el terreno de la tesis, sobre las respuestas del cómo es posible generar estos espacios donde se aprendan las implicaciones humanas y sociales del management. A estos cómo es posible, como respuesta a la pregunta de investigación, los denominamos *desarrollo de cualidades humanas*, donde evidenciamos con el terreno empírico que es posible favorecerlas al disponer de un medio ambiente propicio desde la educación, donde la intersubjetividad es uno de los mecanismos que lo pueden generar.

En síntesis, como evidencias de tesis, observamos que finalmente aquello que permite generar conciencias reflexivas y la ocurrencia de la intersubjetividad, depende más de las cualidades humanas de las personas que interactúan y de sus relaciones interpersonales, que de la intelectualidad temática que ellos posean. Siendo así, y sin desacreditar la necesidad del apoyo académico tradicional en el desarrollo de competencias técnicas y habilidades de liderazgo del mánager, planteamos al final de la tesis un interés de profundidad que respondiera a nuestra prerrogativa: cómo favorecer el desarrollo de estas cualidades, para así en consecuencia contribuir al ejercicio de un management humanista. En esta dinámica de interacción con los sujetos de terreno empírico, al identificar las cualidades humanas que favorecerían el ejercicio de un management humanista, vimos que no siempre son las mismas para todas las personas, es algo que depende más de la experiencia de vida propia de cada sujeto y en esta línea, de la naturaleza del trabajo o actividad que ha venido desarrollando; siendo así, en los profesores prevalecen las cualidades de humildad, escucha, expresión con palabras simples pero con sentido profundo, apertura; en quienes soportan al profesor y en quienes gestionan la interacción prevalecen las cualidades de conciliación de conflictos, apertura a diferentes tipos de caracteres, tolerancia, empatía. En esta etnografía identificamos que es posible desarrollar estas cualidades como mánager (profesor,



directivo, soporte educativo - expertos pedagógicos y técnicos y coordinadores a distancia) cuando se ha tenido un ambiente propicio para ello en términos de: diversidad de vida (de formación académica, de tipos trabajos y de vivencias con culturas distintas), cohesión con el equipo de trabajo con quien uno se soporta y coherencia entre lo que se dice como discurso y lo que se muestra en la praxis. Estos tres factores dan credibilidad al estudiante que está aprendiendo, gusto y deseo por ser humano.

Finalmente, con la identificación de estos cómo ha sido posible poseer estas cualidades para algunos sujetos, anotamos en consecuencia unos *cómo es posible* favorecer su desarrollo desde la educación, bien que sea modalidad a distancia o presencial, con o sin tecnología. En este respecto, anotamos dos sugerencias que desarrollamos en detalle: el dar permiso a la expresión del estudiante y el soporte organizacional formal explícito para el desarrollo de estas cualidades en quienes ahí trabajan (en últimas, educar al educador). En esta línea, mostramos a partir de evidencia empírica que sin importar el contenido teórico de los cursos enseñados, es posible transmitir valores y desarrollar cualidades humanas en la educación del mánager, siempre y cuando quien soporta la educación: o posea estas cualidades o cuente con un soporte organizacional para esto. Desdichadamente como lo evidencia la investigación, el tema humano es el menos promovido, no obstante, esto no nos limita y al contrario nos esclarece la oportunidad de una aplicación práctica del humanismo en la educación de management.

Anotamos adicionalmente que si bien el contexto social cultural y económico limita el acceso a la tecnología o la preferencia por interacciones mediatizadas, nuestras conclusiones son aplicables a pesar de esto ya que lo que dedujimos y propusimos como cualidades humanas no dependen tanto del medio tecnológico sino más bien de la disposición y las cualidades del profesor en cualquier modalidad (distancia o presencial). Vimos así entonces como los hallazgos nos permiten introducir la intersubjetividad como mecanismo para facilitar este desarrollo de cualidades, donde el concepto colaboración se constituye en una alternativa (bien en la educación o en el trabajo en las organizaciones).

Con la contextualización anterior, este documento de tesis lo dividimos en cuatro partes, a saber:

- Primera parte, la cual denominamos ***Delimitación de la investigación*** y que consta de tres capítulos, como sigue: capítulo 1, donde delimitamos la investigación en términos de la problemática, la revisión de la literatura y el espacio de la presente tesis; capítulo 2, donde mostramos y proponemos el esquema teórico con dos bastiones (interacción y procesos de la función educativa en el marco del management); y capítulo 3, la metodología.
  
- Segunda parte, donde presentamos información levantada, los datos, su condensación, sus análisis y su conciliación entre los dos casos la cual denominamos. Dicha parte la organizamos bajo el referente de la trilogía, por lo que la denominamos: ***Terreno empírico: identificación de casos, conceptualización, práctica pedagógica y evaluación***. En detalle, esta parte consta de los capítulos 4 al 6. En el capítulo 4 mostramos cómo fue nuestro terreno empírico sobre educación y universidades a distancia que nos condujo a seleccionar nuestros casos de estudio; anotamos aquí también la representatividad de la selección. En el capítulo 5 tratamos el proceso de conceptualización, mostrando y analizando el sentido humano-social del management desde su antología histórica occidental, las orientaciones tradicionales de las escuelas de administración y los contenidos teóricos de los cursos, lo que conciben los sujetos desde su misma *parole* (expresión) como significado y sentido del management y de su trabajo (bien como profesional del management o como estudiante del mismo), y finalmente el cómo el soporte institucional desde el punto de vista organización responde a estas percepciones; y capítulo 6, donde mostramos la praxis in situ en los procesos de práctica pedagógica y evaluación, tanto de lo que observamos como evidencia, como de lo que las mismas personas expresan como preferencias para interactuar (métodos, herramientas tecnológicas, medios audiovisuales, etc.).
  
- Tercera parte, la cual denominamos ***Terreno Empírico - Tras un management***

*humanista desde la educación*, donde a partir de los hallazgos evidenciados en la segunda parte, indagamos en el mismo terreno empírico cómo generar alternativas para finalmente contestar nuestras preguntas. En esta línea, en el capítulo 7 tratamos la apropiación de la tecnología. Posteriormente en el capítulo 8 elaboramos el desarrollo de estas cualidades humanas (evidenciadas en la parte 2 de la tesis como facilitadoras de un ejercicio humanista), desde la enumeración de las mismas y el discernimiento de cómo se obtienen, incluso apoyándose en una acción organizacional. Finalmente, en el capítulo 9, a partir de todos los hallazgos y reflexiones previas, proponemos dos alternativas teóricas a las tradicionales en management en cuanto a motivación y consideración del sujeto; aquí trasladamos al sujeto como objetivo de la acción organizacional (frente al tradicional recurso) y la interacción es el espacio de intersección entre el motivo-acción del sujeto, la organización y la finalidad.

- Cuarta parte, que denominamos **Conclusiones** (capítulo 10), donde referimos los límites de la investigación, la condensación de las respuestas a las preguntas de investigación encontradas en las partes precedentes de la tesis, los aportes e implicaciones.

Para facilidad del lector, aquellas figuras que emergen de la misma tesis, es decir, los esquemas y modelos propios, además de ser referidos en la parte específica de la tesis donde son presentados y analizados, son también observables en el Anexo 2 en un solo conjunto.

# PRIMERA PARTE

## DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En esta primera parte delimitamos la investigación en términos de la problemática, el marco conceptual teórico de apoyo para nuestro trabajo, y la metodología propicia para nuestra intención. Así, en el capítulo 1 detallamos la *problemática* que queremos tratar, resaltamos su importancia y la necesidad de trabajar en ella para contribuir con una solución, indicando también hasta qué punto se ha trabajado hoy y que espacios están aún descubiertos, para finalmente formular una pregunta de investigación y unos objetivos adscritos a ella. Posteriormente, en el capítulo 2 presentamos *un esquema conceptual teórico* que nos sirve de apoyo para todo el terreno empírico y su análisis posterior, donde decidimos basarnos en las guías proporcionadas por el rombo filosófico y la trilogía de Bédard (1995). Finalmente, en el capítulo 3 estructuramos la *metodología* de toma de datos de terreno, de análisis de información y de discusión. En la misma metodología presentamos por qué decidimos trabajar el estudio de caso cualitativo bajo una orientación fenomenológica.

# **CAPÍTULO 1**

## **PROBLEMÁTICA, REVISIÓN DE LITERATURA Y OBJETIVO**

En el mundo entero es reconocida la contribución humana y social que persigue el ejercicio de la función de la educación. Dentro del universo de posibilidades de lo que puede aportar la educación, está la preparación de los líderes y directores de las organizaciones. Las organizaciones, tanto de tipo público como privado, como espacios donde se vive el día a día – la praxis - de las sociedades, se convierten en las orientadoras de éstas últimas. Así, las organizaciones están compuestas de personas y desarrollando actividades para las personas, bien que ellas sean los empleados, los dueños (privados, públicos o corporativos) y la comunidad a la que sirven. Bajo esta perspectiva, la educación en administración contribuye al desarrollo humano y social, al preparar a las personas que dirigen las diferentes instancias del ámbito de las organizaciones.

A pesar de este expandido reconocimiento, la realidad muestra que el planeta y la humanidad en sí misma siguen presentando los mismos problemas de iniquidades e incongruencias surgidos desde los tiempos de las civilizaciones antiguas. El hecho de

profesionalizar y legitimar el ejercicio de la administración a través del soporte educativo no ha propiciado cambios totales en el mundo, mas sí algunos parciales en espacios aislados y particulares. Al encontrarse esfuerzos localizados, es deseable formular alternativas donde los resultados sean extensibles a más sitios. En este sentido, es benéfica la utilización de los adelantos científicos y tecnológicos para diseminar cada vez más las posibilidades de desarrollo a otros sitios antes no cubiertos. Dentro de la proposición anterior, la tecnología como soporte educativo de la modalidad de prestación a distancia de la educación, se constituye en un factor de desarrollo.

Pero nuevamente queda abierta la pregunta: utilizar los medios y las técnicas para qué? Por qué? El hecho de extender geográficamente la educación a través de la tecnología no asegura una mayor contribución al desarrollo humano y social. Frente a esto, cuáles son las consideraciones que deberían tenerse en cuenta al momento de extender la función educativa con respecto a: 1.) los contenidos transmitidos en las sesiones de cursos de administración, 2.) las formas pedagógicas de enseñanza, que además de informar, lleven a que los estudiantes se cuestionen y reflexionen por las consecuencias y las repercusiones humanas y sociales de sus acciones como administradores en el actuar de las organizaciones? Respuestas a estos interrogantes son dadas por las personas que producen la educación como por quienes asisten a ella como estudiantes, tanto de manera individual como en grupo. Cada cual tiene dentro de sí un sentido de hacer lo que se hace, bien sea porque es propio e innato, o porque es el resultado de lo aprendido social y culturalmente.

Todo lo anterior conlleva a que es necesario analizar incluso cómo en realidad la educación tradicional en administración (la presencial) responde, y hasta qué punto, a las necesidades humanas y sociales. El trasladar la educación presencial a la distancia implica centrarse tanto en el *qué* se enseña como en el *cómo* se enseña. Si se desea contribuir a la equidad, que es uno de los principios defendidos por la democracia (y uno de sus formas de ejecución es la educación a distancia como democratización de la educación), es necesario analizar el fenómeno con el fin de dilucidar cómo en su interior es posible contribuir a que las personas sean conscientes y reflexivas, para encontrar y

dar un sentido a lo que se hace, siendo a la vez solidarias con el bienestar común.

Para trabajar esto, el presente capítulo se estructura como sigue: 1.) planteamos unas premisas de partida; 2.) Detallamos la problemática, soportándonos en la revisión de literatura, desde su génesis (origen) hasta su situación actual; lo que, de una manera subjetiva, es el espacio entre lo que el ejercicio del management en las organizaciones entrega como satisfacciones de las necesidades humanas y sociales, y lo que la educación debería entregar como aporte de solución en los eventos de una insatisfacción en este ejercicio del management; 3.) Mostramos la revisión de otras investigaciones que trabajan fenómenos similares al de esta propuesta; y 4.) A partir de la problemática y de lo investigado hasta el momento, mostramos un espacio para el presente proyecto, y establecemos unas preguntas de investigación como guía para todo nuestro trabajo.

## **1.1 PREMISAS DE PARTIDA**

Para delimitar nuestro interés de investigación, las siguientes premisas se toman como asunciones teóricas ciertas, con el fin de formular una pregunta de investigación alrededor del cómo disminuir la distancia entre la falencia humano-social en el ejercicio de management y la contribución de la educación. Así, para contextualizar y mostrar la problemática que nos interesa, vamos a tomar de partida estas premisas como ciertas, como nuestro apoyo filosófico para toda la investigación. Ellas hacen parte de nuestra posición. Partimos de lo más general de nuestras preocupaciones y vamos decantando de manera secuencial, como en un embudo, el punto de nuestra problemática de interés.

Nuestro guía lineal de premisas es como sigue:

- El concepto de desarrollo ha de abarcar tanto el nivel individual como el social. Desarrollo humano implica para cada persona el descubrir el sentido y la significación a lo que hace, de acuerdo con su ser interior y los valores que aprende de la interacción social. En esta línea, el desarrollo social implica el desarrollo humano de cada uno de los miembros de la sociedad, procurando adicionalmente el

bienestar común y la equidad.

- En miras a favorecer el desarrollo de acuerdo con un sentido, tanto individual como de valores sociales compartidos, es necesario que la interacción que se da en el proceso de co-construcción permita la reflexión sobre los sentidos y consecuencias de las acciones individuales y en grupo.
- Dentro de lo anterior, la educación como función social contribuye al desarrollo de los individuos.
- En esta línea, la educación en administración implica una contribución al desarrollo humano y social. En consecuencia, está implícita una alineación de las instituciones de educación formal.
- Dentro de lo que es desarrollo, la tecnología se alinea más como un medio para una finalidad que una finalidad en sí misma.
- Dado que la tecnología en sí es más un medio, una herramienta, la naturaleza de los resultados obtenidos de su utilización depende de las finalidades establecidas por los sujetos que las operan. Por lo tanto, es posible una destinación como mediación de las interacciones de la comunidad educativa que potencie el desarrollo humano de cada sujeto involucrado y el de la sociedad que ellos comportan.

Qué es entonces nuestra problemática? En la línea de las premisas, tenemos conocimiento empírico de que no necesariamente porque exista la formación en administración ésta entrega a quien estudia la satisfacción de las necesidades humano-sociales. Y más grave aún, la extensibilidad geográfica y dispersión que permiten las nuevas tecnologías de información, llevan a sitios cada vez más lejanos y a mayor velocidad este tipo de formación que suponemos no es el más adecuado. Entonces, qué podemos hacer? Aquí soportándonos en una de las premisas que tomamos de partida, la cual menciona a la tecnología más como una herramienta que entrega unos resultados de acuerdo a unos fines, nos apoyamos para decir que efectivamente vamos a identificar qué y cómo es posible dentro de una educación en administración con soporte tecnológico contrarrestar el efecto que colocamos no deseado de educación insuficiente.

Frente a esta misiva, en el presente capítulo contextualizamos la problemática y a



sustentar con evidencias teóricas de investigaciones de otros autores, que efectivamente el ejercicio del management en la realidad organizacional no da cuenta de un 100% actuar humanista. Y en esta línea, relacionaremos también cuál es hasta el momento el estado de la investigación para solventar este vacío, tanto desde el punto de vista de la educación humanista en management, como de la educación con soporte tecnológico (bien de tipo humanista o bien en la disciplina de la administración - management). Para lo anterior, detallamos lo que obtuvimos de dos actividades: revisión de literatura y estado de la investigación.

## **1.2 PROBLEMA: EJERCICIO Y EDUCACIÓN DE MANAGEMENT CON POCO SENTIDO HUMANO Y SOCIAL**

En este punto desarrollo la problemática como sigue:

1. Con el fin de inscribir la presente investigación en lo que refiere la disciplina de la administración y el ejercicio del management, muestro con un recorrido histórico de los últimos 100 años, cuál es el estado de la teoría y de los modelos de las organizaciones con respecto a la satisfacción de las necesidades de la persona en el ámbito humano y de beneficio del común social. Este recorrido me ubica en una corriente específica, aquella de humanismo y gestión, que además de reciente en teoría, continúa siendo relegada en su aplicación tanto en las organizaciones como en la educación, precisamente porque al denunciar la realidad de opresión y de la negación del ser, se vuelve contraproducente para las acciones de las organizaciones con finalidades de crecimiento económico de una pequeña minoría. Por lo tanto, trabajar la educación en administración para propiciar en el mánager reflexiones conscientes sobre la consecuencia de sus acciones, contribuye a solucionar el problema de un management deshumanizado.
2. Desde una perspectiva subjetiva, refiero un camino por el cual las personas que hoy ejercen el management (o quienes también habiendo estudiado algunas de las líneas de especialización de la disciplina de la administración), comienzan a reclamar el significado de lo que hacen frente a sus sentidos de vida y a lo que detectan como

realidad social.

3. En respuesta el reclamo de la conscientización del management, comento según también una reflexión subjetiva, propia a la experiencia biográfica que he tenido, cuál es el vacío presente en la educación y unos cómo sería posible disminuirlos.
4. Centrándose en el fenómeno de la educación en administración, realizo un recuento empírico de la realidad actual sobre lo que es educación a distancia en la parte occidental del planeta, identificando algunos de los motivos de iniquidad en esta prestación y expansión por medio de la tecnología; motivos traducidos en las diferentes realidades entre un país y otro.
5. Dado que el interés de la investigación comporta la utilización de los desarrollos obtenidos por la humanidad (como lo son los tecnológicos) para el mismo beneficio de la humanidad, y disponiendo del panorama de lo que es y lo que puede ser (según los cuatro –4- puntos anteriores), discuto sobre el potenciar las interacciones en educación a distancia en administración para contribuir al desarrollo humano y social.

### **1.2.1 Disociación de lo humano con lo social en la teoría de la administración: recorrido histórico en occidente en los últimos 100 años**

Tomando la humanidad, vemos que ella ha tenido siempre relatividad y diversidad, donde son las personas, de manera individual o en grupo, las que han hecho posible su existencia e historia. En este devenir histórico de co-creación, modificación de la realidad, extensión, entre otros, las personas se han organizado para satisfacer sus necesidades. Así, las organizaciones como tales, han existido desde que la humanidad comenzó a agruparse para en conjunto satisfacer necesidades comunes. A pesar de este ejercicio antaño, solamente hasta hace alrededor de unos 100 años es que se han formulado, construido y estructurado distintas teorías, las cuales, tratando de explicar el cómo funciona la organización, buscan entregar modelos y técnicas de operación para el cumplimiento del objeto de la organización. En este sentido, si bien no todas las teorías tienen la misma fecha de creación, si es posible ver cómo con el paso del tiempo unas nuevas han surgido para complementar los vacíos que otras anteriores no habían

cubierto. Y es precisamente en este transcurrir que han aparecido varios elementos provenientes de campos del conocimiento como son la filosofía, la sociología, la psicología, la antropología y la economía, los cuales entregan puntos de atención y de adición a teorías y conceptos anteriores, donde los primarios son precisamente aquellos que vienen de la ingeniería y de la economía. Cada proposición corresponde a la vez a un momento y a una necesidad histórica, como también a lo no atendido por las predecesoras.

Esta nueva disciplina de conocimientos tuvo en un principio el nombre específico de *administración científica*, y posteriormente, con las adiciones de otras ramas del conocimiento ya mencionadas, hoy en día hablamos de *administración* para englobar todos los posibles tipos y no restringirse únicamente a la necesidad productiva economista que originó su formalización. De pronto por esto, hoy en día la mayoría de escuelas e instituciones educativas enseñan y otorgan el título de administración, reconociendo que en el día a día de la práctica de las organizaciones más que administrar lo que se hace es gestionar. En este sentido, las instituciones educativas han optado algunas por denominarse *escuelas de gestión* y otras *de negocios*. No obstante esta aparente disyuntiva entre lo que es la disciplina en sí (la académica denominada administración) y su aplicación práctica (su ejecución en las organizaciones en el sentido de gestión), hoy en día la mayoría de autores concuerdan en tomar un concepto como algo ya genérico que denota el ejercicio de la gestión aplicando los conceptos de administración. Así, el término y el concepto expandido en nuestro mundo actual, refieren al management como el arte de administrar, gestionar y lograr que aquellas personas encargadas de la dirección lleven a buen término los objetivos de la organización.

Adicional a contar con una disciplina académica que soporte la acción de las organizaciones, es necesario también preguntarse si ésta está respondiendo a las necesidades, no sólo de la organización como un ente, sino también a las de las personas que hacen parte de ella (los sujetos, los seres humanos que la componen) y de las personas de la comunidad a la cual la organización sirve. En este sentido, se ve que el

transcurrir histórico de los diferentes modelos y teorías de las organizaciones que son enseñados en la academia han considerado unos y otros objetivos de estos sujetos, algunas veces olvidando varios. En esta línea, tomando como apoyos básicos los análisis hechos en los textos de Burrell y Morgan (1979)<sup>3</sup>, Séguin y Chanlat, J.F. (1983, 1985) y Aktouf (1989), a continuación presento un corto recuento que podría mencionar lo que hasta hoy existe, elucidando un poco lo aún no cubierto desde el punto de vista del ser humano como sujeto individual y social. Soportándome en lo que la literatura nos ofrece, establezco una estructura personal que correspondería a cuatro tendencias en las teorías, y que numero como sigue: a). Las que se centran en el enriquecimiento de unos pocos; b.) Las que en busca del beneficio social, en cierta medida anulan la individualidad del ser; c.) Las que rescatando la individualidad del ser no colocan la relatividad de la igualdad dentro de la diferencia; y d.) Las que tratan de unir la satisfacción en el ámbito individual (cada sujeto) y social (el beneficio común). Con el marco anterior el recuento de los modelos de la disciplina de la administración para el ejercicio del management sería:

**a. Teorías clásicas: productividad económica con beneficio de la minoría dueña del capital**

En su comienzo (finales siglo XIX, principios del XX) se introduce la *administración científica* a las organizaciones con lo mostrado por Taylor, siguiendo los lineamientos de una economía liberal (presentada precedentemente por Adam Smith), donde si bien la tecnología permitió a los dueños de empresas tener menores costos y aumentar utilidades, aquel crecimiento económico no repercutió en beneficios humanos de quienes hacían parte de la organización. Al contrario, el hombre comenzó a verse como un medio para alcanzar las metas de la organización (representadas muchas veces en las

---

<sup>3</sup> Estos dos autores identifican cuatro paradigmas de orientación sociológica en el ejercicio de la administración, a saber: funcionalismo, interpretativo, radical estructuralismo y radical humanista. El texto no presenta una posición de los autores, más sí un marco para inscribir en estos cuatro paradigmas una u otra práctica de las organizaciones. Sin objetar la validez del texto, yo anoto que la presente investigación no se inscribe directamente en uno de los cuatro paradigmas, pero sí analiza los aportes y corrientes de cada uno de ellos; y adicionalmente, con el recuento histórico que se presenta, se esclarece que hay espacios no cubiertos. Estos espacios son precisamente el producto de investigaciones y acciones de últimos años, de donde la presente investigación aboga por una unión entre lo individual con lo social.

metas de unos pocos dueños) y no como el objetivo mismo de la creación de las empresas, de su razón de ser como respuesta a una necesidad social.

Paralelo a esto, pero con una visión un poco más social, H. Fayol formula el concepto de *procesos administrativos* (que son: planeación, organización, coordinación, dirección y control), y además introduce la parte del componente humano bajo el término de recursos humanos. Éstos hasta hoy son manejados tanto en la práctica profesional como en la educación.

A consecuencia de los descontentos ya manifiestos por varios grupos de empleados, la ciencia volvió a colocarse al servicio de la administración, y buscando que las personas se sintieran bien en el trabajo, para obtener de ellas lo mejor de sí en términos de productividad, nace la *escuela de relaciones humanas*. Aquí, los ejemplos de los experimentos de Hawthorne, la escuela de Mayo y lo escrito posteriormente por Roethlisberger, muestran unas técnicas propuestas a raíz de observaciones empíricas de qué agrada a las personas, tanto en el ámbito ergonómico como en el social. Si bien el ser humano empezó a ser tenido en cuenta, esto se hacía más bajo una finalidad utilitaria.

En años subsecuentes, sino paralelos, respondiendo a una necesidad de organización interna para obtener efectividad en el día a día de la empresa, la *burocracia* comienza a dar soluciones. Así, la parte de la función organización referida previamente por Fayol, es ampliada por Weber a través de la estructuración, la jerarquía, la estandarización de procedimientos, los puntos de referencia y la normalización de las tareas. Aquí el factor de especialización de tareas (comenzado desde los tiempos de Taylor) cobra mayor vigencia. Se pensaba que si todo estaba claro, explicado, explícito y escrito, las personas al interior no cometerían errores al hacer sus labores, todo estaría a tiempo en el lugar preciso. Sin embargo, esta concepción olvidaba la diferencia presente en cada persona como una unicidad. En la misma línea surgen las escuelas de la *toma de decisiones* y de la *contingencia*, que frente a una necesidad de adaptación al medio para sobrevivir como empresa, o crecer y ser más competitiva y así ganarle al otro, necesitaba responder con

acciones concretas, decidir que rumbos tomar, y en algunos casos innovar. Así, tienen cabida para la orientación y dirección de una organización los análisis *estratégicos* (como Mintzberg), los modelos matemáticos para la evaluación de alternativas, y finalmente la consideración de una racionalidad limitada al momento de decidir, aceptando que no todas las variables serán siempre previsibles. Si bien hoy en día estas consideraciones siguen siendo aplicadas, y válidas para que una organización avance y siga adelante, es necesario ver bajo las finalidades de quién y el beneficio de quiénes. No siempre al ejecutar procesos estratégicos de toma de decisiones existen alternativas que consideran las consecuencias humanas y sociales de los involucrados. En muchos de estos procesos, los seres humanos siguen siendo los medios (considerado también hasta hoy como recurso humano y no como razón de ser) para que la organización como objeto alcance el objetivo, que como se refirió, muchas veces responda al deseo de unos pocos dueños.

Si bien estas teorías y modelos solucionaron problemas de la época y ayudaron a la reconstrucción de las economías luego de la postguerra mundial (ambas), ellas no generaron un beneficio humano en los trabajadores de base de las organizaciones. Estas corrientes se centraban en obtener una visión descriptiva y de identificación de la realidad de las organizaciones, tomando a la empresa como el objetivo y al ser humano como el medio. Las pocas aplicaciones reales de estos modelos se orientaron a la productividad económica en un mundo de competitividad de mercados de capitales. Muchos de estos modelos y teorías son aún utilizados en nuestros días, mezclando un poco de aquí y otro poco de allá, bajo términos de: racionalidad económica, racionalización de procesos, productividad mecánica, toma de decisiones, teorías de la acción, los contratos, las estrategias, comportamiento organizacional, entre otros. Aquí, el paradigma del funcionalismo pragmático es el predominante.

#### **b. De protesta social y lucha por el colectivo**

De pronto, buscando una respuesta a un sentimiento de explotación y alienación que venía experimentando la mayor parte de las personas oprimidas por una minoría, en los

años 1940's, 50's, 60's las corrientes socialistas *marxistas* tienen su repercusión también en el día a día de las organizaciones. A pesar de su orientación de liberación del yugo de las minorías opresoras, la corriente no reconocía un libre e individual pensamiento o meta, todo estaba orientado hacia el colectivo común. Si bien las respuestas sociales a gran escala podrían ser alcanzadas (tales como expansión de la educación, seguridad en nutrición, vestido y vivienda), la parte de la subjetividad de cada persona no era respetada. Con miras a dotar a todas las personas de los requerimientos básicos, los intelectuales, los de realización y los de la salud psíquica, fueron estandarizados sin libertad de diferencia, de relatividad cultural. Por lo tanto, de una manera similar a las teorías clásicas, el individuo (una persona) en cierta medida para la organización, continuaba siendo un medio para el beneficio social y no un objetivo humano en sí mismo.

Paralelas a las anteriores en el tiempo, aunque un poco más de índole contemporánea, alcanzando incluso años 1970's, 80's, se construyen varios modelos de representación de las organizaciones, donde si bien el colectivo común era representado en la organización como un ente, el individuo seguía siendo considerado como una parte más del todo y no como un ser único total a su interior. Sin embargo, el ser humano comenzó a verse como el actor que produce los cambios, pero siempre orientados a obtener el beneficio común, a diferencia con la anterior, de un beneficio para unos pocos dueños. En esta línea, surgen los enfoques de: tomar organizaciones del tipo *institucional*, corrientes del tipo *socio-político*, y el de la metáfora de la organización como un ente *socio-cognitivo* (tal como lo es un individuo). Estas corrientes generan hoy en día las tan en boga cultura organizacional, desarrollo organizacional, las cuales más que propender por el desarrollo del individuo, buscan llevarlo a una identificación con la organización, a que vele por los intereses de ella, y es ahí cuando la cultura no es la propia sino la impuesta por la dirección, no es la natural que la persona trae desde su origen ni la que se desarrolla con la interacción social en el trabajo, es la que se necesita para la empresa. De este punto, muchos programas de desarrollo organizacional de hoy en día venden la idea de desarrollo humano a través de sesiones y actividades de capacitación y entrenamiento, diciendo que están formando a sus trabajadores. Sin embargo estas

formaciones son solamente las propicias para los intereses de la organización. En este sentido, son corrientes que dependiendo de la finalidad, pueden convertirse en utilitarias.

**c. Rescate de la persona como ser de necesidades individuales**

De pronto en un punto intermedio entre lo puramente impersonal de productividad de las empresas como entes mundiales de mercados de capitales, y lo estrictamente social colectivo, nace la preocupación de varios autores en cuanto al rescate del ser, del *sujeto*. En esta línea, la administración tiene también repercusiones con los movimientos intelectuales emancipadores. Así, corrientes como *el radical humanismo* (surgido más de un post-estructuralismo y de la influencia de la teoría crítica con el bagaje de la escuela de Frankfurt) y el *post-modernismo*, comienzan a reclamar la libertad del ser, la relatividad de la verdad. Llevando esto al plano de las organizaciones, si bien estas corrientes denunciaron el derecho, la libertad y la emancipación, hace falta un punto de amarre entre lo que es diversidad y relatividad, y entre lo individual y lo social. Ya que una libertad sin relatividad olvida un poco que dentro de la diferencia es necesaria la igualdad de oportunidades y derechos. Por el hecho de respetar la diversidad (y hoy tan en boga la diversidad cultural) los derechos fundamentales de la dignidad de la existencia de la persona no han de ser pisoteados. En este sentido, si bien se respeta la diferencia de cultos, religiones, esto no ha de impedir, por ejemplo, que una mujer obtenga igual calidad en su educación que un hombre, porque se estaría negando la condición de igualdad de oportunidades.

**d. Unión de lo individual con lo social: management con sentido humanista - el sujeto en sí -**

Dentro de lo poco enseñado en las escuelas de gestión (o administración) y menos aún, practicado en la realidad de las organizaciones, están modelos y concepciones de la administración (y del management) que concilien la parte individual (en el sentido humano) con la social. Sin embargo, dentro de lo poco disponible, menciono bajo



iniciativas individuales o de grupos formales constituidos, algunos que tratan si bien no toda la perspectiva, sí parte de ella. Desde mi punto de vista, e inscribiéndome a su orientación, estos pocos autores refieren como uno de los puntos de unión entre lo individual con lo social el tratamiento de la persona como un sujeto, como un ser completo, complejo, objetivo y razón de ser, que posee un sentido al hacer las cosas. El hombre es más que medio. Por lo tanto, y dado que durante el presente documento el referente de la persona es precisamente el del sujeto, es pertinente mencionar una connotación del concepto en el ámbito de la disciplina de las ciencias humanas (según el *Vocabulaire de base de sciences humaines*; Ancelin y Schutzenberger (1951)) como sigue:

“En principe, le *je* qui parle (et aussi le *je* dont on parle) lorsqu'on (*je*) parle d'une personne. Une personne à part entière (le sujet est parfois réifié, traité en objet, en outil, en non-personne, aliéné, et perd alors sa qualité de sujet).”

La anterior connotación está alineada con lo mostrado por Gusdorf en su libro *La Parole* (El habla - 1952) y con lo que muestran Benvéniste (1972, 1980) y Habermas (1987, a propósito de la comunicación), siendo precisamente este mecanismo el que permite la expresión del sujeto, en los eventos de interacciones, donde cada sujeto aporta un *yo* y recibe un *tu* del *yo* del otro.

Con lo anterior, dentro de la disciplina de la administración, algunos autores de los años 1990's a nuestros días, y bajo índoles de preocupaciones sociológicas y antropológicas, han comenzado a realizar estudios empíricos en las organizaciones, para descubrir causas de inconformidad de las personas, de solicitudes no satisfechas por la organización hacia sus empleados, entre otros. En esta línea, algunos autores como Dupuis (1990), Chanlat, J.F. (1990, 1998) y Enriquez (1997) han mostrado dimensiones que son contempladas solo esporádicamente tanto por la organización como por la educación en administración. Dentro de estas dimensiones se trabaja: el habla como mecanismo de expresión del sujeto, la diferencia y diversidad cultural con respeto de los derechos individuales, la cultura real de la organización (y no la impuesta), el sufrimiento en las organizaciones, entre otros.

En una línea paralela, el grupo de investigación de *Humanismo y Gestión* en la HEC de *l'Université de Montréal* adelanta modelos, identificación y planteamiento de acciones concretas en lo que refiere el rescate del sujeto en la dimensión de sus sentidos de vida (comentado por Zapata (1995) en su texto *La escuela de Montreal sobre humanismo y gestión*). Dentro de varios de sus exponentes, refiero solamente los trabajos de algunos de ellos, con preferencia Aktouf (1982) y Bédard (1995), quienes bajo la orientación humanista de Alain Chanlat (y la configuración primaria de Maurice Doufur) han realizado trabajos para la formulación de alternativas en las organizaciones, de teoría administrativa y de práctica del management bajo un sentido de respeto por la diversidad, pero también de la necesidad de una relatividad, con miras tanto de la realización de cada persona (cada trabajador en la organización) como de lo social (el beneficio del común). Aktouf (1982) muestra que no necesariamente la idea que se tiene de una organización es la vendida por los dueños. La realidad interior es otra cosa, existen distintas representaciones y juegos, la significación del trabajo para cada cual es distinta, y obedece más a factores culturales, psicológicos y familiares, que a una imposición *top-down* de una gerencia estratégica. Si bien las técnicas no son malas en sí mismas, porque de hecho la organización ha de producir, lo que ha de pensarse de nuevo, es la utilización dada y la finalidad perseguida. En otra línea, Bédard (1995, 2000) toma el principio de la diferencia para identificar distintas formas de acción y de proceder de un mánager, y basándose en un marco filosófico que toma los cuatro ejes (praxeología, epistemología, axiología y ontología) describe para cuatro tipos diferentes de dirección (mítico, sistemático, pragmático y conciliador) lo particular de cada tipo de dirección con respecto a cada eje.

Los trabajos de los autores mencionados reconocen que con miras a obtener un sujeto satisfecho y un común social realizable, es necesario el tratamiento de la interacción, porque uno no es posible sin el otro. Pero una interacción que permita la expresión y participación de las personas, no algo impuesto ni coercitivo. En esta búsqueda, yo personalmente identifiqué que no siempre por darse, propiciarse o pedirse que haya interacción, ésta va a dar cuenta de lo que en realidad las personas involucradas piensan o sienten. Muchas veces las personas participan y siguen verdades vendidas dentro de

estas prácticas en las organizaciones (los modelos anteriores que venimos de describir en los puntos a., b. y c.) por temores, por deseos de reconocimiento social de que se es exitoso en un mundo económico, entre otros. Frente a esto, la interacción ha de propender por la libertad de la expresión del ser, del sujeto en su interior. Pero no siempre el sujeto es consciente de su realidad. En el plano de las organizaciones, no solamente los trabajadores de las bases de las organizaciones son presos de esto, al contrario, también los mángers que tienen a cargo personal y las decisiones de la empresa, son víctimas de acciones sin consciencia reflexiva. Muchas personas actúan sin saber si están o no respondiendo a sus sentidos, a sus principios, a sus valores. No se reflexiona sobre las consecuencias de las decisiones y acciones en el nivel del sentido, significación y repercusión tanto individual como social. En este punto, yo veo que la realidad de las organizaciones, tesis y otros ensayos de muchos autores, han ya repetitivamente mostrado que la educación al contribuir a la formación de una persona, puede ser un punto de cambio. En consecuencia, si es cierto que tenemos una realidad en las organizaciones, a ser cambiada hacia una acción más humana, es también cierto que si bien algunas soluciones se dan en el accionar diario de la organización, otras pueden darse de manera proactiva en el ámbito de la educación, ya que a ella asiste el mánager.

En este punto se apoya teóricamente la presente investigación, en el ámbito de modelos de las organizaciones y de marcos de referencia. Un detalle más profundo de la concepción del problema en el ámbito de la respuesta que da y que puede dar la educación a la realidad de las organizaciones deshumanizada es el tema de los siguientes puntos. En síntesis, si bien este proyecto no intenta decir lo que ya ha sido descubierto, si intenta en la línea de las denuncias ya descritas, entregar propuestas concretas en el ámbito de lo que la educación puede contribuir como solución. Aquí es novedoso éste trabajo, ya que si bien ha sido tema de ensayos, no ha sido parte de una investigación de terreno con revisión empírica que cuente precisamente con la expresión del sujeto de los diferentes tipos de personas involucradas (profesores, estudiantes, directivos, diseñadores, operadores técnicos, entre otros) donde se conjugue a la vez la identificación de los factores de contexto (como los culturales) ni las herramientas tecnológicas aportadas por el progreso científico (el cual aún no tiene una equivalente de

equidad social en el planeta). Lo anterior es la base para el detalle del problema y la revisión de literatura, tanto sobre el estado actual de la investigación, como de los soportes teóricos para la proposición de una alternativa. Así, a medida que se avanza en los siguientes puntos se va viendo en detalle lo que han mostrado los autores de base referidos en esta última orientación.

### **1.2.2 Cuestionamiento del mánager sobre el sentido de lo que hace**

En la incongruencia de aspectos del desarrollo (científico vs. humano y social), algunos administradores en su acción de las organizaciones entran a cuestionarse sobre su satisfacción de vida haciendo lo que hacen, e incluso varias veces, sobre la repercusión de su acción frente a la vida de sus compañeros y de su sociedad. En este punto, se preguntan las personas el por qué reflexiones de este tipo no fueron sostenidas en el momento en que se estudiaba, con el fin de haber evitado desconsuelos, tiempos de trabajo perdidos, maltratos psicológicos y afectivos a otros seres humanos, tanto del medio laboral como de la familia del administrador y de la comunidad a la cual se pertenece.

Con la base anterior, y siendo sujeto biográfico del mismo proceso de reflexión, en este punto muestro hasta dónde la educación en administración recibida permite encontrar un sentido y una significación a las acciones que una persona ejecuta en su vida. Lo que aquí presento es producto de lo que yo, como persona, relaciono y asocio a través de lo que es mi sentido de vida, el significado que doy a las cosas, y aquello que ha llegado a mí a través de mi devenir diario como estudiante, profesor y practicante de un saber caracterizado de profesional en el mundo occidental. Reconociendo que al final lo que obtengo es una suma de mi historia pasada, debo también admitir que esta historia se ha ido modificando día a día y, que de la misma manera, las conclusiones a las que hoy llego son, en cierta forma, diferentes a las que tenía hace unos años antes de vivir ciertas experiencias. Igualmente en el futuro, con nuevas experiencias, tendré nuevos puntos de referencia.

Lo anterior me muestra la pertinencia de la teoría de la construcción histórica de las sociedades, de los pueblos y de las culturas. En este sentido, tal como ha sido tratado y explicado en varios de los cursos de tipo opción del doctorado que tienen un contenido humano y social, el producto de lo que hoy se tiene es consecuencia del devenir histórico, pero no de una manera de determinación previa, sino al contrario, causal y accionaria, tal como lo menciona Dupuis (1990) en su texto *“Anthropologie, culture et organisation vers un modèle constructiviste”*. Es decir, en el conjunto del todo de la sociedad, cada uno de nosotros como una parte, es un ente definitivo para cambiar el curso de lo que se viene viviendo. En esta paradoja nos vemos como seres conformadores, donde somos el resultado de aquello que nos da la sociedad y el entorno que nos rodea, pero a la vez con nuestro toque personal único e individual, influenciamos ese todo y lo cambiamos para la siguiente interacción que tenga lugar y que ha de cambiar a más personas. En la línea anterior se puede centrar el interés de lo que cada cual puede adelantar en su vida como razón de ser, como misión o como propósito de desarrollo de vida. En este punto relaciono lo mostrado por Bédard (1995), donde lo que da sentido a lo que hacemos y a lo que somos, representa para nosotros la parte ontológica. Adicionalmente, sabemos que no estamos solos, somos seres sociales y dependemos de todos, de ahí viene la importancia de la interacción como proveedor de los elementos necesarios para que cada cual alcance su objetivo de vida, y en consecuencia el de la sociedad como un todo.

Para que esta interacción permita que se logren los objetivos de todos (inscrito aquí el desarrollo humano de cada cual) implica que todos seamos de alguna manera conscientes de este hecho, y que trabajemos para lograr, a la vez, la realización personal y el beneficio social común. Bajo esta dimensión histórica de co-construcción cultural de las sociedades, nosotros como agentes de cambio nos afiliamos a otras personas, quienes siendo en su unicidad completa diferentes a cada cual, tenemos ciertas características similares en ciertos aspectos. Es aquí, en la afiliación, cuando compartiendo, construimos y modificamos con el paso del tiempo los valores del grupo al cual pertenecemos. La cuestión es que hoy en día, gracias a la globalización, tanto económica, como informática, cultural y social, estamos inmersos a la vez en varios

grupos. Como personas somos únicas, pero compartimos varios objetivos comunes en diferentes agrupaciones. En este sentido yo refiero lo mencionado por Bédard (1995) cuando trabaja la parte axiológica como los valores que guían el actuar de los miembros de una comunidad.

Desde mi punto de vista, el problema es que los reconocimientos referidos en los párrafos anteriores no están presentes en todas las personas. La mayoría actuamos en la vida, en alguna parte de nuestra existencia, de manera inconsciente siguiendo los pasos de otros y alcanzando los objetivos impuestos por otros. Aquí yo no juzgo ni proclamo que formas de pensamiento diferentes a la propia deban rechazarse, al contrario, precisamente la diversidad es la que permite la riqueza de la interacción. Lo que yo cuestiono es que muchas veces siguiendo los pasos y deseos de otros, olvidamos nuestros propios deseos y comenzamos a vivir por los sentidos vendidos por otros, muchas veces de manera inconsciente. En este punto considero grave el seguimiento inconsciente que hacemos la mayoría de personas con un título profesional legitimado por la institución educativa, donde a menudo compramos la idea de bienestar y éxito económico sin un análisis del rédito social ni de la satisfacción personal de vida.

Es aquí cuando se habla de la posibilidad de que cada cual se forme su propia idea, su propia visión de mundo de manera libre, a través de su experiencia, de sus creencias y de sus valores, para finalmente encontrar el sentido de las cosas que se hacen. Pero como se mencionó anteriormente, no siempre todas las personas llegan a este punto. Muchas veces esta reflexión (y paro en el camino, como muchos lo llaman) es producto bien de crisis de vida, o como sería mejor, de la interacción con otras personas. Si bien la interacción puede vendernos falsos sentidos, ella puede también, dependiendo del actuar de las personas con quienes nos relacionamos, ayudarnos a despertar, a abrir los ojos, a cuestionarnos sobre nosotros mismos, sobre el resultado de nuestras acciones en nuestra vida y su repercusión social.

Frente a lo anterior, como mángers que ejercemos en la sociedad, trabajamos y actuamos dentro de las organizaciones y en la sociedad. Aquí mi premisa de partida es

que las organizaciones existen por el hombre y para el hombre, y el hecho de conservar esta idea implica en cierta medida cambiar algunas concepciones exclusivamente de índole económica que tratan a la organización como un ente abstracto que es el objeto de todos los esfuerzos de las personas. En nuestra realidad actual, el hombre se ha convertido más en el medio que en el objeto de la existencia de las organizaciones. Al respecto, varios textos califican muchas veces de *utilitarios* a los elementos administrativos, ya que éstos últimos buscan satisfacer las necesidades de unas personas pisoteando las de otras (Chanlat, J.F., 1998; Alvesson et Willmott, 1998). En especial, J.F. Chanlat (1998) en su libro *Sciences Sociales et Management - Plaidoyer pour une anthropologie générale* y Alvesson, M. and Willmott, H. (1996) en su libro *Making Sense of Management: a critical introduction*. Aunque a través de caminos y reflexiones distintas, el libro de cada autor explica los efectos nefastos de una lógica organizacional basada únicamente en la eficacia económica con el descrédito y subvaloración de lo que es la individualidad de la persona. En especial Alvesson trabaja la parte de la *microemancipación*, es decir, la posibilidad de ejecutar cambios por el bienestar propio y de quienes están en el entorno inmediato. En la misma línea de Alvesson trabaja también Chia, quien en su texto de Chia, R., King, W. (1998) “*The Organization Structuring of Novelty*”, muestra la parte de la fenomenología del devenir de las organizaciones y de los *mánagers* en su interior. Al respecto, Chia reclama la necesidad de trasladarse a un *becoming* dentro de la idea de cambio y emancipación suscitada a través del proceso de *reflexivity*, el cual a la vez es de por sí fenomenológico.

Frente a las reflexiones anteriores, y particularmente, siendo formada en una carrera técnica (una Ingeniería), recibí en la mayoría de mis cursos instrucción de tipo individual sin mayor trabajo en grupo. Se favorecía más el ejercicio de la memoria y de solución de ecuaciones de manera individual. No obstante, cuando salí al medio laboral, lo primero que uno se da cuenta es que uno no trabaja solo, nunca se estará completamente aislado, siempre habrá alguien o algo (libros) que consultar y con los cuales discutir sobre la solución de un problema. Lo que uno no aprende en la universidad, y que de hecho es lo primero que tiene uno que entrar a manejar en el medio de trabajo, es decidir cuál alternativa tomar frente a un problema, porque si bien

se tienen bastantes medios matemáticos para buscar la mejor opción numérica (dados en la universidad), al llegar a trabajar las decisiones dependen más de los impactos que se pueden producir. Y estos impactos son tanto en el ámbito económico, como social, e incluso, de salud psicológica de las personas implicadas en el proceso. En estos casos, uno aprende con la experiencia, sobre la marcha en su medio de trabajo, y definitivamente, la única forma de cumplir con las tareas encomendadas es interactuando con otros, pidiendo a otras personas sus opiniones, sus puntos de vista, sus apreciaciones sobre la validez y las implicaciones de lo que uno (bien como individuo o como grupo de proyecto) está haciendo. No obstante lo anterior, no se ha de desconocer que en algunos cursos los profesores generan dinámicas de discusión, de interpretación, de reflexiones de impresiones frente a lo leído para el curso, y a las consecuencias de acciones en una sociedad. En esta línea, como estudiante de ingeniería recibí unos pocos cursos en los que el trabajo en grupo era el que definía la nota académica. En éstos tuve la oportunidad de salir a la realidad externa a ver la práctica, e incluso a hacer práctica. En este sentido, veo un punto a favor de una manera de aprendizaje. Afortunadamente, este tipo de cursos (aunque en poca cantidad) fue un gran aporte para mi inmersión en el mundo laboral, y una preparación para tomar los conocimientos técnicos y encaminarlos según un sentido de necesidad humana y social.

Una de las preguntas que yo me colocaba en ese entonces como ingeniera, antes de comenzar en el mundo de la administración, era la del cómo es posible que tantos profesionales graduados, la mayoría en carreras de tipo técnico (ingeniería, entre otras), fueran los directores y jefes de las organizaciones, sabiendo que todos ellos habían recibido un tipo de instrucción similar a la mía, donde el aspecto humano quedaba relegado a la interioridad y a la curiosidad particular, y que no era tema de discusión ni de academia. Era entonces cuando veía que muchos de estos directores emprendían con entusiasmo un segundo estudio, en el ámbito de estudio de segundo ciclo, donde en la mayoría de los casos consistía en un M.B.A.. Las razones dadas por quienes compartí como estudiante del M.B.A. en ese entonces, mostraban que se deseaba adquirir un soporte y una guía para administrar todo lo que uno comienza a recibir de responsabilidad en la vida laboral. Y como responsabilidades estaban aquellas de



presupuestos económicos, materiales, recursos, planes de tiempo, proyectos, ventas, etc.; y cómo un adicional no siempre explícito, las personas que dependen de uno como grupo de trabajo para alcanzar los objetivos trazados. Siendo así, ve uno que quien emprende un M.B.A., siendo ya jefes profesionales en empresas, toman muchas veces a las personas como medios para alcanzar los objetivos de la organización, y no siempre las tratan como el objetivo en sí.

Adicional a las motivaciones de perfeccionamiento de estudios para la administración dentro de mi carrera de vida, la reflexión subjetiva me llevaba también a pensar en el sentido de las cosas, en el por qué hay personas que deben ser coordinadas y de cómo satisfacerlas a ellas y con eso obtener también la productividad deseada. Siendo así, entré también a estudiar un M.B.A., donde a diferencia de la Ingeniería, académicamente trabajé más en grupo, en discusión y en reflexión. Sin embargo, desde mi modo particular de ver las cosas, el énfasis era puesto en el cómo obtener resultados de los empleados, y la consideración del ser humano como objetivo de las acciones se limitaba a uno o dos cursos opcionales y más en el nivel de M.Sc. y de doctorado que en un M.B.A.. Finalizado el M.B.A., queda la persona con una gran cantidad de conocimientos teóricos y de técnicas de maximizar utilidades, eso sí, trabajando en grupo. Pero las cuestiones sobre la equidad, la igualdad de oportunidades, el derecho a que todos en la organización logren su desarrollo humano y la repercusión social positiva, seguían quedando al libre albedrío de la práctica de cada administrador en su realidad de las organizaciones.

No obstante la anotación anterior, recuerdo con agrado varias discusiones tenidas en clases de M.B.A. y de doctorado, donde algunos profesores permitían la interacción reflexiva y crítica frente a este problema humano. En varias intervenciones de algunas de las sesiones de estos cursos, muchas personas terminaron desconsoladas en vista de nuestra injusta realidad, algunas otras siguieron con su indiferencia, y otras, no pudiendo cambiar el mundo entero, decidieron trabajar en su marco de acción inmediato. En este sentido, considero como gran aporte el trabajo de algunos profesores, quienes frente a una necesidad vendida de competitividad económica, en sus clases son capaces de

suscitar reflexiones de tipo humanista y social para dotar al estudiante de otros elementos de juego en el momento de actuar. Queda entonces la pregunta: qué significa la disciplina management (o administración) y qué debe cubrir una educación en esta disciplina para suscitar en los futuros *mánager* (administradores) acciones reflexivas conscientes sobre las implicaciones humanas y sociales, así sea que ellos provengan de carreras técnicas?. A este respecto trabajaremos en nuestra parte de terreno empírico.

### **1.2.3 En la educación: poco espacio para la reflexión del sujeto**

Frente a la realidad actual de las organizaciones mostrada en el punto anterior, uno deduce entonces que en la educación no se está proveyendo el soporte necesario. La parte disponible para que el estudiante pueda reflexionar y cuestionarse por sus sentidos y significados, queda relegada al poder de participación que permita cada uno de los profesores en sus diferentes sesiones de clases. Sin embargo, el peso no ha de caer todo sobre ellos, ya que la institución educativa en sus orientaciones y filosofía es también actor de cambio. No obstante, la realidad es que, sin poder dar un dato cuantitativo, de manera general, según mi experiencia propia y aquello mostrado por artículos de autores a este respecto, son pocos los espacios para una libre expresión del estudiante. Y cuando ésta existe, la posibilidad de hasta dónde llegar depende también del tipo de tareas que se dejen al estudiante (o grupo de estudiantes), en el sentido de si sí pide reflexión, asociación, o simplemente recuento teórico. Igualmente, si la participación denota la posibilidad de la expresión y construcción individual, las actividades pedagógicas de clase favorecidas por el profesor y la institución son las que permitirán que haya o no interacción. De poseer interacción se posibilita la ocurrencia del cuestionamiento, de donde se favorece la co-construcción y transformación del ambiente social.

Dentro de estas prácticas, como ya se mencionó, muchas veces el trabajo en grupo, la discusión y la visita de campo (*action learning*) permiten la confrontación y la toma de responsabilidad por las consecuencias de las acciones individuales y de los grupos en la sociedad total. Lo anterior es posible, para cualquier tipo de curso y cualquier contenido teórico, cuando la orientación profesor-institución es de tipo humanista. Si bien existe la

posibilidad de participar y de confrontar, ésta queda reducida a las voluntades de quienes detienen el poder. En los casos en que a los estudiantes se les permite expresarse, es pertinente revisar cómo se desarrollan estas dinámicas de interacción a través tanto del habla (lo que dicen, su expresión) como de su cultura (lo que representan y lo que los influencia).

Dado que la persona como sujeto no está aislada, y que por naturaleza es social, se habla de que el sujeto se asocia y se desarrolla en sociedad a través de la cultura. Así, la cultura y el habla son un factor de análisis de la realidad organizacional, mirada no solamente como un idioma para la comunicación, sino también como una simbología de representación de lo que da sentido a diferentes comunidades (Habermas, 1987; Chanlat, J.F., 1990). Así por ejemplo, si en Estados Unidos y en Inglaterra se habla inglés, esto no quiere decir que una empresa que deba obtener un acuerdo entre ejecutivos de ambos países, no vaya a tener dificultades por el solo hecho de que se van a entender. Por el contrario, varias expresiones lingüísticas pueden tener un sentido de realidad diferente en cada país. Adicionalmente, las inflexiones de voz, la entonación, los énfasis, la gesticulación no verbal que acompaña lo que se dice (brazos, movimientos de la cara, miradas, etc.) transforman la información en sentidos distintos (LeBréton, 1998; Feyerseisen y Goffman, 1974). Igualmente, en situaciones de acuerdos entre varias culturas, cada comunidad tiene unas representaciones diferentes de lo que es el sentido de las cosas (d'Iribarne, 1998). Así por ejemplo, tomando de nuevo el tema de la globalización, si bien una empresa tiene sucursales en diferentes países (Francia, Escandinavia, Estados Unidos) atravesando diferentes culturas, esto no quiere decir que colocarse de acuerdo por quienes tienen el poder (dueños o cargos directivos) sea ya un hecho. Es necesario tener en cuenta que los conceptos de desarrollo y éxito no son los mismos en todas las culturas. Mientras que un ejecutivo apoye para la decisión una alternativa más de tipo social, uno de otra cultura se inclinará más por una alternativa del tipo de incremento de utilidades, y finalmente otro por una de retribución al común del Estado.

Si bien la diversidad implica la no-opresión de la mayoría (empleados en cargos

operativos), es también una realidad de acuerdos interculturales hasta el más alto nivel de las jerarquías. Así mismo, cuando los gobiernos interpelan, las relaciones diplomáticas toman en cuenta toda la riqueza del conocimiento del otro, para llegar por medio de la interacción a un acuerdo benéfico para las partes. El problema de la realidad de nuestros días, es que no siempre los acuerdos dan beneficios para todas las partes, igual pasa en las organizaciones y en los grupos a su interior. Esto sería aquello que se espera de una democracia, reconociendo que ella representa los intereses de todos en forma igualitaria, más no desigual según el peso representativo del poder económico o político.

Lo anterior muestra que la realidad globalizada de las organizaciones requiere que el mánager desarrolle habilidades para el respeto de las opiniones y expresiones de las otras personas, ya que es tan válido el concepto y pensamiento del otro que el suyo propio. En este sentido, las escuelas de administración han de preparar al mánager para esto por medio de actitudes en clase que reflejen una coherencia práctica con el deseo. Esto es lo que finalmente se deja a discreción de cada profesor, de acuerdo también con las restricciones o la apertura que se encuentra en el nivel institucional. Esta última parte de la realidad de la expresión de los sujetos, así como de la ocurrencia de discusión en las interacciones de los salones de clase, es lo que va entonces guiándonos sobre lo que debería incluir nuestra pregunta de investigación.

#### **1.2.4 Disparidad mundial en la educación a distancia en administración con soporte tecnológico**

Tomando entonces la interacción como el espacio donde estudiaremos el cómo propiciar actitudes reflexivas conscientes en la educación de management, y asiéndonos de nuestra premisa inicial de que el desarrollo científico-tecnológico no va en contravía de lo humano-social (dependiendo de las finalidades), vamos a introducir la parte de la propiedad de tomar como terreno empírico de estudio dos casos de educación a distancia. Con el fin de referir la situación actual de la educación a distancia en administración con soporte tecnológico, a continuación presento un análisis personal

hecho a partir de la revisión de sitios web y de documentos escritos que se encuentran referidos en el Anexo 1 (Lista de algunas Instituciones y Asociaciones que trabajan, investigan y desarrollan educación a distancia con soporte tecnológico).

Con lo revisado en estas fuentes referidas en el Anexo 1, notamos que la mayoría de textos y autores que trabajan investigaciones sobre tecnología-aprendizaje interactivo lo hacen en cursos de nivel primario (y algunos pocos de secundaria), sobretodo en espacios donde físicamente el profesor y los estudiantes están juntos. No obstante la dominación anterior, la aplicación puede extenderse a los cursos a distancia, y en cualquier tipo de enseñanza. Son aún pocos los textos disponibles con casos del tipo universitario y enseñanza a distancia, ya que si bien se muestran la colaboración y el trabajo en grupo como las estrategias por excelencia para la interacción de tipo reflexivo, aquello que más se implementa y utiliza es la autoformación donde la interacción se limita a la relación estudiante-máquina. Pero aquí, dependiendo de los tiempos de respuesta y de los momentos de participación de cada persona, así como de la asistencia dada por el profesor, la interacción puede ser sincrónica (tiempo real) o asincrónica (tiempo retardado). A pesar de las ventajas cognitivas ofrecidas por la interacción sincrónica (tales como aceleración en los tiempos de aprendizaje, doble dirección en tiempo real de la interacción), esta tecnología es considerablemente más costosa que la asincrónica, por lo cual, en las instituciones donde se da administración a distancia, la mayoría de las veces se utiliza interacción asincrónica que sincrónica, quedando relegada la parte sincrónica a sesiones especiales (videoconferencia), coordinadas con tiempo de avance para asegurar una utilización máxima de los recursos y un alto grado de participación. Igualmente, la frecuencia en el uso de la modalidad sincrónica depende también del presupuesto de la institución, de donde si ésta es de tipo público, su disponibilidad presupuestal estará también dada por las condiciones socioeconómicas del país.

Dado lo anterior, por ejemplo en Latino América, si bien hay varios casos de universidades (sobretodo de tipo Estatal) que ofrecen la educación a distancia en administración, la mayoría de las veces no incluyen uso tecnológico y se basan en envío

de documentos impresos y conversaciones telefónicas; no obstante, de hacerlo con tecnología, lo hacen en pocas sesiones y de preferencia a través de modalidades asincrónicas (tipo e-mail). Algunas pocas universidades que ofrecen esta modalidad son de tipo privado. No obstante esta limitación, en el contenido de los planes estratégicos de muchos de estos programas está la visión futura (mediano y largo plazo) de una implantación tecnológica sincrónica. De la misma manera, si bien existe ya un esfuerzo por dar educación a distancia en países latinoamericanos, no siempre las carreras y estudios de 2o y 3er. ciclo de la disciplina de administración son proveídos, ya que como prioridades del desarrollo del país, se suplen primero carreras del tipo de ciencias puras (como matemáticas, educación, biología, etc.). Por el contrario, en países industrializados, tipo Inglaterra, Canadá y Estados Unidos, instituciones universitarias, tanto de tipo privado como público, ofrecen (de acuerdo a sus presupuestos) tanto modalidades a distancia de correo normal, como de tipo tecnológico (sincrónico y asincrónico).

Si dentro de la situación actual se entrevé una diferencia en cuanto a disponibilidad de recursos dependiendo del contexto socioeconómico del país, es entonces pertinente, dadas las intenciones de estudiar el aporte de la tecnología al desarrollo, mirar casos donde en un diferente contexto, es posible el uso tecnológico. Así, vamos dilucidando que es válido tomar dos programas de administración a distancia para analizar también el efecto e impacto del contexto, por lo que uno sería el de un país en vía de desarrollo (alguno de Latinoamérica) que ofrece el servicio con soporte tecnológico, y otro el de un país industrializado. Dadas lo anterior, no sería obstáculo el que una (o las dos) institución fuera bien de tipo público o bien de tipo privado; idea con la cual mostraremos el detalle de la selección de los casos de estudio, hecha de manera empírica, en el capítulo 4 (parte 2 de la tesis). Por el momento, dentro de la problemática, y continuando con la línea de la iniquidad, el siguiente punto sustenta la utilización del desarrollo tecnológico con correspondencia en desarrollo humano-social.

### **1.2.5 Imperativo de canalizar avances tecnológicos hacia el desarrollo humano y social**

La problemática mostrada nos lleva a plantear algunas alternativas que contribuyan a solucionar una parte de lo identificado. Por lo tanto, las reflexiones hechas en este trabajo propician el pensar en un estudio que haciendo uso de las preocupaciones descritas, utilice los desarrollos que la humanidad ha alcanzado para su desarrollo mismo, por ejemplo, el tecnológico para el desarrollo de las personas en su autorrealización y vida social. Aquí tiene cabida la educación en administración con modalidad a distancia y asistencia tecnológica.

Bajo una premisa de orientación utilitaria dada a los medios, el modelo económico capitalista es el rey en el lado occidental del planeta. Sin embargo, el considerar la idea de la propiedad privada no excluye el hecho de que el conocimiento (saber) pueda ser compartido. Como lo mencionan los textos de Turnbull (2000) y Sen (2000), cuando hoy en día se tienen nuevas alternativas de economía del conocimiento y sociedad del conocimiento no hay que olvidar que el saber no es solamente teoría, es a la vez un arte que incluye técnica combinada con un ejercicio de habilidades humanas y sociales (Bédard, 1995). Igualmente, así vivamos con un dominio de un sistema (el capitalista), dentro de muchos sociales-económicos posibles, no todas las organizaciones son privadas; existen también instituciones, cooperativas, entes gubernamentales y otros no gubernamentales sin ánimo de lucro, que de acuerdo con su misión, velan por el bienestar de los ciudadanos. Así se asuma para un país *x* algo como propiedad pública y compartida, el saber y algunos bienes (como servicios públicos), el dominio público no es siempre el mundo, ya que llegamos a trabajar la propiedad bajo la premisa de territorialidad (en otros términos la soberanía sobre algo que anota Bédard (1995)). Con la posesión de la tierra, cada uno de los Estados (a través del mundo) trata de lograr el bienestar de su comunidad, incluidos en un mismo país diferentes culturas y formas de ver la vida, de dar sentido a las cosas. Una de estas formas es a través de la democratización de la educación, por medio de accesos más amplios, en cuanto a costos,

antirracismo, integración de inmigrantes, integración de diversidad cultural y acercamiento de zonas lejanas para los menos favorecidos y comunicados.

Dentro del acercamiento y mayor acceso, la educación a distancia se constituye como un factor de desarrollo. Para lograr este objetivo es necesario tener en cuenta, y en este caso particular con interés en la disciplina de la administración, que no sólo es suficiente la educación y transmisión de contenidos, se requiere además, como lo muestran las reflexiones de los puntos anteriores, la inclusión de orientaciones de tipo humano y social a través de prácticas de tipo interactivo.

Continuando con esta línea, en la investigación es necesario observar el impacto real de la educación a distancia, desde lo que es la percepción de los sujetos (estudiantes, profesores, institución, sociedad) y las interacciones en la realidad de las praxis de los cursos. Lo anterior daría cuenta de lo que las personas consideran, reciben, reclaman y les satisface en la función educativa. Para tal efecto, en el siguiente punto muestro la revisión de la literatura e investigaciones conexas relativas al presente proyecto de investigación, con el fin de saber qué se ha hecho al respecto y así identificar el espacio de nuestra investigación, es decir, nuestro punto de contribución a la solución del problema.

### **1.3 ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN: APORTES TRABAJOS PREVIOS**

Dentro de lo que implica la revisión bibliográfica y documental de una investigación, es necesario mirar qué existe con respecto a los modelos de operación que traten el fenómeno y la problemática, así como a los resultados de investigaciones empíricas previas que traten problemáticas conexas.

Con respecto a disponibilidad de modelos teóricos que coloquen en contexto y enmarquen todas las características del problema definido y explicado en el presente capítulo, se ve que de manera separada, existe hoy en día bastante literatura al respecto de lo que es, lo que significa, y lo que persigue con fines humanos y sociales cada uno



por separado, como lo son: la orientación humanista de la educación, la educación a distancia, los contenidos teóricos de la educación en administración, y la concepción de aprendizaje del tipo interacción bajo un modelo socio-constructivista. La cuestión es que los modelos propuestos disponibles tratan una o varias características, más no todos las identificados, debido también a los objetivos y alcance planteados en cada investigación en particular, lo cual es respetable y valioso, reclamando los intereses de cada grupo (o persona) que adelanta (o adelantó) un proyecto. Con esto, a continuación se menciona el cómo es tratado cada componente, qué es pertinente y de ayuda para la presente investigación, y qué espacio queda aún sin tratar o amarrar, lo que sería el aporte de la presente investigación.

### 1.3.1 Función social de la educación universitaria

Lo mostrado por Chanlat, A. (2000) en su texto “*Gestion et Humanisme: une archéologie de la gestion*”, y por Borrero (1995) en su libro *L’Université Aujourd’hui*, refieren una arqueología que sirve de base para lo que yo analizo en el presente punto.

Específicamente Chanlat, A. trata un análisis de la educación en administración y de la función social de la gestión a lo largo de la historia. Según el autor, la función de la educación formal como factor de soporte del aprendizaje de las personas es algo reconocido desde los tiempos antiguos, donde la formalización del liceo en la antigua Grecia, en el tiempo de Platón, indica ya una acción social de la sociedad hacia sí misma, con miras a formar sus ciudadanos. Posteriormente con el paso del tiempo en el mundo occidental, en la época medieval la universidad comenzó a dar educación a las élites oligárquicas, con énfasis en temas religiosos. Aquí, de lo contenido como saber básico se desprendieron el *trivium* y el *quadrivium*<sup>4</sup>. En ese entonces la universidad enseñaba a los coordinadores de los bienes (públicos y privados) cómo administrar las

---

<sup>4</sup> Considerado como el cuerpo básico del conocimiento para la educación instituida canónicamente a las altas elites, y que fue la base de la creación de la universidad en la época medieval, se tenían las siete (7) artes liberales constituidas como sigue: 1.) *trivium*: gramática, retórica, lógica; y 2.) *quadrivium*: aritmética (los números en sí mismos), geometría (los números en el espacio), música-armonía o teoría de tuning (los números en el tiempo), y astronomía o cosmología (los números tanto en el espacio como en el tiempo). En esta línea, el *trivium* es inspirado de los clásicos filósofos griegos y el *quadrivium* en la escuela pitagórica. Fuente: <http://>

cosas. Si bien en ese momento no se hablaba formalmente de una disciplina de administración, si se sabe que ese era su fin. En este sentido, se ve que el rol de la universidad, y en la disciplina administrativa, ha estado siempre presente y latente.

Nuestro interés es cómo el tratamiento de la acción administrativa ha dado respuesta a necesidades sociales de redistribución del ingreso, así como del tratamiento humano de las personas. Dentro de este tipo de reflexiones, hoy en día es precisamente la UNESCO quien coordina coloquios, seminarios y financia investigaciones sobre el aporte actual de la universidad vs. las necesidades reales sociales. Se puede encontrar una amplia variedad de literatura con respecto a informes y conclusiones a este respecto. Sin embargo, dentro de lo revisado, considero propicio lo mostrado por Borrero (1995), quien realiza una síntesis de lo que ha sido, es y debe ser la universidad y su misión social a lo largo de la historia con respecto a la realidad de la humanidad. Si bien el libro de Borrero (1995) no trata una disciplina del saber a ser enseñada en particular (como la administración), si trata el por qué de lo que se hace, tal como sigue:

“L’éducation d’un étudiant ne devrait pas consister en des projets conçus uniquement en vue de l’exécution de certaines tâches, sans égard au développement spirituel, intellectuel et moral de la personne. L’Université peut répondre aux besoins de la société en général et de l’entreprise en particulier en formant des hommes et des femmes ayant une personnalité bien développée. ...Certains professeurs manifestent l’intention ontologique d’ouvrir à la personne la possibilité d’apprendre à être et à devenir, d’autres le souci d’œuvrer au plus près des capacités intellectuelles, étendues et créatrices de l’étudiant : apprendre à apprendre, à comprendre, à créer et à produire. Cela englobe les nuances sociales de l’éducation telles que l’apprentissage de la coexistence avec autrui et avec la nature qui est la base de toute vie, ainsi que l’acquisition de l’esprit d’adaptation et de l’art de diriger”. (p. 111-112).

Borrero deja entrever la problemática que ya referimos en puntos anteriores, donde aquello a aprender no es solamente conocimiento teórico, sino más bien el arte de administrar y de relacionarse, procurando que la persona pueda pensar de manera consciente autoreflexiva sobre lo que hace y las consecuencias de sus acciones. Esto es lo que ha de ser promovido y despertado en las universidades para formar personas íntegras, ya que muchas veces se limita a la transmisión de información intelectual.

Adicionalmente, lo referido por Borrero como ontológico es mostrado también por autores de tipo de educación humanista, cuando reclaman el derecho de la libertad y expresión del sujeto. En este punto yo identifico que Chanlat, A. (2000) anota que la administración de hoy está enfocada más hacia las cosas que hacia el gobierno de las personas.

Con los aportes anteriores, queda como espacio para la presente investigación el dilucidar empíricamente cómo para el caso preciso de la enseñanza en administración, es posible cumplir esta función social universitaria, y más aún cuando se adiciona el componente tecnológico al servicio de la humanidad.

### **1.3.2 Orientación humanista de la educación: algo en primaria, poco en universidad**

Como corriente, el humanismo ha estado siempre presente en las civilizaciones del mundo, ya que si bien es un vocablo más occidental que oriental, la historia muestra ejemplos de la antigua China donde el hecho de ser humano era enseñado y aprendido a través de preceptos de maestros del tipo de Confucio. No obstante lo anterior, dentro del plano occidental, es en Grecia cuando tiene apogeo el desarrollo de contenidos teóricos con el comienzo de la formalización de las ciencias, las matemáticas, la botánica y la anatomía. Posteriormente, a causa de las protestas y movimientos de renacimiento y reforma, entre los siglos XV a XVIII, varios pensadores aportan las características de una orientación humana de la educación, destacándose: Rabelais(1494-1553), Montaigne (1533-1592), Rousseau (1712-1778) y Pestalozzi (1746-1827)<sup>5</sup>. En síntesis, estos autores reclamaron el derecho a descubrir el sentido de lo que se hace, a ser libre de pensamiento, a llevar una vida individual, respetando al social y al bienestar común. Concibieron contenidos de cosas a enseñar y de cómo enseñar, sobretodo en la educación primaria. Hasta nuestros días, la mayoría de libros y autores contemporáneos

---

<sup>5</sup> Apoyándome en lo que sobre educación humanista refieren Ozmon y Craver (1999), Valett (1974, 1977); y adicionalmente lo disponible en los sitios públicos sobre Internet: [http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/ni/ni\\_685\\_pl.html](http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/ni/ni_685_pl.html) , <http://member.tripod.com/FroebelWeb/web7006.html> y <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/history/pestalozzi.html>

que trabajan humanismo en educación se inspiran en la obra de estos autores. De la gran cantidad de literatura relativa de autores contemporáneos, la mayoría se enfoca a decir qué es educación humanista, y poca atiende el cómo implementarla. De pronto en este sentido, y bajo el valor de la sociedad norteamericana, ha sido bastante desarrollada la corriente de orientación humanista pragmática (de acción pedagógica) con especial interés en los Estado Unidos, bajo la influencia de Dewey (1963, 1975). Dentro de esta corriente, lo que ha sido punto de atención e interés, incluso con financiación estatal, es la educación de nivel primaria. En esta línea, los trabajos de Valett (1974, 1977) muestran los resultados de una vivencia empírica y de proposiciones pedagógicas para centrarse en los intereses particulares de los estudiantes, generando así una práctica educativa de tipo humanista- afectivo.

Considerando lo anterior para una extensión a niveles universitarios, se ve que no se encuentra mucha literatura disponible, y menos aún para la disciplina específica de la administración. Sin embargo, dentro de los pocos disponibles, Salvaneschi (1998) propone unos contenidos surgidos de las artes liberales (del *trivium* y del *quadrivium*) para desarrollar habilidades de escucha, de reflexión sobre consecuencias de acciones y de liderazgo. A pesar de la intención praxeológica del autor, solamente se desarrolla el contenido del qué enseñar en el aspecto humano, pero no el cómo enseñarlo.

Como se ve, no obstante la antigüedad de los orígenes en la consideración del ser humano en la parte pedagógica (desde los griegos en su concepción hasta el énfasis en soporte práctico entre los siglos XV a XVIII), lo que hoy en día se tiene en cuanto a educación en administración, es un énfasis más en los cuerpos teóricos (el qué incluir) más no en prácticas pedagógicas de enseñanza (el cómo enseñar). En cierto sentido, esto demuestra una vez más la poca atención prestada a lo que es la *coherencia* entre discurso (teoría) y acción (práctica pedagógica), y por ende, se refuerza la pertinencia de la parte empírica del presente proyecto de investigación que observa la praxis de la interacción.

### **1.3.3 Humanismo y gestión: denuncias de la realidad organizacional pero poco aporte desde la educación**

Como se mencionó en el punto del recorrido histórico en occidente sobre la teoría del management, la mayor cantidad de investigaciones empíricas destinadas a la parte humana y social en las organizaciones ha sido la mayoría de las veces más desde una perspectiva de tipo condicionamiento-acción, lo que hoy es *behaviorismo* (conductivismo), y de tipo utilitario, donde el ser humano es más medio que objetivo. Sin embargo, como también lo mencionó el punto referido, a pesar de esta marcada tendencia, algunos otros investigadores han analizado la parte humana en su naturaleza en su razón de ser, en su simbolismo, en la representatividad de las acciones (nuestros autores de base de humanismo y gestión - punto 1.2.1-). Sin dejar de reconocer el valioso aporte de estas últimas investigaciones mencionadas, es de anotar que la mayoría se centra en el actuar in situ de los administradores, es decir, de las organizaciones funcionando. En este sentido, si bien la mayoría de investigaciones hechas dan cuenta de una necesidad de sentido humano y social en la práctica real de la organización, no se encuentra mucho escrito sobre el cómo suplir esta necesidad en la formación de personas, salvo recomendaciones a manera de conclusiones en los trabajos hechos.

Tal como se mencionó, tradicionalmente el mayor foco de atención educativa en administración es el desarrollo de habilidades estratégicas de dirección. Y aquí es la paradoja, puesto que ser un dirigente implica habilidades humanas y sociales, sin embargo, estas habilidades son suplidas más bajo una orientación de comportamiento-condición (*behavior*) que de tipo relacional. Por lo tanto, es pertinente bajo una perspectiva humanista, que busque a la vez satisfacción del sujeto y del conjunto social, plantear los cómo educativos. De pronto con el fin de reducir este vacío de respuesta, lo que algunos otros investigadores (Borrero 1995; textos de la ONU – UNESCO <sup>6</sup>) han

---

<sup>6</sup> Quienes trabajan el humanismo en la educación más desde el punto de vista de educación para los derechos humanos, tomando la declaración internacional. Los aportes documentales de investigaciones, coloquios y encuentros a este respecto, están disponibles en el sitio de la UNESCO sobre derechos humanos (como se ve al consultar su sitio: [http://www.unesco.org/human\\_rights/index.htm](http://www.unesco.org/human_rights/index.htm)).

trabajado en la parte de educación en administración, es lo concerniente a su lineamiento social y público, más sobre una representatividad y sentido social que sobre una reflexión de desarrollo humano que reconozca la diversidad de deseos de cada sujeto. Se sabe que si bien la mayoría de escuelas de administración preparan personas para la actividad privada, pocas se enfocan en la parte pública, y es quizás ésta la preocupación de varias investigaciones. A diferencia de estos intereses, válidos todos ellos, la presente investigación no pretende dirigirse a un tipo de sector específico, sino más bien trabajar la educación en administración como función que puede abarcar cualquier tipo de organización, pero bajo un enfoque de desarrollo humano con satisfacción del sujeto, y partiendo de ahí, una connotación de contribución social.

En la línea anterior, existen algunas corrientes en administración que si bien tratan la reflexión y la interacción en la práctica pedagógica, no amarran otros elementos ya mostrados en la problemática de la presente investigación. El anterior es el caso de trabajos e investigaciones que centran una práctica pedagógica bajo tendencias de tipo crítico-radical y de postmodernismo, con la inspiración de la corriente de la teoría crítica, con sus raíces en la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, donde su mayor exponente en pedagogía es Giroux (1981). Bajo esta corriente, Boje (1996) aplica directamente el pensamiento reflexivo crítico a la enseñanza de la disciplina de la administración. Entre otros, algunos de los autores que tratan esta tendencia para la administración son Reynolds (1998, 1999); Caproni y Arias (1997); Prasad y Caproni (1997); Hardy y Palmer (1999); Rosile y Boje (1996); Grey, Knights y Willmott (1996); Alvesson et Willmott (1996); Chia (1996, 1998); Frost (1997); Cavanaugh y Prasad (1997). En síntesis, estos autores muestran resultados de observaciones empíricas, la mayoría de veces producidos en las clases que ellos mismos dictan, como muestra de las ventajas y beneficios obtenidos, tanto en la *self-reflexivity* como en la consideración de las consecuencias sociales de las acciones que se tomen.

Sin objetar la validez de los aportes de los autores anteriores, y adicionalmente tomando lo valioso del considerar la reflexión en la praxis de las sesiones de clase, existe una posibilidad de complementación que daría la presente investigación propuesta, donde

además de la reflexión del tipo individual, se extendería a la parte social, reconociendo la igualdad dentro de la diferencia, y adicionalmente, la potencia que se obtiene con el soporte tecnológico al poder llegar a sitios más distantes. Por otro lado, la cuestión es hasta dónde la institución y el profesor permiten la ocurrencia libre de expresiones de los estudiantes. Lo anterior es algo que tampoco se asegura al tener prácticas interactivas, ya que se puede presionar al sujeto y en consecuencia cohibir su expresión. Frente a esto, en las interacciones ha de permitirse la diversidad presente en las clases para expresar las particularidades con respecto al sentido de las cosas y a la igualdad dentro de la diferencia, así como la libre selección de participación. En esta última línea de reclamación para la expresión de la persona, han sido Lévy, Cahn y Vigarello (como autores de textos del libro *La Question du SUJET en Éducation et en Formation* (Bouchard (Ed.), 1996)) quienes expresan la realidad de cada persona como un sujeto que piensa, articula y tiene una composición psíquica que afecta su desenvolvimiento en las aulas de clase, sobretodo cuando se trabaja la relación estudiante-profesor. No obstante estos autores y esta denuncia de la realidad, lo que hasta el momento conoce el investigador, es que se ha llegado a la parte teórica, a la discusión teórica sobretodo en el nivel de educación primaria y algo de secundaria, pero no se ha trabajado el terreno empírico de observación en el nivel universitario, menos aún en la enseñanza de la disciplina de la administración, y aún menos con soporte tecnológico donde de hecho la dimensión del sujeto trasciende tiempos y espacios, lo que otorga una particularidad a la situación de la interacción.

Con los puntos de vista anteriores, es pertinente realizar una investigación de tipo empírica sobre el trasfondo humano social (el natural y no el condicionado) en la educación en administración, con el precepto de las connotaciones de desarrollo humano de los sujetos de la comunidad educativa, bajo un precepto del tratamiento de los sentidos.

### **1.3.4 Educación a distancia con soporte tecnológico: énfasis en autoformación y poco en interacción**

Es difícil separar hoy en día el análisis de educación a distancia del de soporte tecnológico. Aunque no todos los programas a distancia operan con apoyo de la tecnológica, la mayoría de ellos si consideran su utilización en un mediano plazo, dependiendo también de las condiciones socioeconómicas del entorno. Las siguientes consideraciones muestran cómo en las investigaciones es amarrada la tecnología a distancia con otros componentes del problema identificado.

#### **a. Alto amarre con función social pero poco con orientación humanista**

En general, dado que el concepto distancia se maneja hace más de 100 años, el impacto es ampliamente investigado, y como muestra de ello, existe variedad de sitios Internet que refieren esta preocupación, comenzando desde la UNESCO hasta asociaciones y organismos de tipos de agrupación inter-regional (p.e. países Latinoamericanos, Canadá, Europa como un todo, etc.) y otros de tipo nacional<sup>7</sup>. Con respecto a lo anterior, y como ya lo mencionamos, en el Anexo 1 se muestra una lista de algunas Instituciones y Asociaciones que trabajan, investigan y desarrollan educación a distancia con soporte tecnológico. Revisando los intereses contenidos en algunas de los sitios del Anexo 1, vimos que en las investigaciones, reportes y preocupaciones adelantadas, el énfasis mayor es en ampliar cobertura, dentro del sentido de democratización de la educación, y principalmente en el nivel primario, y luego secundario, con el fin de disminuir los niveles de analfabetismo. Sin importar el nivel de escolaridad, existe también un interés sobre la educación humanista con soporte tecnológico, pero más de tipo informativo, donde aquello que trabaja la UNESCO como *derechos humanos* es la guía que se toma en casi todo el mundo. La gran parte de lo contenido en los textos comporta enunciados sin análisis de prácticas pedagógicas reales en la universidad, y menos aún, en la

---

<sup>7</sup> Por ejemplo el sitio de la UNESCO destinado a la parte de *higer education*: [http://www.unesco.org/education/portal/e\\_learning/Higher Education/](http://www.unesco.org/education/portal/e_learning/Higher_Education/). Éste incluyen trabajos, tesis y estudios al respecto.



disciplina de la administración.

Adicionalmente, en la mayoría de los textos, el concepto de *desarrollo* es interpretado bajo lo indicado por los índices de crecimiento económico de los países y niveles de pobreza y desnutrición, sin un mayor tratamiento de las dimensiones humanas de tipo psicológico, de identidad y diversidad cultural, ni de simbolismo. Estas dimensiones son las que influyen al sujeto en su continuo desarrollo (concebido como el continuo de aprendizajes -Vygotsky, 1978-), cuya realización depende no de estándares o de índices, sino más bien del producto de la interacción que él lleva con su comunidad, cuando ésta le permite la reflexión (propia y compartida) y darse cuenta consciente de sus sentidos de vida. En esta línea, a pesar de que la parte humana y social con soporte tecnológico es tratada por organismos internacionales, esto se hace más en el desarrollo económico del común, prestando poca atención a la parte del sujeto como individuo y sus afiliaciones como grupo. Se toman eso sí índices sociales promediados, donde se sabe que existen picos distantes de los más ricos y los más pobres. Esto no es equidad en la redistribución, es solo un promedio, por que no son valores absolutos.

**b. Aprendizaje: interacción socio-constructivista en primaria in situ sin distanciamiento geográfico, poco en universidad**

Lo que más se trabaja hoy en las investigaciones es el impacto tecnológico en el aprendizaje cognitivo-intelectual de los sujetos. Muestra de ello, con un amarre de modelo de aprendizaje, es el que anotan Dillenbourg (1999) y Buffle (1999) cuando trabajan el socio-constructivismo. Estos autores toman a Vygotsky (1978, 1985) como quien dió las pautas para esta corriente, ya que estos textos refieren como ayuda para el desarrollo y el aprendizaje, el soporte que da la sociedad que circunda al sujeto. Aunque la mayoría de las revisiones empíricas hechas tienen como unidades de análisis cursos de nivel primaria y secundaria, las conclusiones entregan una amplia gama de posibles reflexiones y de oportunidades para una extensión en la universidad, y por ende, a la disciplina de la administración. Dentro de las conclusiones que sirven de base, y que yo

---

tomo para sustentar mi propuesta, está el hecho de la intersubjetividad como medio social de aprendizaje, la negociación, y la interacción tecnológica simulada entre personas y no restringida al tradicional estudiante-máquina. De todas maneras, estas investigaciones no han trabajado la parte de educación a distancia, y el apoyo tecnológico es analizado in situ en clases presenciales.

**c. Interacción en la enseñanza de administración: poco análisis de sentidos y consecuencias**

Dentro de lo poco disponible para la disciplina de la administración, se encuentran algunos estudios sobre enseñanza a distancia, que buscan identificar la percepción que tienen de los estudiantes con respecto a si se producen o no interacciones (Brindle y Levesque, 2000; Shivastava, 1999; Arbaugh, 2000 a,2000b; entre otros). En esta misma línea, y explicando la percepción que tienen los profesores, trabajan Readwell y col. (1998). Estos dos tipos de investigación analizan el impacto de la interacción simulada, desde el punto de vista de percepción de eficiencia, claridad y nitidez en la comunicación, sin profundizar en los factores humano-sociales del fenómeno educativo, lo cual deja un espacio para la intención de la presente investigación. En esta misma línea, algunos otros autores intentan demostrar o explicar la parte de extensión de la cobertura demográfica, o de la satisfacción en los niveles de interacción de la comunidad (Brindle y Levesque, 2000; Shivastava, 1999; Arbaugh, 2000a, 2000b). Estas últimas investigaciones muestran que existe una tendencia marcada a obtener día a día mayor satisfacción de los estudiantes en cuanto a las interacciones mediatizadas, pero que sin embargo es presente en ciertos sectores y grupos (o personas aisladas) una reticencia a este cambio. Igualmente, no todos los profesores están siempre a total agrado con esta forma de educar, aduciendo que pierden el contacto, el *feeling* directo.

Con respecto a la interacción, existe también lo que soportan los centros de investigación universitarios. Dentro de lo estos centros más trabajan hoy en día con lo referente a la mediación tecnológica es en el cómo reproducir virtualmente la interacción cara a cara. Sin embargo, es reconocido que el funcionamiento a distancia de tipo

interactivo sincrónico implica aún considerables inversiones económicas, inclusive para países industrializados, por lo que el gran porcentaje de formación a distancia sigue siendo de manera de autoformación (vía páginas web –el *e-learning* u *on-line-* y e-mail).

Como aplicación de lo anterior, y dentro de lo disponible consultado, un ejemplo que muestra el impacto cognitivo de la interacción mediatizada, y de las necesidades de modificación pedagógica, es el adelantado por el grupo de investigación de la Universidad de Montreal GRAVTI <sup>8</sup> (Marchand et coll. ,1999), donde entre otros, a raíz el análisis cuantitativo - cualitativo hecho en varias universidades en Canadá, el uso de la videoconferencia arroja conclusiones del tipo: 1.) Con el fin de conservar el ambiente relacional de las clases presenciales, las actividades pedagógicas deben ser en su mayoría de tipo de colaboración, e incluso, de estudio de casos, resolución de problemas y simulación de situaciones; así, actividades de tipo únicamente magistral no generan trabajo en grupo y distraen la atención de la persona (estudiante) que está distante geográficamente. El estudiante debe estar motivado permanentemente; y 2.) Es necesario que el cuerpo de profesores desarrolle habilidades de educación a distancia, específicamente en tratamiento y manejo de instrumentos tecnológicos, y en prácticas pedagógicas del tipo de colaboración. Esto implica desarrollar una pedagogía adaptada a los nuevos medios, en este caso, la videoconferencia y la telemática.

Las conclusiones de la investigación de Marchand et coll. (1999), son susceptibles de aplicación a cualquier tipo de disciplina enseñada. Sin embargo, para el caso particular de la disciplina de la administración y de la investigación de la presente proposición, la interacción es uno de los componentes de la problemática, más no el único, y adicionalmente la videoconferencia no es el único instrumento a mirar. De hecho, en la investigación que se propone, la interacción más que un objeto en sí mismo es un factor mediador de las expresiones de los sujetos, y con esto en consecuencia, un propulsor de desarrollo humano.

---

<sup>8</sup> Groupe de Recherche sur l'Apprentissage à Vie par les Technologies de l'Information (U. de Montréal). Sitio web: [http://www.scedu.umontreal.ca:2040/marcha1/gravti\\_go.htm](http://www.scedu.umontreal.ca:2040/marcha1/gravti_go.htm)

De pronto en la línea más cercana conocida por el investigador hasta el momento, Berchandez (2001) estudió un curso de un programa de segundo ciclo en la *TéléUniversité*, Québec, realizando un análisis de contenidos sobre el impacto en quien aprende, así como en sus percepciones y expresiones como sujeto, de lo que se entrega como calidad y verdadero en la interacción mediatizada por medio de la videoconferencia. Dentro de sus conclusiones se propone un modelo de operación de tipo proactivo entre tutor (profesor) y los estudiantes al utilizar herramientas tecnológicas en educación a distancia, como sustento de una gestión de colaboración en las clases. Berchandez (2001) muestra la relatividad de la interacción mediatizada en la educación en administración, y entrega algunas alternativas de solución frente al aislamiento al que se ven sumidos los estudiantes a distancia. Adicional a esta contribución, la investigación que yo propongo, trabaja también el por qué las personas (sujetos) de la comunidad universitaria hacen lo que hacen, es decir, sobre el amarre humano de lo que significan las cosas, y sobretodo sobre su orientación y contribución reflexiva – consciente a lo que es el desarrollo humano y social.

Las conclusiones y observaciones de los párrafos precedentes coinciden en la preferencia de un aprendizaje del tipo de colaboración, de trabajo en grupo. Esto reafirma lo mencionado por Dillenbourg (1999) y Buffee (1999) con respecto al aprendizaje en colaboración. A pesar del reconocimiento de esta necesidad, la experiencia y observación de la realidad muestran que este tipo de concepto de *colaboración* es el menos ejecutado al utilizar instrumentos tecnológicos y modalidades a distancia; son pocos los espacios en los que realmente se dan, prefiriendo siempre trabajos de tipo de autoformación y de prestación pedagógica de tipo magistral. Con esto se reafirma empíricamente la eficiencia de un modelo de colaboración, pero se deja entreabierto el camino para instrumentar, es decir, para el cómo desarrollar en los profesores las habilidades necesarias, y en el cómo ejecutar sesiones de clase de tipo de colaboración (en una especie de guías de acción). Y esto es parte de lo que esta tesis entrega dentro de sus conclusiones. Adicionalmente, la mayoría de las veces ha quedado subyacente y no explícita la orientación y el contenido de lo transmitido por la función educativa. En este punto es cuando yo veo una necesidad de amarre, ya que por un lado

existen investigadores con preocupaciones de tipo cognitivo (tomando a la interacción bajo el modelo del socio-constructivismo) y por otro lado no se amarra la orientación ni la práctica pedagógica real.

### **1.3.5 Síntesis: ir más allá de la idea de la tecnología como panacea**

Todos los tratamientos anteriores de temas conexos me recuerdan lo que alguna vez anotaron Bedoya y Gómez (1987) en su libro *Epistemología y Pedagogía*:

“Con respecto a la informática en general y específicamente con respecto a su aplicación en el proceso educativo, hay que tener en cuenta una posición crítica y epistemológica muy definida sobre todo en el momento actual cuando justamente se está recurriendo institucional y generalizadamente al empleo del computador como si fuera la panacea o el instrumento mágico que nos abrirá las puertas a una nueva realidad regida por la electrónica o la cibernética ... Hay que tener en cuenta que el computador por sí mismo no hace más inteligente al educando que se ve en la necesidad, o mejor en la oportunidad de emplearlo en alguna estrategia de aprendizaje, ni reemplaza en una forma más creativa este mismo proceso de aprendizaje ... el pedagogo con formación epistemológica o sociológica debe identificar no sólo cuál es la verdadera ayuda o apoyo que le puede brindar el computador, sino sobretodo cuáles serían sus limitaciones”. (págs. 178-179).

Si bien es cierto que la tecnología abre muchos nuevos espacios y puede soportar el aprendizaje, también es necesario reconocer que el problema de transmisión de valores humanos no se resuelve por el solo hecho de disponer de máquinas más sofisticadas. De hecho, si bien algunas investigaciones conexas previas han comenzado a esclarecer la parte de la interacción, es sin embargo cierto que no se ha mirado la parte de gusto y sentido del sujeto, se ha trabajado sobretodo la parte de sustitución de la presencia física. Es como también se menciona en la revista de *Sciences Sociales* (octubre, 2000) con respecto a la finalidad de las interacciones mediatizadas:

“... Inséré dans un réseau, l'individu trouve autant de sources d'information que d'épanouissement et de soutien personnel. En ce sens, la logique du réseau témoigne d'une réorganisation des relations sociales sur des bases plus affectives et personnelles que normatives ...”. (pág. 126).

Con lo anterior mostramos entonces que nuestro trabajo de investigación, más que categorizar y mostrar los beneficios de efectividad educativa con el uso de la tecnología,

trata de esclarecer cómo ella afecta la vida de los sujetos, cómo ella les permite interactuar afectivamente, y cómo dentro de ella, el aprendizaje de lo humano-social es posible.

Con las referencias anteriores, la presente investigación cobra validez cuando pretende amarrar la percepción de la interacción mediatizada con la ocurrencia del sentido individual y de los valores sociales, aceptando la pertinencia de un enfoque de colaboración, donde como así lo vimos, los trabajos previos no se han extendido hacia un amarre con la orientación humanista en la enseñanza de la disciplina de la administración.

#### **1.4 ESPACIO PARA LA PRESENTE INVESTIGACIÓN**

La problemática y las investigaciones previas generan un espacio de trabajo para esta propuesta. Frente a la problemática identificada, hasta el momento la mayoría de las investigaciones en la disciplina de la administración se localizan en el actuar in situ de la organización, trabajando muy poco la articulación de la contribución a la solución que ofrece la función educativa. Lo poco trabajado ha tratado la parte de la mediación tecnológica en las interacciones, pero no ha incluido ni las percepciones de los distintos tipos de sujeto con respecto a la pertinencia de la realidad propia de una sociedad (un país en particular) ni de los sentidos propios (individuales). En la misma línea, las investigaciones que han tratado la tecnología en la educación se centran más en el nivel de primaria y secundaria, y muy poco el universitario, y aun más, en los pocos eventos en que de pronto se trata, no se ha hecho hasta el momento un amarre de la orientación humanista ni con la educación en administración ni con la educación a distancia. Todos estos elementos han sido tratados de manera aislada. Esta investigación pretende entonces amarrar lo que consideramos como componentes necesarios para contribuir a la solución de la problemática, es decir, amarrar tanto en el terreno empírico como en la discusión teórica, lo que es: humanismo, educación en administración, distancia, tecnología e interacción. Y esto último es lo que se constituye entonces como el espacio de la presente investigación.

### 1.4.1 Preguntas de investigación

Dilucidado el espacio para la presente investigación, y de acuerdo con la revisión de literatura y la presentación detallada de la problemática en los puntos anteriores (1.1 a 1.3), formulamos las siguientes dos preguntas como guías para nuestro trabajo:

*Cómo se puede contribuir a un management humanista a partir de las interacciones sostenidas en la educación?*

*Qué lecciones podemos tomar analizando la modalidad a distancia con soporte tecnológico?*

La sintaxis de nuestras preguntas obedece a un deseo de esclarecer un cómo y de un medio, que para nosotros es la interacción, al considerarla (como así ya lo mostramos en nuestra problemática (punto 1.2)) como el mecanismo por el cual es posible generar espacios donde las personas reflexionen sobre el sentido de las acciones. En esta línea, y como lo mencionamos en la problemática, por el solo hecho de interactuar no estamos necesariamente ni reflexionando sobre los sentidos de las acciones, ni expresando nuestros significados. Por esto la pregunta incluye identificar un cómo es posible a través de la interacción, y así mismo, en la segunda pregunta, mostramos que este cómo vamos a elucidarlo por medio del estudio empírico de una modalidad: la educación a distancia con tecnología, para así también enfocarnos en la preocupación que mostramos de la disparidad entre el desarrollo tecnológico científico con detrimento de lo humano social.

Responder a la pregunta implica determinar, explorar e interpretar cómo los diferentes componentes (sujetos, medios, orientaciones) funcionan, operan y se relacionan, en cuanto a interdependencias, limitaciones, potencias, contextos, entre otros. Para esclarecer lo anterior, es necesario responder además a las preguntas que subyacen y que se decantan de las primeras, las cuales son:

- A qué necesidades de tipo humano y social propias del ejercicio del management responde el programa de estudio, la institución educativa?Cuál es papel de la modalidad a distancia?
- Para los sujetos de la comunidad educativa, cuál es el papel del management en el desarrollo humano y social? Qué características, habilidades o cualidades debe poseer o desarrollar un administrador frente a este objetivo?
- Cuáles son las razones por las cuales los sujetos de la comunidad educativa escogen trabajar en, o estudiar la disciplina de la administración?
- Cuáles son las razones por las cuales los sujetos de la comunidad educativa escogen trabajar en, o estudiar la disciplina de la administración bajo la modalidad a distancia? Y más aún, con soporte tecnológico?
- Cómo perciben los sujetos de la comunidad educativa el papel de la tecnología en el saber de la administración? Bien sea para su enseñanza, o aplicación en las organizaciones? Qué se decanta de las respuestas a estas preguntas con respecto al papel de la tecnología frente al desarrollo humano y social?
- Cómo los contenidos de los cuerpos teóricos enseñados son tratados en la gestión de clase? Hacia qué se orienta aquí la reflexión, las consecuencias de las acciones?
- Cómo perciben los sujetos de la comunidad educativa el impacto de la tecnología como mediador de las interacciones?
- Cómo ven los sujetos el lineamiento sociedad-institución? Qué perciben, qué y cómo el contexto social (la cultura del país, por ejemplo) determina la realidad educativa? En términos de: 1.) pertinencia de la transposición del modelo educativo de administración a otros contextos distintos al norteamericano? En especial, el latinoamericano?, y 2.) pertinencia, accesibilidad y uso del componente tecnológico en la educación en management?
- Qué se vive en la realidad de las prácticas pedagógicas, donde finalmente confluyen en la praxis los sujetos y sus sentidos, las orientaciones, los medios tecnológicos y las interacciones?



### 1.4.2 Objetivos

Tomando las preguntas principales surgidas de la problemática, el objetivo general de la investigación es:

**Objetivo general (OG)**<sup>9</sup>: Identificar cómo se puede contribuir al ejercicio de un management humanista a partir de las interacciones sostenidas en la educación; y siendo que tomamos como terreno la educación a distancia, qué lecciones podemos obtener de este análisis.

**Objetivos específicos (OE)**, obtenidos en el camino de la consecución del objetivo general, y enlazados como respuestas a las subpreguntas de investigación:

**OE1**: Esclarecer cuál es la contribución real dada por la educación en administración al objetivo humano y social. En este punto, se pretende señalar el grado de concordancia entre lo concebido por una sociedad y unos sujetos, lo concebido y diseñado en la institución educativa para dar respuesta al requerimiento social, y lo real instalado y vivido en la praxis.

**OE2**: Dilucidar, interpretar y comprender cuáles son los factores que determinan el éxito de una contribución al desarrollo humano y social.

En otras palabras, identificar qué contribuye a:

- Dar cuenta de las ontologías de los sujetos, de los valores axiológicos.
- Tener en la praxis de las clases una interacción que genere reflexividad, que acepte las expresiones del sujeto y que favorezca el análisis de consecuencias de decisiones y de acciones.
- Destinar los desarrollos tecnológicos al bienestar común.

---

<sup>9</sup> Como referencia para todo el texto, se decide trabajar la abreviatura: OG para denotar el objetivo general y OE para objetivo específico. Dado que los objetivos específicos son más de uno, estos se numeran como OE1, OE2, OE3, etc. Dicha sistematización permite identificaren la guía de entrevistas qué preguntas se dirigen a cuáles objetivos (en el capítulo 3, metodología). Igualmente, es también útil cuando se realiza condensación y análisis de

- Permitir a cada sujeto relacionar sus sentidos de vida personal, su realización propia, y su interacción social con el hecho de estar trabajando o estudiando un programa de administración.

**OE3:** De acuerdo con las particularidades del contexto (cultural, por ejemplo) que circunda a la institución(casos de estudio – terreno-), así como de los lineamientos sociales:

- Esclarecer lo particular y aquello objeto de generalización.
- Proponer algunas guías y parámetros de apoyo para eventos de nuevos montajes de educación de este tipo, o modificaciones de algunos existentes, tanto en las instituciones tomadas como casos de estudio, como en otras cuyos contextos contengan algunas similitudes con los casos de estudio. Lo anterior, conservando la premisa de pertinencia de soluciones de acuerdo con realidades sociales y de contexto (como el cultural de cada país).

**OE4:** Entregar conclusiones, recomendaciones y sugerencias para futuras investigaciones de la misma línea aquí presente.

**OE5:** Contribuir al desarrollo permanente de todos aquellos que colaboran y participan en la presente investigación, en las siguientes perspectivas:

- *Saber organizacional:* entendiendo un cómo de un fenómeno se puede vislumbrar a la institución educativa como una organización, la cual contiene unos sujetos, unas orientaciones, una interacción y un management implícito y presente en su día a día.
- *Teoría:* contribución y sustento a la ya naciente consideración del concepto de humanismo bajo una naturaleza de desarrollo en la disciplina de la administración, la cual es un poco diferente a la tradicional manejada en las corrientes de comportamiento *-behavior-* y de recursos humanos (estas dos últimas generalmente bajo un enfoque de productividad y un sentido utilitario). Adicionalmente, aporte a la parte de un modelo educativo que responda a esta consideración de las organizaciones.

- *Metodología:* enfoque clínico de la realidad de las situaciones, bajo una conciliación de la influencia del contexto particular de cada caso, y bajo la consideración de los diferentes tipos de sujeto que dentro de la organización (institución) hacen posible el funcionamiento del fenómeno de estudio.
- *Aplicación práctica:* sobretodo en la práctica pedagógica de lo que es la educación en administración, mostrando líneas y recomendaciones de acción para obtener una coherencia entre discurso (orientación, concepción) y acción educativa a los futuros máangers como contribución al desarrollo humano y social. Igualmente, ya que tratamos el análisis desde casos que contienen tecnología, esperamos mostrar líneas de acción y recomendaciones de cómo orientar las interacciones mediatizadas para de todas maneras obtener sensibilización humana.

### **1.4.3 Lineamientos para el marco teórico y la metodología**

Teniendo entonces una pregunta formulada como guía para el desarrollo de la investigación, y así mismo establecidos unos objetivos, es necesario también considerar algunos lineamientos que nos pueden ayudar en el transcurso de nuestro camino en búsqueda de las respuestas. Para tal efecto, nuestras consideraciones de apoyo tanto en la proposición de esquemas teóricos de soporte, como para la metodología de terreno empírico y el análisis y discusión de datos, son como sigue:

**Al momento de proponer un esquema conceptual teórico de referencia para la presente investigación,** se requiere que:

- *Con respecto a la orientación de la educación:* Como una manera de democratizar el servicio, deberá llegarse aún más lejos que a una simple transposición de las prácticas pedagógicas presenciales más difundidas hoy en día en la disciplina de administración (management), las cuales refieren casi siempre talleres, trabajos y evaluaciones en clase sobre las estrategias para el éxito económico de la organización. Al lado de esas técnicas es necesario incluir en cualquier curso la dimensión de la responsabilidad humana y social de las acciones que adelanta el

mánager. El administrador como sujeto y gestor de una organización produce también en sí mismo, y en las otras personas, impresiones y percepciones psicológicas, afectivas y biológicas, así como también de relaciones sociales de grupos y de afiliaciones. Las partes humana, social y antropológica no pueden estar desligadas de la vivencia en las organizaciones, es algo que va intrínseco a cada ser humano cuando se desenvuelve en las organizaciones. Adicionalmente, dado que actualmente la orientación que prima en la mayoría de las instituciones educativas en administración es la que responde a la realidad Norteamericana, bajo un modelo de lógica de negocios *-business-* (casi estándar sobretodo para el caso de los programas de M.B.A.), no siempre se educa a los futuros mánager de culturas de otros países bajo las particularidades y diferencias culturales propias de su región. La ideología ha de ir amarrada a la particularidad social, así se trate la misma disciplina, en este caso administración.

- *Con respecto al contenido:* podría pensarse que los contenidos teóricos de tipo humano y social en la disciplina de la administración sólo tendrían cabida en materias específicas en cursos especiales que lleven su nombre, como por ejemplo antropología, ciencias humanas, management intercultural, entre otros. Sin embargo la interacción del día a día de todos los cursos, permiten que el tema, más que tratado como un contenido, sea aprendido por medio de reflexiones y de la coherencia entre práctica pedagógica en la clase y el discurso profesoral/institución. Por lo tanto, más que un contenido teórico a transmitir, el actuar con sentido humano y social es algo que se vivencia en el día a día, y que corresponde también a la percepción que tienen los sujetos de la comunidad educativa (profesores, estudiantes, entre otros).
- *Con respecto a la práctica pedagógica (praxis):*
  - Identificar un tipo de interacción de clase que permita a los sujetos reflexionar y cuestionarse sobre sus sentidos y las repercusiones sociales de sus acciones como mánager. Para esto, en las prácticas interactivas se ha de generar trabajo en grupo en búsqueda de cooperación y colaboración, donde con la confrontación se den

espacios para avanzar en el saber, en el conocimiento y en su aplicación práctica de la realidad de las organizaciones (reclamadas por una sociedad que las contiene).

- En la mira de mediatizar interacciones y prácticas del tipo referidos, la tecnología ofrece a la vez ventajas y desventajas. Ventajas en cuanto a la expansión geográfica y la democratización, pero desventajas en cuanto al acceso y disponibilidad económica de acuerdo con las prioridades de desarrollo del país donde se aplique. No todas las instituciones gozan del mismo presupuesto ni tampoco aceptan en la misma medida la inmersión en la tecnología.

**Al momento de levantar la información de terreno empírico de la investigación y de realizar análisis:** en la búsqueda de la identificación del cómo es posible tener las prácticas pedagógicas que respondan al modelo propuesto, en paralelo se requiere conocer, comprender, interpretar y abstraer el cómo funcionan los componentes del fenómeno en relación con el contexto que lo circunda. Así, el impacto, la aceptación, el funcionamiento y el éxito de una educación con mediación tecnológica, dependen también de cada país de acuerdo con los valores preponderantes en su cultura y en sus sentidos, así como de la situación económica que le permita a los miembros de la comunidad acceder a las herramientas tecnológicas. El resultado obtenido en la realidad de la educación depende del cómo los componentes del fenómeno de estudio se relacionan, de cómo unos infieren en la acción de otros, de cuál es la orientación y sentidos de los sujetos que ahí participan (profesores, estudiantes, directivos, entre otros), de los valores de una sociedad, de la disponibilidad de acceso a los medios y de la finalidad dada a su utilización.

**Al momento de discutir y concluir sobre los resultados de la investigación:** dadas todas las consideraciones anteriores, es posible entregar como aporte de la investigación unas guías y parámetros de apoyo para eventos de nuevos montajes de educación de este tipo, o modificaciones de algunos existentes, de acuerdo con lo que son los sentidos de los sujetos de la comunidad educativa en cuestión (sociedad de contexto propia de la cultura y los valores del país, estudiantes, profesores, etc.). Con esto se hace una

contribución humano-social.

Dado entonces todo lo anterior, es necesario dirigir ahora nuestra atención a establecer un modelo conceptual teórico de referencia y una metodología para la realización de la investigación. Esto es el tema de los capítulos 2 y 3.

\* \* \*

## **CONCLUSIÓN**

Como se vió, uno de los componentes del ejercicio del management (así como el de la función administración) es el de gestionar en las realidades de las organizaciones el diario acontecer de las interacciones humanas, puesto que dentro de las organizaciones trabajan personas, y se trabaja por las personas, tanto internas (empleados, socios, etc.) como externas (la comunidad). Por lo tanto, la administración no puede alejarse ni de su rol ni de su responsabilidad humana y social. En esta perspectiva, cobra validez la intención de trabajar en el estudio del cómo es posible la contribución a la formación del administrador, a través del apoyo para generar en él acciones con trasfondo humano y social en su ejercicio como mánager. Aquí, dentro de un enfoque de apertura y de cobertura, la educación a distancia es un foco de interés, ya que aunque hoy muchas personas entienden tecnología como inhumana, es también cierto que ella permite acercar y compartir conocimientos antes restringidos.

La revisión de literatura muestra que frente a esta problemática, la mayoría de las investigaciones tratan aisladamente uno o dos componentes. Igualmente, la mayoría de las veces el fenómeno de estudio es la educación primaria (escuela) y algunas veces la secundaria, y muy poco a niveles de ciclo universitario (1o, 2o o 3o), y mucho menos con la suma de todos los componentes de la problemática. Algunos de los pocos estudios que trabajan educación de administración con tecnología, bien sea modalidad a distancia o presencial, se limitan a ver e identificar la presencia de la interacción mediatizada, mas no el impacto y percepción personal de los miembros de la comunidad universitaria, y mucho menos a enlazar de manera cualitativa los hallazgos encontrados. Gran parte de

los pocos estudios disponibles es realizada en Estados Unidos (y muy pocos en Latinoamérica), donde se aplican modelos cuantitativos con variables predefinidas (independientes y dependientes). Aquí las percepciones de quienes son entrevistados se encuadran en respuestas prediseñadas a-priori del tipo de selección múltiple. Adicionalmente, viendo que para Latino América existen pocos casos de Educación a Distancia en Administración, y aún muchos menos con mediación tecnológica, un análisis que sume todos los factores de contexto es apenas necesario.

Por lo tanto, es pertinente trabajar la investigación analizando al menos dos casos (dada la característica de la conciliación entre lo particular de cada contexto o de lo generalizable) de instituciones que ofrezcan educación en administración con la modalidad a distancia, siendo una de un contexto latinoamericano y otra de uno Norteamericano. Aquí, si bien son diferentes los países, las culturas y las necesidades sociales, el contenido y las prácticas pedagógicas de la educación en administración son casi siempre transferidos totalmente sin un mayor análisis de la pertinencia de la realidad social de otra cultura. En consecuencia es un aporte de la presente investigación lo que las personas perciben sobre la pertinencia y adaptación cultural-regional de la mediación tecnológica, de en qué partes es particular y en cuáles general, de cuáles son los puntos de diferencia del contexto cultural de la sociedad que arroja distintas necesidades.

Mostrados el espacio de investigación y los aportes perseguidos en la disciplina de la administración (management) se prosigue con el planteamiento de la pregunta de investigación, la cual refiere el ver un cómo la suma de todos los factores del fenómeno (tecnología, formación, distancia, disciplina de la administración, educación, factores de contexto) permiten el objetivo planteado: contribución al cumplimiento de la función humano-social del management a través del soporte que da la educación.

Para llevar a buen término la respuesta a la pregunta de investigación, los siguientes capítulos muestran el sustento teórico y la metodología a utilizar.

## **CAPÍTULO 2**

### **MARCO TEÓRICO**

Con el fin de definir un marco de referencia para trabajar la pregunta de investigación, es necesario disponer de un esquema conceptual. En este capítulo se construye un esquema particular que sirve para identificar los procesos del fenómeno de estudio y los componentes de orientación humanista y educación a distancia que tomen a la persona como sujeto y no como recurso de la organización. Este esquema es sobretodo una guía para el desarrollo de la investigación, no es un modelo teórico, puesto que es en la etapa final de discusión de hallazgos (parte 3 de la tesis) donde se presentarán los modelos que emergen naturalmente de los datos empíricos.

Para comenzar a construir el esquema guía, vimos que al analizar el rol del ejercicio del management en el desarrollo humano y social es necesario identificar y tomar un concepto de lo que implica desarrollo, ya que la problemática muestra que hay vacíos, y que adicionalmente frente a esto existe una distancia entre esta realidad y lo que es brindado por la educación. Entonces es necesario identificar un mecanismo para disminuir esta distancia. Mostraremos en este capítulo por qué identificamos como mecanismo aquel de la intersubjetividad, donde básicamente ésta es un tipo de



interacción individuo - sociedad que ofrece espacios y prácticas necesarias para la expresión del sujeto, de los sentidos de las cosas que se hacen. Adicionalmente, escogimos tomar como marco de amarre del esquema el rombo filosófico mostrado por la tesis de Rénée Bédard (1995), identificando un cómo obtener intersubjetividad dentro de los procesos de la función educativa (conceptualización, práctica pedagógica y evaluación). Para dar cuenta del esquema guía, el presente capítulo comporta cuatro partes: la primera explica las *bases conceptuales* (punto 2.1); la segunda es el *esquema conceptual* amarrando los componentes (punto 2.2); y, entre las partes tres a cinco (puntos 2.3 a 2.5) se *detalla por cada proceso de la función educativa* el *qué* incluir como referencia de solución de la problemática, y ejemplos del *cómo* realizar esta solución.

En síntesis, las bases surgen de la problemática identificada en el capítulo 1, las cuales son: las concepciones a tomar de desarrollo humano y social, la intersubjetividad como el tipo de interacción que permite el desarrollo concebido, los procesos de la función educativa (conceptualización, práctica pedagógica y evaluación) y el rombo filosófico de Bédard (1995) (cuando identifica cuatro ejes: praxeología, epistemología, axiología, ontología) como asiento para enmarcar y amarrar los componentes del fenómeno.

Para guía general del lector, a medida que en el transcurso de la tesis se vayan ilustrando algunas figuras y tablas que serán utilizadas en otros puntos y capítulos posteriores, se indicará entonces cómo ellas en particular están también incluidas en el Anexo 2 – Esquemas y Modelos Propios -.

## **2.1 DESAROLLO HUMANO: UN *CÓMO* DE REFLEXIÓN CONJUNTA DESDE LA EDUCACIÓN DE MANAGEMENT**

El primer punto de nuestra guía teórica busca elucidar conceptos y bases con los cuáles se alinee nuestra preocupación de base: la consideración de las consecuencias humanas de las decisiones y acciones organizacionales y de management desde la educación. Es entonces necesario comenzar desde la identificación de lo que en la formación de la

persona se incluye como partes de su desarrollo en todo nivel: biológico (físico), intelectual y afectivo, dado que finalmente el mánager que se está formando en las escuelas de administración es ante todo esto: un ser humano. Bajo este interés, este punto 2.1, orientado a elucidar un camino teórico para la reflexión en la educación, parte presentando de manera conectada y subsecuente tres caminos: la interacción como facilitador del desarrollo (punto 2.1.1), la intersubjetividad como mecanismo de reflexión conjunta de los por qué de las cosas (punto 2.1.2) y finalmente una síntesis reflexiva sobre el papel de esta intersubjetividad en la educación (punto 2.1.3, lo que en otros términos sería ya parte de nuestra propuesta de respuesta –en el plano teórico- a las preguntas de investigación planteadas en el capítulo 1).

### **2.1.1 Las interacciones como facilitadoras del desarrollo**

En este punto identificamos de los muchos modelos y definiciones disponibles en la literatura, aquellos que describen con mayor cercanía a nuestro interés de investigación lo que significa desarrollo, interacción y aprendizaje. Para esto, comenzamos de lo más general a lo específico, es decir, planteamos primero un concepto de desarrollo (punto a.), posteriormente presentamos una definición de interacción (punto b.), seguidamente trabajamos entonces con base en los conceptos anteriores el desarrollo del sujeto en las distintas perspectivas: intelectual (punto c.), aprendizaje social (punto d.), afectiva y psíquica (punto e.). Con todo esto, al final mostraremos que adicionalmente es necesario disponer de un mecanismo que permita, además de solamente interactuar para el desarrollo del individuo, preguntarse por los sentidos y consecuencias de las acciones organizacionales. Así introduciremos el punto subsiguiente (2.1.2), para responder entonces con una parte de nuestra primera pregunta de investigación (del cómo es posible contribuir a un management humanista a través de la interacción).

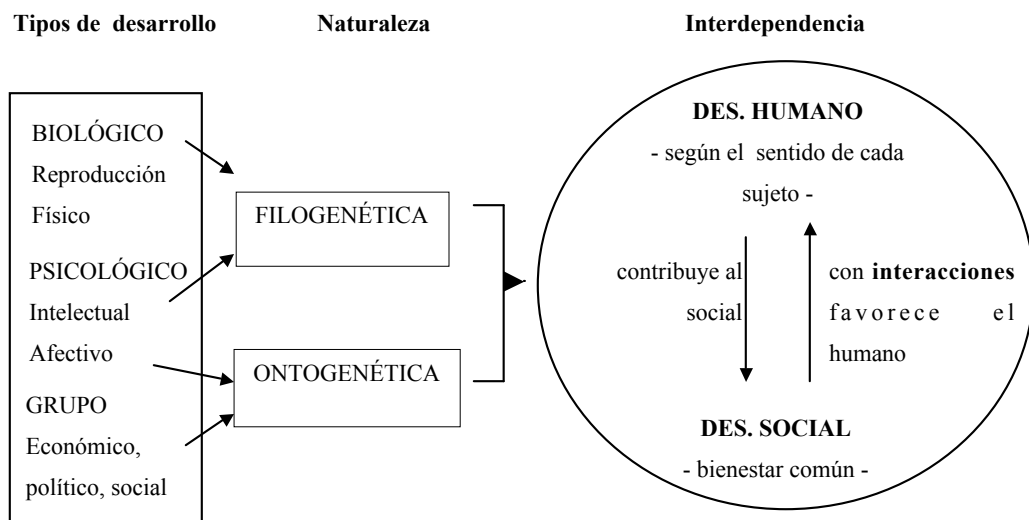
#### **a. Desarrollo: interdependencia de lo humano con lo social**

Ya que la preocupación de base que origina la problemática refiere el hecho del desarrollo de las personas, de su realización de vida y de la convivencia social, es

pertinente presentar los conceptos de desarrollo que se trabajarán durante toda la investigación. De acuerdo con lo presentado en la *Encyclopaedia Universalis* (1986), el término desarrollo se estructura en tres partes: biológico, psicológico de la infancia, y económico - social. Una alineación parecida es la presentada en el curso de *sciences humaines*<sup>10</sup>, donde para comprender y entender al ser humano es necesario reconocer su parte filogenética (especie) y su parte ontogenética (sujeto, de individuo), así como también los puntos de unión entre ellas. Un compendio de lo anterior es mostrado en la Figura 1 (observable también en el Anexo 2.1).

**Figura 1 – Concepto de desarrollo: interdependencia de lo individual con lo social**

© Ana-María Dávila-Gómez



La preocupación personal que subyace en Figura 1, es que hoy en día nos centramos muchas veces a trabajar por lo que es desarrollo social bajo una premisa de éxito y crecimiento económico, tecnológico y científico, olvidando que lo social requiere lo humano como paso anterior, o en paralelo. Muchas veces el desarrollo es medido en términos cuantitativos tales como: disminución del nivel de pobreza, aumento en las exportaciones, disminución de la deuda externa de un país. Aunque estos indicadores

<sup>10</sup> Visto en la sesión de Otoño 2000, HEC, Montréal. Curso y textos preparados y seleccionados por el profesor Alain Chanlat, con estructura original de Maurice Dufour (ESSEC, Paris, 1966).

muestran un crecimiento en el desarrollo global de una sociedad, ellos no reflejan la realidad individual que se encuentra donde existen personas que en sus condiciones de vida propias son inferiores a los promedios cuantitativos de estos indicadores sociales. Para generar desarrollo humano hay que hacerlo con los recursos sociales que se tienen hasta el momento, para que a medida que se desarrollan las personas desde el punto de vista individual, la sociedad en consecuencia se vaya desarrollando, y por ende la parte económica también. Y no como hoy en día es la consigna: desarrollo económico en primera instancia que acarrea lo humano en consecuencia.

Con lo anterior se ve que ninguno de los dos desarrollos es posible sin el otro, ya que para que haya sociedad es necesario que existan individuos. Éstos no nacen biológicamente sin la participación de otros seres (padres). Igualmente, desde el plano afectivo y cognitivo, el desarrollo de la inteligencia se expande y crece cuando interviene la sociedad. No obstante la participación de la sociedad en la formación individual del sujeto, se llama casi siempre a una disposición social sin atender un sentido individual del por qué las personas hacen lo que hacen. Es decir, aunque el rédito social es importante, es también necesario que las acciones para esto signifiquen y den sentido a cada persona. Es necesario rescatar la ontología de cada cual dentro de una sociedad.

En la relación individuo-sociedad, la interdisciplinariedad permite que varias personas con diferentes profesiones, valores o enfoques, trabajando para el mismo objetivo (desarrollo), logren en conjunto tanto lo individual como lo social. Bajo esta perspectiva, no siempre son claros los límites entre los intereses de la realidad que son atendidos por las disciplinas de las ciencias humanas y sociales, debido precisamente a su complementariedad. Así, dentro del análisis de las organizaciones y la función de la administración, si bien la parte de antropología no puede dejar de lado el contexto social cultural, la parte de la sociología (y por ejemplo en la sociología de las organizaciones) no puede olvidar que el conjunto - grupo- está compuesto de sujetos (personas). Por esto, al tratar el objetivo de la función humana y social del ejercicio del management, es pertinente la presencia de otras disciplinas como lo son el psicoanálisis, la educación y la

filosofía, ya que para comprender el fenómeno del desarrollo, y contribuir a la solución de la problemática detectada, es necesario recurrir a una y a otra.

Con respecto a la interdependencia de lo individual con lo social, el curso de ciencias humanas enseña que desde el punto de vista biológico-material estamos hechos de los mismos compuestos que el resto de todo lo que existe, desde los animales hasta los astros y todos los cuerpos del universo. Más específicamente, nuestra relación como especie con el resto de lo que existe viene dada a través del mecanismo de evolución, que en otros términos refiere adaptación y convivencia con el entorno. En esta parte filogenética, el hombre se particulariza, de lo hasta ahora conocido, por desplazarse erguido, lo que le permite una habilidad manual para la construcción de sus herramientas, así como por el habla y, todo ello en paralelo, el desarrollo de la corteza cerebral que permite mayor número de interconexiones y de sinapsis. Esta composición particular potencia al género humano para la consciencia reflexiva de su existencia. La consciencia genera la necesidad de tener sentidos de las cosas que se hacen, desde el momento en que la persona comienza a aprender imitando lo que ve a su alrededor, inicialmente son sus padres y luego con sus maestros. En este desarrollo se aprenden sentidos y valores sociales y culturales, al tiempo que individualmente la persona coloca en sí misma lo que es propio y siempre consciente al momento de actuar. En este desarrollo permanente de la persona, es inminente la interacción con otros para avanzar en el aprendizaje y encontrar sentidos y significaciones.

#### **b. Concepto de interacción**

Habiendo identificado en el punto anterior la interacción como un mecanismo que permite el desarrollo permanente de la persona, y de la sociedad, es necesario tomar un significado (dentro de muchos posibles) de este mecanismo. Se pretende que el concepto contenga la presencia de la representación simbólica de las cosas de las personas que tienen interacciones, de donde la diversidad en la particularidad de cada cual es influenciada por el bagaje cultural. Respondiendo a lo anterior se tiene:

- En cuanto a **interacción simbólica**, lo mencionado por la *International Encyclopedia of the Social Sciences* (-Swanson, G.- 1975, Ed. Sills, D.):

“... **symbolic interaction** refers to the process by which individuals relate to their own minds or the minds of others; the process, that is, in which individuals take account of their own or their fellows’ motives, needs, desires, means and ends, knowledge, and the like ... among sociologists it is often called social interaction ... When individuals take account of the one another’s minds, they observe, and adapt to, the existence of these instrumental process as such.” (p. 441-443).

- En cuando a **diferencia** (*altérité*, diversidad), frente a la realidad de la mundialización que coloca en una misma organización a que varias personas de distintos sexos, etnias, culturas, principios, creencias y prioridades trabajen en conjunto, es decir interactúen, lo anotado por la *International Encyclopedia of Business and Management* (Berne, R. – 1996, Ed. Warner, M):

“The homogeneity typical of civilizations in earlier centuries has passed. The typical methods and means of enterprise as practiced formerly are inevitably being altered by the new reality of the twenty-first century, a century of worldwide globalization, with multi-racial, multi-ethnic culturalization on every continent. A particular characteristic of the twentieth century is the **widely held belief that every human being is equal in human worth, and entitled to equal privileges and opportunities, without regard to race, social status, gender and so on.**<sup>11</sup> That belief led necessarily to fundamental shifts in management practices in human resources, and continues to hold profound significance for business management in general” (p. 1036)

- Adicional a saber cómo trabajar dentro de la diferencia, respetando la igualdad de derechos, es necesario interiorizar (lo que entrega en últimas un aprendizaje con reflexión) los sentidos del **por qué**. En esta línea, veo que Berne, R (1996 – en *International Encyclopedia of Business and Management*, Ed. Warner, M.) anota:

“**From diversity to humanism.** Diversity programs can have significant inherent problems. They can encourage resentment in *majority* employees. They can also give rise to feelings of mistrust and agitation in *minority* employees who then question the motives and sincerity of management ‘s push to diversify. ... What values are reflected in the objectives of managing diversity? ... Typical managing diversity programs have arisen from an attempt to “right the wrongs”, in an obligation to rectify injustices (races, gender). ... When diversity management programs are administrated without a moral dimension, there may be the appearance of success as

---

<sup>11</sup> Itálicas a mi propósito para resaltar el hecho de la igualdad por encima de la diferencia. Esto es también tratado y normalizado por la ONU en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948).

judged by raw numbers, but underneath will be anger, hostility and frustration ... Diversity consciousness cannot simply be mandated into a system, be trained into a corporate culture, or motivated by economic and promotional incentives. It is reflective of an attitude which will appear when organizations, and the people who comprise them, change their basic, fundamental concepts about who we are as workers and why we work as we do. ... The success of *managing diversity* will come from a collective perceptual shift which by its nature converts notions of *them* into the notion of *us*."

Lo anterior muestra que ejecutar una acción ha de repercutir en un bienestar social igualitario, y no simplemente a un utilitarismo de los más poderosos por medio de la tolerancia sobre los dominados. En este sentido, el tener una práctica pedagógica que incluya conceptos teóricos de igualdad, de bienestar en las organizaciones, de interculturalidad, entre otros, ha de ser coherente en su prestación, con el fin de que el mánager que está aprendiendo crea y encuentre sentido a lo que hace, y no se limite luego en su acción laboral a simplemente utilizar conceptos para obtener comportamientos deseados en los empleados.

Tal como lo muestran los párrafos anteriores, la interacción es un mecanismo de intercambio de simbologías. Sin embargo, es necesario ir más allá y propiciar que en la interacción se dé también intercambio de sentidos propios, ontológicos, es decir, de lo que cada sujeto como unicidad es. Con el fin de ver cómo las dimensiones humanas se mezclan para generar aprendizaje en las personas, nos dimos en la tarea de consultar algunos de los autores que tratan este enfoque (Freud, 1984; Piaget, 1976; Vygotsky, 1978; Winnicott, 1971; Merleau-Ponty, 1945; Dillenburg, 1999; entre otros), donde con lo identificado, mostramos una síntesis propia en la Tabla I.

**Tabla I - Corrientes de base de desarrollo sostenido en la interacción**

© Síntesis propia del autor de esta tesis, Ana-María Dávila-Gómez.

Autor	Base de la teoría	Dimensión de la interacción
<b>Freud</b>	<b>Psicoanálisis</b> Entendimiento del funcionamiento del individuo con respecto a su sociedad. El Yo, el superYo y el Ello como las partes del ser.	<b>Sujeto – psicoanalista:</b> Para solución de problemas y de comportamientos como: identificación, proyección, fantasmas.
<b>Winnicott, Klein</b>	<b>Desarrollo intelecto - afectivo del niño.</b> <i>Concepto del self (soi) como el total de una persona.</i>	<b>Sujeto – Objeto transicional:</b> objetivación externa – primera infancia.  <b>Sujeto – Analista:</b> solución problemas y traumas en la infancia.
<b>Marleau-Ponty</b>	<b>Desarrollo afectivo del niño.</b>	<b>Sujeto – Padres, maestros:</b> relaciones y situaciones de autoridad autocrática y represiva que generan traumas en el niño para su vida futura
<b>Jean Piaget</b>	<b>Constructivismo</b> Cognición y afectividad: desarrollo de la inteligencia, estructuración, esquemas y acomodo permanente. Edades del desarrollo (motriz, operaciones concretas, operaciones formales).	<b>Sujeto – Sujeto:</b> madre – niño - otros sujetos.  <b>Sujeto – Objeto:</b> niño - objeto: experimentos de observación en el niño frente a preguntas de conceptos de volumen, formas y solución de problemas.
<b>Doise, Mugnet et Perret-Clermont</b> <sup>12</sup>	<b>Néo – Piaget</b>	<b>Conflicto sociocognitivo.</b> Dimensión social en la interacción, como respuesta a un acomodo frente a una exigencia y algo nuevo antes desconocido por uno de los actores.
<b>Vygotsky</b>	<b>Zona de Desarrollo Próximo.</b> Cognición : Desarrollo del sujeto como un continuo de aprendizajes.	<b>Sujeto – Sujeto:</b> padres - niño, niño - niños, niños - profesor.  <b>Sujeto – Sociedad:</b> en la zona de desarrollo próximo – ayuda de la sociedad para ir más allá –lejos de los estereotipos y dando respuesta a nuevas exigencias. Esta relación presupone la ocurrencia del conflicto socio-cognitivo. Por lo anterior, hoy la mayoría de los autores que lo refieren lo tratan bajo el concepto de socio-constructivismo.
<b>Mercer</b>	<b>Néo – Vygotsky</b>	<b>Negociación</b> y construcción conjunta del entendimiento. (la <b>co-construcción</b> ). Concepto de <b>negociación</b>

<sup>12</sup> Se incluyen solo los autores mencionados como iniciadores de corrientes *neo* (según Dillenbourg, 1999 y



Bajo la interacción, los siguientes puntos detallan el aporte de los autores referidos en la Tabla I.

**c. El desarrollo de la inteligencia: Piaget**

Según Piaget (1977), el desarrollo de la inteligencia implica un crecimiento organizado para llegar a puntos distantes antes no controlados por la persona. En este proceso del desarrollo, la persona construye y correlaciona estructuras y esquemas, a medida que va llegando a distintas etapas. Para esto, Piaget centra sus investigaciones en identificar cómo las relaciones objeto - sujeto soportan la construcción permanente de la inteligencia de la persona.

El desarrollo de la inteligencia se da por etapas. Un bebé no ha de hablar para ser inteligente, el lenguaje se da incluso como resultado de una situación de aprendizaje producida por la interacción con el medio, donde personas que hablan permiten que el bebé introspecte esquemas de vocalización, de conceptualización y de asociación de la realidad con la representatividad (la simbolización). Aquí, la relación sujeto – objeto va permitiendo al sujeto aprender respuestas frente a estímulos exteriores e interiores tanto biológicos como afectivos. Así, el cerebro con cada experiencia de impresión (algo que capta la atención del sujeto -percepción-) va construyendo esquemas de respuesta a replicar en situaciones futuras similares. Para que esto se haya dado, incluso en una etapa adulta, ha sido necesario un inicio, un punto de construcción del esquema. Esto, dentro de la escuela Piagetiana conforma lo que es el concepto de *constructivismo*. Para Piaget, el desarrollo de la inteligencia depende de la edad del sujeto, de donde se tienen las siguientes etapas fundamentales: 1.) La inteligencia sensor - motriz, entre los 0 a 2 años; 2.) la inteligencia representativa y de operaciones concretas, entre los 2 a los 8 años; y 3.) la inteligencia representativa y de operaciones formales, entre los 8 a los 14 años.

En la etapa sensor motriz, el individuo se reconoce sujeto y descubre el objeto, y tal vez

---

Grangeat, 1998), se reconoce por lo tanto la posibilidad de que existan otros no mencionados aquí.

por esto se presta tanto interés a estas primeras interacciones de la vida del individuo, ya que ellas representan el paso de la identificación de la realidad del mundo externo. En esta etapa se da primero el movimiento de los brazos. Posteriormente, el tacto va produciendo el descubrimiento del mismo cuerpo del bebé, aquí se toma el ejemplo del bebé, quien toma su pie con la mano y lo introduce en la boca, ya que anteriormente lo primero que el bebé ha hecho es alimentarse en donde el tacto con la boca ha representado su anterior mecanismo de conocimiento de algo nuevo. Es aquí cuando el bebé empieza a asir en su mano los objetos que le son próximos, ya que antes de tener una visión clara, así el tacto es sentido de percepción.

En esta etapa de descubrimiento la figura preponderante y permanente es en casi todos los casos la cara de la madre, por lo que el bebé comienza a reconocer que esa figura con una voz específica le satisface sus necesidades internas – alimentación, calor, frío, etc. -. En este último caso, varios autores (Khan, Klein, Winnicott) anotan que alrededor del octavo mes, el bebé reconoce esa seguridad y se siente de alguna manera indefenso y perturbado cuando otra figura (una cara de un ser humano desconocido) lo carga, y no encontrando él una imagen en su cerebro (en su experiencia pasada ya codificada) siente una especie de abandono. Aquí los mismos autores identifican el estado de la libido, puesto que es la madre quien lo representa todo. Pero con el paso del tiempo, el sujeto va ampliando su contexto de caras conocidas (con la respectiva ruptura producida por la unicidad con la madre) y va permitiendo que otros sujetos (ya no solo objetos visuales y sonoros que eran antes el motivo de su atención) interactúen con él para comenzar a abstraer e interpretar la realidad circundante. En cada una de las etapas subsiguientes el sujeto va utilizando aquello que ha aprendido e incorporado en sus esquemas pasados, para construir unos nuevos o para completar los ya adquiridos, o para adicionar cada vez más complejidad al razonamiento y la reflexión. Así por ejemplo, los esquemas de escucha y de visualización se van haciendo complementarios el uno con el otro, de donde un bebé observando una figura tiene la expectativa de la producción de un sonido, o cuando percibe un sonido comienza a mover su cabeza para localizar con la visión la fuente de emisión. Igualmente, en el lenguaje lo que se va escuchando, va siendo representado con imágenes mentales con las cuales el bebé va luego poco a poco

produciendo los mismos sonidos para entrar como actor en ese mundo de objetos.

Con el paso del tiempo, si bien los niños entre 5- 6 años reconocen figuras y tienen un lenguaje, aún no han introspectado conceptos tales como son el volumen, el espacio, el tiempo. Estos últimos constituyen para el sujeto representaciones de realidades vividas que poco a poco van teniendo una interpretación en el cerebro humano a medida que las interrelaciones se refuerzan y los agentes externos (como las escuelas, los padres, los maestros) van explicando y dando respuesta a los por qué de los niños. En una etapa subsecuente, entre los 8 y 11 años, cuando la complejidad de las situaciones permite al sujeto la ejecución de operaciones formales, tales como la matemática, el álgebra, la generación y la comprobación de hipótesis, entre otros; en síntesis, lo formal potencia al individuo para su desenvolvimiento social y político.

Con lo mostrado por Piaget, la mayoría de autores que se basan en su modelo, anotan que el individuo no obtiene el desarrollo de su máximo potencial por sí solo, es siempre necesaria la interacción con el medio, siendo importantes y decisivas la atención y la estimulación temprana y positiva que le brinden las personas más cercanas que rodean al sujeto en sus primeros años de vida. Los padres y los maestros tienen un papel preponderante. Por lo tanto, los siguientes puntos muestran cómo otros autores tratan la interacción sujeto - sociedad en el desarrollo y el aprendizaje.

#### **d. El desarrollo como un continuo de aprendizajes: Vygotsky**

En tiempos paralelos a los trabajos de Piaget, pero en otra parte del hemisferio (Rusia), Vygotsky (1978) introduce el concepto de la interacción social como el motor tanto generador de desarrollo de la persona, de donde la sociedad se constituye a la vez en el cómo receptor de lo que cada individuo aporte a partir de su propio desarrollo. En esta idea Vygotsky plantea el concepto de *zona de desarrollo próximo*, en donde muestra al desarrollo como un continuo de aprendizajes puntuales. A este respecto, textualmente Vygotsky, a propósito del capítulo “*Interaction between Learning and development*” (de su libro *Mind in Society* (1978)), anota:

“... **the zone of proximal development.** It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. ... human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around them. ... learning is not development; however, properly organized learning results in mental development and sets in motion a variety of developmental processes that would be impossible apart from learning. Thus, learning is a necessary and universal aspect of the process of developing culturally organized, specifically human, psychological functions. ... the developmental process lags behind the learning process; this sequence then results in zones of proximal development.” (p. 79-91)

Según lo anterior, la zona de desarrollo próximo es el espacio contenido entre lo que el individuo puede hacer por sí mismo sin ninguna ayuda, y lo que puede hacer con la guía de alguien o de algo. En el primer punto de la zona se encuentran las funciones ya maduras e introspectadas en el pensamiento (lo ya aprendido), y en el otro punto de la zona (el distante, que requiere aún ayuda) se encuentran las funciones aún en proceso de desarrollo. En el primer punto, el individuo en su proceso mental interno hace una referencia retrospectiva (de experiencias, de memoria), mientras que en el segundo, con la persona de apoyo, hace una mirada con prospección (asociando lo antes aprendido con lo nuevo). Así, cada vez hay un aprendizaje se da un desplazamiento de la zona. Aquí tiene cabida la distinción enseñanza - aprendizaje, ya que el aprendizaje es un proceso que se da al interior del individuo, cada vez que desplaza su zona, el cual es posible a través de la interacción con el medio ambiente, contenida aquí la sociedad como apoyo al aprendizaje a través de la enseñanza. Adicionalmente, Vygotsky en su libro *Pensée et Langage* (1985) menciona que en el continuo de desarrollo de cada persona, es en la etapa de la adolescencia cuando el *concepto* (la significación de algo) viene a ser auto-reflexionado de manera consciente a través de la confrontación social y de la retrospectiva histórica de vida. En este sentido, y siendo la educación un soporte al aprendizaje, tiene cabida el soporte de las instituciones educativas en la enseñanza de management ya que se trabaja con sujetos estudiantes en edades adolescentes y maduras donde los conceptos y las realidades son conscientes y posibles de reflexionar.

De pronto por esto la mayoría de autores contemporáneos en el ámbito cognitivo

trabajan a Vygotsky como *socio-constructivista*<sup>13</sup>, sin que ese haya sido un concepto desarrollado por él mismo. Adicional a la interacción social como mediadora del aprendizaje cognitivo, otros autores trabajan la parte afectiva y psíquica, lo cual se muestra en el siguiente punto.

**e. La parte afectiva y psíquica del desarrollo: Klein, Winnicott, Khan, Freud**

Tal como se observa en la Figura 1 (desarrollo, Anexo 2.1), si bien la parte del desarrollo de la inteligencia tiene sus lazos con el origen filogenético del ser humano (ascendencia y componentes químico–biológicos), es pertinente continuar con aquella ontogenética (como la realidad propia subjetiva donde cada cual encuentra o da un sentido a lo que hace). Parte de este enlace se ha ya mostrado en lo que plantean Piaget y Vygotsky al considerar la interacción. Sin embargo, con el fin de mostrar el componente afectivo a continuación se anotan los aportes hechos por Freud, Winnicott y Klein. Para lo anterior me apoyo tanto en algunos de los textos de los autores, como en enciclopedias<sup>14</sup> de la disciplina del psicoanálisis.

Los autores mencionados, en miras a comprender la formación psíquica de la persona, y además de contribuir a la cura de aquellas con traumatismos clínicos y mentales luego de varios años de investigación y análisis de casos, aportan la disciplina del psicoanálisis (caso de Freud) y su componente afectivo desde la etapa del sujeto en que se es bebé (caso de Winnicott y Klein). En general, la preocupación partía de que muchas veces enfrentar la verdadera realidad con la vivida requería una regresión a la niñez o al punto de la vida donde se aprendió o se adoptó el comportamiento no auténtico. En este punto son válidos psicoanálisis, la retrospección a los sueños, la asociación libre y la observación del comportamiento del niño en el juego.

---

<sup>13</sup> Entre algunos de los muchos autores, a mi modo de ver todos coinciden en esta apreciación. Mi apoyo teórico aquí es: Dillenbourg (1999), Gragneat (1998), Jonnaert and Vander Borgh (1999). Igualmente, esta inclinación de los autores puede obedecer a una posible influencia de lo que de Saussure (1973) trabajó como estructura de la lingüística en ciencias humanas, donde él relaciona la construcción con el soporte de la cultura y la sociedad en la significación de los signos.

<sup>14</sup> Tales como: *Vocabulaire de la psychanalyse* (Laplanche et Pantis, 1967), *Vocabulaire de base de sciences humaines* (Ancelin y Schutzenberger, 1951), *Dictionnaire de la psychanalyse* (Chemama, 1993), *Dictionnaire fondamental de la psychologie* (Casalis, 1997).

Freud (1966, 1968, 1984) plantea una estructura y contenido psíquico del sujeto. El primer planteamiento psíquico mostraba tres (3) partes: el consciente, el pre-consciente (inicialmente llamado subconsciente) y el inconsciente. El consciente es la parte con la cual el sujeto ejecuta acciones voluntarias deseadas, con la cual percibe que está haciendo algo, con ésta puede razonar y reflexionar. Sin embargo, en su actuar hay cosas que no sabe porque las hace, y es aquí cuando se dice que el inconsciente entra a jugar haciendo que el sujeto actúe sin darse cuenta de cosas. En el inconsciente quedan recuerdos traumáticos del pasado, donde generalmente el sujeto ha preferido esconder la experiencia y ante eventos futuros de una misma ocurrencia, él saca en su actuar respuestas inconscientes de protección. Generalmente aquello que se esconde (*refoulement*) es una negación de algo pasado que causó displacer y no se lo recuerda de manera consciente. Como producto de traumas del pasado aún no resueltos, el inconsciente lleva a que los sujetos muestren problemas de personalidad tales como: identificación, proyección, fobias, estados de trance, entre otros. Entre el punto de lo consciente con lo inconsciente está el pre-consciente, donde existe una posibilidad de reflexión en la que el sujeto decide cómo actuar frente a una situación, en esta parte hay algo inconsciente pero a la vez otras conscientes le permiten entrar a dirimir sus conflictos.

Esta primera estructura del aparato psíquico es luego complementada por otra en la cual Freud presenta tres (3) partes, a saber: el Yo, el SuperYo y el Ello (*id*, el *ça*). No necesariamente cada una de estas tres tiene una relación biunívoca con cada una de las tres de la estructura anterior. Por el contrario, el Ello guarda experiencias pasadas que llevan a actuar de manera inconsciente (los *refoulement*), y también contiene las pulsiones biológicas de vida que llevan al sujeto a moverse por ejemplo para buscar comida o protección de vestido. De la misma manera, el SuperYo es más concebido como lo que el sujeto hace (bien sea consciente o inconscientemente) y que obedece a lo que ha aprendido por tradición cultural, por todo lo que sus sujetos de contexto le han transmitido. En el SuperYo se guarda la idea vendida de lo bueno, de lo malo, las creencias culturales, las prohibiciones, etc. Frente a estas partes un poco determinadas

por otros sujetos y por otras situaciones pasadas, el sujeto en su Yo actúa y reflexiona conscientemente haciendo juicios y discernimientos a la hora de actuar. Por lo tanto, en las terapias psicoanalistas se desea que el sujeto a través de su Yo traiga al consciente las experiencias pasadas que hacen que el inconsciente responda y que el sujeto no se dé cuenta de sus acciones. En el Yo, el sujeto cuestiona si sus acciones obedecen a lo que él cree y a lo que le da sentido (como su ontología) o más bien a sentidos y realidades vendidas por los otros (lo que se encuentra en el SuperYo).

El sujeto va construyendo permanentemente estas tres partes (Yo, SuperYo y Ello) desde que nace, desde su infancia; por lo que es importante y decisiva la acción y la influencia de las personas que lo rodean, y por ende la educación. En este punto, Winnicott y Klein tratan la edad de la formación primaria del niño, fuente y base de los comportamientos del futuro adulto, a partir de los cuales se enuncian los conceptos del *self* como el todo de una persona, de donde se propone luego la posibilidad de vivir bajo un *faux self* y la búsqueda del *vrai self*. Entre muchos de los posibles autores que tratan el *self* se puede mencionar a Khan (1976) en su libro *Le soi caché*. Aquí identifico una alineación con lo que se anotó en el capítulo 1 de la problemática, donde las personas en las organizaciones no son tratadas como personas integrales, su calidad de sujeto es relegada y son tomados entonces como medios para alcanzar las metas de las organizaciones.

Revisando lo escrito por los autores mencionados en este punto, se anota que en la construcción del sujeto influye lo que la persona empieza a conocer e identificar del medio en sus primeras relaciones con su madre, tutores y objetos más cercanos. La madre es también un ser único que ha pasado por el proceso de formación como sujeto y con un SuperYo embebido. Para un sujeto que no conoce nada, lo que la madre haga es la única verdad, ya que la madre es tomada por el bebé. Como todo poderoso, el proveedor y a la vez protector. La madre satisface al bebé en sus necesidades de pulsión de vida -p.e. alimentación- y de deseos de placer sexual. Seguidamente al transcurrir el tiempo, cuando la madre comienza a recriminar ciertos comportamientos espontáneos en el bebé (y luego otras personas al niño y al adolescente), el sujeto comienza a

convencerse que lo que le nace naturalmente ha de pensar si lo reprime (*refoule*) o no de acuerdo a la idea de bueno o malo que los otros aceptan. Aún más profundo es cuando además de la recriminación, una acción merece un castigo. Acá el niño aprende que un deseo puede generarle a la vez un displacer, por ejemplo cuando un niño llora para atraer la atención y el padre lo golpea físicamente. Ahí comienzan las represiones y el niño crea un esquema mental de no-acción por miedo al displacer. Se siente una angustia frente a lo que para él es todo su mundo, pues aquella persona que antes era considerada el todopoderoso es capaz también ahora de generarle daño, aquí es cuando Klein (en Segal, 1969) identifica la angustia y la posición depresiva del bebé, niño, donde se enfrentan alegrías con frustraciones, así como también sentimientos encontrados de amor y odio.

En algunas ocasiones esta situación degenera en un sentimiento de auto culpabilidad del niño, quien se siente impotente frente a sí mismo y a la madre que en cierta medida lo ha abandonado. Este abandono es el que ha sentido también previamente cuando comienza a salir de sí y a darse cuenta del mundo externo (del objeto). La objetivación y el consecuente sentimiento de abandono son inevitables, ya que los objetos externos al sujeto existen, hay un mundo no subjetivo a ser alcanzado, percibido, analizado e introspectado por la experiencia psíquica y cognitiva. Lo anterior refiere también un poco lo anotado por Husserl (1925) cuando muestra la relatividad entre la subjetividad y la objetividad. Lo externo a cada sujeto (objetos y otros sujetos) estimula el desarrollo sensor motriz, y a la vez generan la proyección hacia los objetos del individuo. Es una cisura necesaria. Aquí la madre al principio es una sola con el bebé, luego el niño la identifica medio presente, y posteriormente repara en otros objetos totalmente externos. Un proceso no normal de desprendimiento y reconocimiento del exterior podrá generar traumas en el adulto, con ejemplos como dependencia total y permanente de los otros, así como neurosis de identificación o proyección (al no aceptar en su unicidad la responsabilidad de los hechos acontecidos, buscando siempre un todopoderoso protector, que incluso pueda vivir por él). En esta misma línea comenta Winnicott (1971) la experiencia con el objeto transicional, el cual le permite al bebé depositar algo del amor que antes era todopoderoso con su madre, en otro objeto externo, del cual el niño toma



propiedad e introspecta cierta parte de él en su interior. Este objeto es entonces algo que lo acompañará mientras hace la distinción total de su mundo interior con el exterior (como una transición), y por esto es tan importante que los padres no lo quiten de las manos del niño, pues hace parte de su desarrollo.

Un esquema de interpretación similar al de Klein y de Winnicott es mostrado por Merleau-Ponty (1975) en su texto *Les Relations avec autrui chez l'Enfant*, detallando las consecuencias nefastas de cohibición y retracción (el *refoulement* de Freud) que traen para un niño un padre o madre supremamente autoritarios que no permiten la expresión del ser – sujeto- del infante (en una alineación con el SuperYo de Freud); actitud que es nefasta cuando está acompañada de violencia verbal y física. En síntesis, Merleau-Ponty reclama la responsabilidad de quien detiene la autoridad en el momento de la interacción; responsabilidad en términos de procurar el desarrollo de la otra persona y no de amancillarla o cohibirla, lo que siendo trasladado a nuestra investigación resalta entonces las relaciones de poder institución-estudiante, institución-profesor y profesor-estudiante. No estamos diciendo que se eliminen las relaciones de poder; por el contrario, reconociendo la realidad de su expandida existencia, estamos resaltando que dentro de ella es supremamente importante la actitud, el ser interior, de quien la detiene para generar en quien aprende confianza, libertad y credibilidad.

Vemos entonces que la consideración de la parte psicoafectiva no es solamente aplicable para el desarrollo en la infancia, al contrario, es algo que influye en el comportamiento individual y social de la persona por el resto de su vida. De ahí la importancia de que el mánager puede ser sensible a las manifestaciones de las personas que trabajan con él, y también a las suyas propias, en un esfuerzo por mejorar la calidad de las interacciones. Adicionalmente, dado que nuestro interés es el apoyo en la formación educativa, el profesor ha de desarrollar también esta sensibilidad, generar confianza en el estudiante para que éste se exprese, ser capaz además de comprender ciertos comportamientos evasivos del estudiante, y siendo necesario, ser además de profesor de un contenido teórico, un soporte para el desarrollo de vida de la persona. Pero como ya lo mencionamos, el profesor no es el único y solo responsable de la educación, lo son

también la institución y la sociedad, de ahí entonces la necesidad de incluir este tipo de consideraciones de las personas como sujetos complejos y completos en la organización, y no simplemente como un instrumento de trabajo.

Con la riqueza de lo que los conceptos y autores anteriores nos muestran, y habiendo anotado la importancia de su inclusión en la práctica de la enseñanza, en el devenir del día a día, nos hace falta sin embargo identificar un mecanismo que permita a través de esta interacción, cuestionarse, reflexionar y sensibilizarse a la responsabilidad humano-social de las acciones organizacionales y de las acciones de los estudiantes en calidad de actuales o futuros *mánager*. Veamos esto en el punto siguiente.

### **2.1.2 Intersubjetividad: interacción de los sentidos de los sujetos**

Dentro de lo visto hasta el momento, se ve que es necesario tener un tipo de interacción que permita a los sujetos expresar sus sentidos, y no seguir bajo las verdades vendidas, tal como se mostró en la problemática (capítulo 1). En esta línea, en los puntos anteriores hemos identificado a la interacción como un mecanismo de desarrollo de la persona, tanto en su parte individual como en la social. No obstante, para responder con más precisión a la primera pregunta de investigación, nos es necesario un cómo específico de esta interacción. Frente a esto, y con el apoyo de algunos autores que tratan a la vez desarrollo, aprendizaje y educación con tecnología (Dillenburger, 1999) pudimos identificar que la *intersubjetividad* ofrece un camino de apertura para que las personas ejerzan reflexión consciente de sus acciones y de las consecuencias de estas últimas. En realidad son muy pocos los autores en la disciplina de la administración que trabajan este concepto, es algo que se ha relegado casi siempre a sociólogos, y ahora con el auge de la tecnología educativa, a los expertos pedagógicos (aunque de manera muy incipiente); sin conocer nosotros hasta el momento una articulación del concepto intersubjetividad para la educación de *management*.

Tomamos entonces el concepto de intersubjetividad como nuestra base del cómo (de la pregunta de investigación), ya que su inclusión es además novedosa en nuestro campo

(educación, management, humanismo) y adicionalmente se muestra como una excelente opción para despertar esta consideración humano-social en la formación del mánager.

Tratamos así de mostrar que su pertinencia no es exclusiva de cursos o materias del tipo sociológico o psicológico, al contrario, su aplicación en el día a día de la acción organizacional, y en nuestro interés de la praxis de los cursos, permite a las personas interactuar con sus sentidos y darse cuenta de las realidades de los otros, de salir del espacio del juicio único sin relatividad (del cual somos víctimas casi todos cuando ejercemos como mánager en una organización). Siendo así, a medida que se avanza en el texto de la tesis, las razones de su selección se irán haciendo evidentes. En el presente punto tratamos su parte teórica, para comprenderla y posteriormente tomarla a la vez como mecanismo en el levantamiento de datos empíricos de terreno y como propuesta para contribuir a la solución del problema (lo que veremos en detalle en las partes 2 y 3 de esta tesis). En principio, para detallar este concepto nos dimos a la tarea de realizarle una especie de *arqueología*, para lo cual partimos de lo que es *subjetividad* como la reflexión en cada persona, llegando luego a la reflexión en grupo o *intersubjetividad*, donde básicamente el resultado es el aprendizaje por interacción social y el desarrollo de la sensibilidad humana y social.

**a. Subjetividad (Sócrates, Kierkegaard): autorreflexión del mánager**

El concepto de subjetividad es definido muchas veces como el proceso que se da al interior de cada persona, donde se produce una reflexión propia con respecto a los eventos que acontecen. Dicha reflexión es diferente para cada cual, ya que la experiencia de vida es siempre distinta en su totalidad; sin embargo, existen puntos compartidos en las experiencias de todos. La subjetividad guía las acciones al dar sentido cuando se adelanta algo. Aunque este concepto puede tener un significado diferente para muchas personas y autores, el mío propio que acabo de anotar, se alinea con aquello mostrado inicialmente por Sócrates (y según lo extractado de algunas lecturas de los *Diálogos* (Platón, 399-348 a.c.) y posteriormente por Kierkegaard (Kierkegaard, 1815; Pojman 1978, 1984). Estos autores muestran cómo a través de la reflexión se da un proceso de

interiorización personal de lo externo con lo interno, llegando a obtener un sentido, y en últimas una versión de la verdad de lo que son y de lo que significan las cosas.

Según Pojman (1984), Kierkegaard entregó bases para delimitar el tipo de reflexión que se establece, la cual puede dar cuenta de lo subjetivo o de lo objetivo, como se indica en la Tabla II.

**Tabla II – Tipos de Reflexión**

<b>Tipos de Reflexión</b>	<b>Resultados</b>
Objetiva	a.) entendimiento objetivo b.) al nivel de la verdad objetiva máxima
Subjetiva	a.) entendimiento subjetivo, y, de ser suficiente ... b.) entendimiento existencial, el cual en su parte más cercana conduce a ... c.) la verdad subjetiva

Base Pojman (1984)<sup>15</sup>

Así Kierkegaard haya trabajado sobre el Cristianismo como su razón de ser (lo que le es trascendental, su ontología), sus reflexiones y escritos nos entregan un concepto de lo que es la subjetividad, en cuanto al proceso y al por qué de la necesidad de su ocurrencia en la vida de las personas. Hoy en día sus pensamientos pueden ser aplicados sin importar la orientación religiosa, en lo que refiere:

- *En el nivel individual* (cada sujeto): El hombre en la búsqueda propia de un sentido de existencia encuentra la necesidad de tener algo que sea trascendente. Por esto, la existencia humana se asocia a un sentido, un significado. Así, las acciones que emprende cada persona han de enfocarse hacia un sentido de vida. Por lo anterior, se asocia a veces el pensamiento de Kierkegaard con un lineamiento de defensa de lo ontológico (como lo anota Pojman (1984)).
- *En el nivel social*: Todos somos diferentes, cada uno movido por distintos sentidos, pero todos estamos interconectados con todo lo que existe. Aunque somos unicidades distintas, no somos aislados y no podemos ni sobrevivir ni desarrollarnos como individuos o sociedad sin el apoyo del medio ambiente y de los otros.

---

<sup>15</sup> Traducción libre del texto en inglés.

Con lo anterior, la reflexión de tipo subjetivo permite encontrar (o dar) sentido y razones de hacer lo que se hace. De no encontrarse razones, la persona en búsqueda de una coherencia entre sus deseos y su acción, comienza a: bien 1.) cambiar el destino y finalidad de sus acciones (para que el producto de lo que hace tenga un sentido; o 2.) cambiar sus acciones para con otro camino llegar a la finalidad que encuentra como sentido. En otros términos, esto es lo que hoy en día las corrientes del postmodernismo y de la teoría crítica reclaman cuando tratan la *self-reflexivity*.

En general, la subjetividad como proceso reflexivo implica un acto de interpretación de lo externo, de la realidad objetiva, de lo que significan las cosas para cada cual, según el sentido y las implicaciones de lo que se haga. A medida que el sujeto realiza más y más interpretaciones, va tomando decisiones interiores sobre el estado de la verdad de un conocimiento, ya que a medida que pasa el tiempo de vida de una persona la realidad va tomando otros sentidos. Por esto cada día avanzamos en nuestro desarrollo. Así se alinea el papel de la subjetividad con el del desarrollo humano, ya que siendo reflexivos y encontrando un sentido a las cosas somos conscientes.

Al interpretar, y modificarnos día a día, en nuestro interior adicionamos un nuevo conocimiento donde ha de existir una relación entre lo teórico que aprendemos y aquello de lo que estamos convencidos, sentimos y creemos como verdad. En esto, Kierkegaard (1851) muestra que el saber algo implica actuarlo, ser coherentes y no solo recitar un discurso o ejecutar una acción para obtener una prebenda. Para esto, Kierkegaard ejemplifica que ser buen cristiano implica ser buen cristiano en la acción exterior y en el sentir interior y no simplemente porque teóricamente se sepa como ser un buen cristiano. Esto reafirma un poco la parte de la problemática de la investigación presente, que muestra que muchas veces en la educación se enseña un conocimiento y los estudiantes aprenden el qué hacer y algunas veces el cómo hacerlo, pero son pocas las veces donde quien aprende se ha cuestionado el por qué y el para qué, con el riesgo consecuente de que cuando esa persona que aprende sale a las organizaciones a actuar muchas veces deja de lado la aplicación de los sentidos de vida.

**b. Intersubjetividad (Husserl): reflexión conjunta sobre sentido y consecuencias de acciones organizacionales**

Lo que Kierkegaard promueve bajo el título de su obra *For Self-examination and Judge for Yourselves!* (1851), deja entrever una semejanza en el método de obtención de la subjetividad con lo que Sócrates promovía a través de su dialéctica (comentado también por Pojman (1978, 1984)). Sócrates (como se puede leer en los *Diálogos* (Platón, 399-348 a.c.) por medio de la interacción sostenida en sus diálogos, intentaba que la otra persona fuera reflexiva y consciente de su propia realidad, ó que al menos a través del razonamiento, emitiera una idea subjetiva sobre la verdad del tema que estaba en cuestión. Se propugnaba así por una sabiduría co-construida, o descubierta, por medio de la reflexión. Esto es de pronto lo que hoy en día denotamos bajo el término de intersubjetividad, donde la subjetividad es ejercida a la vez por al menos dos (2) personas.

Trabajando sobre la realidad subjetiva, Kierkegaard se encuentra con que estas verdades terminan siendo relativas. Según él, es necesario una única y última verdad, que siendo objetiva, ha de pertenecer a alguien. Si bien él pensó en un Dios como el objeto eterno único, hoy en día muchas veces esta necesidad de encontrar una verdad objetiva hace que las personas se relacionan, compartan y discutan sobre cada subjetividad. Al expresar sus verdades, creencias, simbologías y productos de sus reflexiones, el sujeto se descentra y se relaciona con lo social, y de contar con otros sujetos que también expresen su interior, se hacen negociaciones sobre las soluciones a ejecutar frente a problemas y situaciones. Así, la subjetividad y la intersubjetividad contribuyen a una objetividad, si bien no en términos de lo eternal divino, si desde un punto de referencia común que vele por el beneficio de todos los implicados.

Al ser la intersubjetividad un mecanismo de intercambio de varias subjetividades, varias versiones de la realidad de un mismo hecho, de un mismo objeto; es necesario reconocer cómo esta realidad externa (y a veces interna) es introspectada y dilucidada por los diferentes sujetos. Para esto Husserl (1925) presenta un punto de enlace y establece unas

guías para un proceso de subjetividad - objetividad.

Husserl critica en el método de las ciencias naturales y exactas la rigurosidad con la que se pretende obtener una objetividad máxima. Él argumenta que cualquier investigación, por exacta que sea, parte de una base subjetiva presente en aquel (o aquellos) que conciben el problema y la interpretación del qué hacer y el por qué hacerlo. El hecho de que un proyecto científico responda a la iniciativa de una persona, implica el uso de su experiencia de vida, lo que desde ya denota subjetividad. Adicionalmente, Husserl muestra que el saber y la comprensión no se construyen en una persona por sí sola ni de manera aislada, es necesario el ejercicio de la intersubjetividad a través de la colaboración de los participantes con el fin de llegar a un acuerdo objetivo. En esto Husserl (1925) textualmente anota:

“In **intersubjective communication and collaboration**, each individual has the things in his own oriented modes of givenness; but also, a unity of the experience of the same thing pervades this change, with the characteristics belonging to that thing itself, though they present themselves as subjectively varying, now in these, now in those modes of orientation. ... the objectivizing of the objective scientist is accomplished *abstractively*, and the objective entity itself that he grasps and investigates is something abstract. For, although it is itself grasped in the experiencing, it is nevertheless inseparable from the subjective *own* of the givens. This thing itself remains always and necessarily subject-related, a pole of identity for an openly endless multiplicity of my experiences and those of all other subjects, experiences of actual and possible subjects who are to be able to arrive at a harmoniously confirming synthesis with my experience by possible mutual understanding”. (p. 92-94).

Es necesario analizar aquello que alrededor de la situación nos lleva a pensar, actuar e interpretar sobre una situación en x o y manera. La subjetividad no es del todo subjetiva, ya que para que se inicien los procesos de interpretación, se parte de un *objeto* (realidad, situación) que siendo *externo* al sujeto en varias partes lo es también interna a él cuando lo involucra. En la línea de dilucidar por qué un mismo objeto es interpretado de diferente manera por distintas personas, yo anoto que Piaget (1976) y Vygotsky (1978) muestran el efecto que tiene en cada sujeto su pasado histórico y su experiencia propia de vida. Estas cosas hacen parte de la totalidad única de cada cual, pero siempre social y compartida, afectada precisamente por la interacción.

En miras a identificar los factores que influyen un por qué de hacer algo, se podría pensar inicialmente en el ejercicio del psicoanálisis tradicional, donde al sujeto se le deja expresar libremente y sin represión, sin intervención alguna de juicio o apreciación por parte del terapeuta. En este punto la crítica de Husserl anota que si bien este tipo de terapia permite la expresión del sujeto, no contribuye a una intersubjetividad por que en la interacción solamente uno de los dos sujetos expresa su realidad. Aquí Husserl ve que para elucidar el por qué, el cómo y el hacia donde se va como sujeto con respecto a una situación de análisis, la acción del terapeuta ha de enfocarse hacia un diálogo que permita obtener del sujeto reflexiones propias de sentidos, así como apoyar en reflexiones sociales. Extendiendo este proceso de elucidación a cualquier otro tipo de situación, Husserl toma el término *fenomenología* para significar la búsqueda de la verdad de una situación sobre una realidad tomada como fenómeno. Dentro de esta elucidación, la respuesta que se obtenga de los por qué, de los cómo y de los hacia donde de este fenómeno, constituye el resultado de la *interpretación*. Durante este proceso ha de dar cuenta de:

- La observación de los componentes y de sus interrelaciones, para identificar las causas - consecuencias de los factores y de las acciones. Esto implica observar, introspectar, dilucidar.
- Reflexiones subjetivas propias.
- Interacción social a manera de colaboración entre las personas implicadas en búsqueda de una negociación de la verdad objetiva. Este proceso no asegura ocurrencia de unanimidad, no siempre se obtiene una única verdad objetiva dentro de las subjetivas discutidas.

Lo anterior es también referido por Patocka (1988), quien anota que la fenomenología implica una vivencia dentro del fenómeno, donde el empirismo es la fuente de la información necesaria para la reflexión propia (subjetiva y luego negociada de manera objetiva con los otros sujetos) para obtener resultados de interpretación. Adicionalmente, Spielberg (1972) anota la pertinencia de la fenomenología en las disciplinas de la psicología y de la psiquiatría, rescatando la aplicación de los preceptos de Husserl;



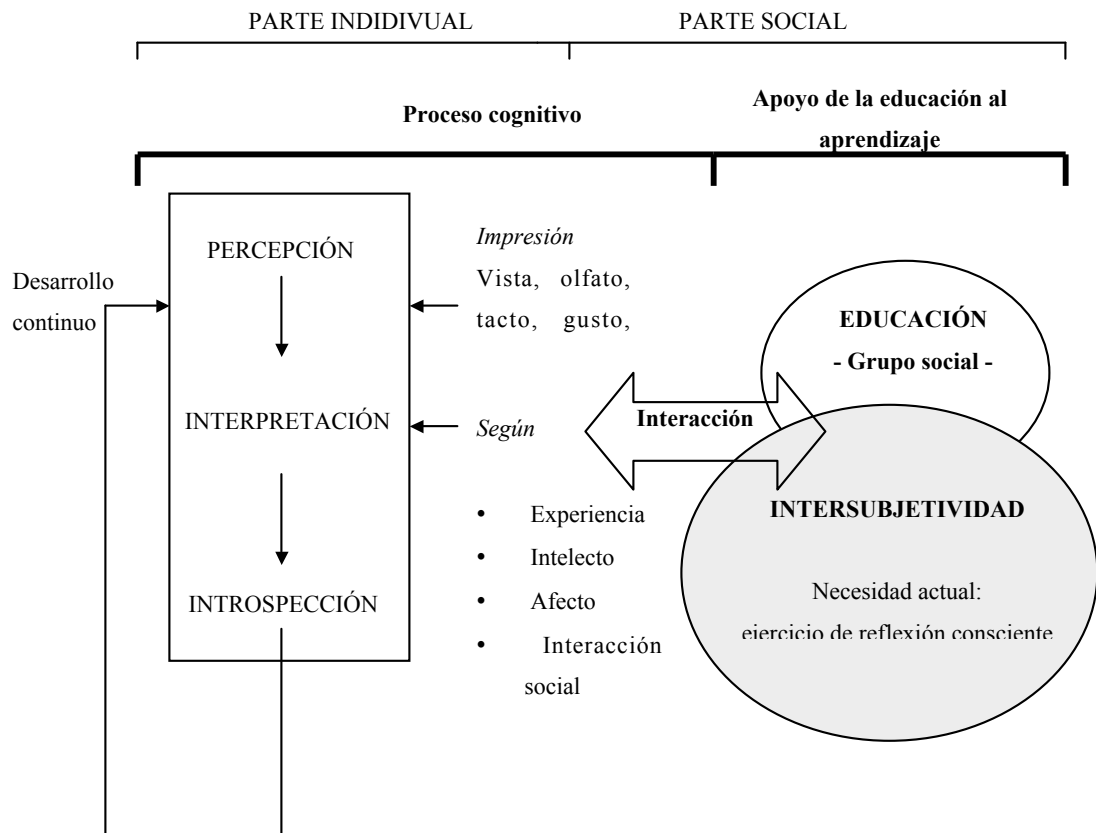
mostrándose así la alineación analista – paciente - relación de intersubjetividad.

### 2.1.3 Síntesis: la intersubjetividad en la educación como apoyo al desarrollo del **mánager**

Con el apoyo teórico de lo referido en los puntos anteriores, en la Figura Nro. 2 elaboramos esquemáticamente un modelo descriptivo del proceso cognitivo de aprendizaje y del soporte dado por la función de la educación, resaltando el espacio potencial para la ocurrencia de intersubjetividad, el cual no siempre es propiciado, y que por lo tanto, es el punto de estudio de la presente investigación.

**Figura 2 - La intersubjetividad como apoyo a la educación**

© Ana-María Dávila-Gómez



Según nuestro modelo presentado en la Figura 2 (referida también en el Anexo 2.2), el proceso cognitivo comporta los estadios de percepción de las impresiones externas,

pasando luego a una interpretación de lo percibido (según la experiencia anterior y los esquemas afectivos e intelectuales previos) para finalmente introspectarlo en el *ser* como algo nuevo aprendido. Ya que todos los días se producen eventos de impresión, por nuevas realidades vividas y por la misma interacción social, permanentemente se tienen eventos de aprendizaje y así el continuo de la vida es un desarrollo permanente. La representación es lo que se interioriza como simbología a partir de la interpretación<sup>16</sup>. Este último proceso, según lo que se haya introspectado como real (la verdad subjetiva), va generando en las personas los preconceptos de juicios y de valores que harán parte integral de su vida social, de donde unos valores éticos de respeto, tolerancia y sentido humano saldrán fuertemente constituidos o débilmente introspectados. La inteligencia en este sentido es además de cognitiva, también reflexiva y generadora de acciones. En este punto, la interacción social permite a la educación asistir al desarrollo cuando ayuda a hacer conscientes a quienes aprenden sobre la posibilidad del ejercicio de la reflexión en cuanto a las repercusiones humanas y sociales de las acciones que el *mánager* adelanta. Son estas las condiciones necesarias a tener en cuenta en el modelo, al permitir acercar más la realidad humano-social con la respuesta educativa en administración.

Tomando este modelo propuesto en la Figura 2 (La Intersubjetividad como apoyo a la educación) como catalizador del análisis presentado en nuestra problemática (capítulo 1), podemos decir que en las organizaciones no siempre que hay interacción se da intersubjetividad, ocurriendo lo mismo en la educación, al ser ésta una función prestada por un tipo de organización: la institución educativa. A manera de inferencia, anotamos entonces que el detalle de lo que venimos presentando del comienzo a darnos ya respuestas, desde el punto de vista teórico, de los cómo de la sintaxis de una de nuestras preguntas de investigación, aquella de: *Cómo se puede contribuir a un management humanista a partir de las interacciones sostenidas en la educación?* Por consiguiente, dentro del contexto del problema anotamos que el aporte de la investigación se enfoca hacia la contribución que da la educación a la formación de los administradores como

---

<sup>16</sup> Desde un punto de vista de interpretación fenomenológica, Merleau-Ponty (1945) y Colazzi (1973) detallan el proceso de interiorización sostenido como un evento del aprendizaje. No nos detenemos en la explicación fenomenológica del mismo, pero sí tomamos su generalidad porque ella nos sirve como instrumento de observación e interpretación cuando realizamos observaciones en el terreno empírico de nuestra tesis.

gestores de las organizaciones. Aquí, si el *mánager* ha de poseer estos *cómo* generar intersubjetividad en la organización, se requiere que él lo haya aprendido, de donde se ve entonces la pertinencia de que esto sea una práctica pedagógica en la educación y no solamente un discurso teórico.

Para continuar con la línea anterior, y visto el proceso de aprendizaje, el siguiente punto muestra el *cómo* las instituciones educativas generalmente estructuran la prestación del servicio educativo, para identificar dentro de esta estructura una alineación con la teoría de management que responda a los intereses de nuestra pregunta de investigación.

## **2.2 INSCRIPCIÓN DE LA FUNCIÓN EDUCATIVA EN LA TEORÍA DE MANAGEMENT**

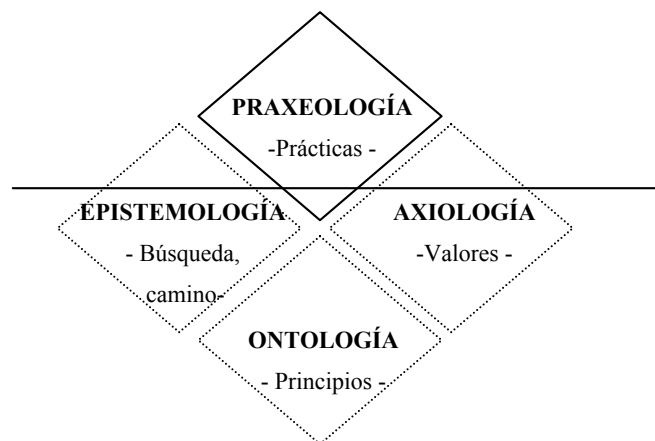
Nuestras bases son de dos fuentes:

- Bédard: de quien tomamos su rombo filosófico y su trilogía; y
- Los procesos de la función educativa: que los estructuramos con base en la trilogía de Bédard y en lo que tradicionalmente ha concebido el management y la disciplina de la educación en términos de sus procesos propios.

### **2.2.1 Bases: el rombo filosófico y la trilogía de Bédard**

El *rombo filosófico* de Bédard (1995) muestra cuatro ejes filosóficos en los cuales es posible enmarcar cualquier función o actividad que se ejerza. El rombo se aprecia a continuación en la Figura 3 <sup>17</sup>.

**Figura 3 – Rombo Filosófico de Bédard (1995)**



En general, en la ejecución de una función, cada eje representa:

- *En epistemología*: el conocimiento, desde el punto de vista de su verdad en cuanto al contenido teórico de la disciplina que comporta la función.
- *En ontología*: lo que da sentido a la persona que ejecuta la función en cuestión. Es como la convicción interna y personal.
- *En axiología*: la validez de la disciplina, de su aplicación de su contenido con respecto a lo que son los valores e intenciones sociales y culturales de la comunidad donde se ejecuta la función.
- *En praxeología*: es lo que finalmente es la acción real que combina los tres anteriores y produce una práctica particular.

De manera visual, Bédard coloca una línea divisoria en la parte superior de la Figura 3, para indicar que la praxeología que va por encima es aquello que vemos, la acción del otro, en otros términos, lo que la autora asocia con la punta del iceberg. Por consiguiente, lo que está por debajo de la línea divisoria (epistemología, axiología y ontología -en líneas punteadas-), si bien no nos son visibles de manera tangible, si reconocemos que son los pilares y los directores de la naturaleza de la acción.

De otro lado, Bédard (1995) presenta también una forma propuesta de estructura de los

---

<sup>17</sup> El modelo original del autor está en idioma francés, aquí presento una traducción libre.

procesos ejercidos dentro de una función, de una razón de ser de una actividad, de una acción organizacional. Esta forma denominada *trilogía* (que se observa en la Figura 4 <sup>18</sup>) comporta tres partes: la soberanía, la producción (creación) y la seguridad.

**Figura 4 – Trilogía de Bédard (1995)**



La *soberanía* incluye la razón de ser de la institución, organización o actividad, donde lo soberano es aquello que representa el valor de la comunidad a la cual se sirve, lo que se es propio y da identidad. La *producción*, creación, representa la actividad del día a día que responde a la necesidad e imperativos soberanos. La *seguridad* es lo que defiende la identidad de lo soberano, se soporta en la producción para hacer frente a amenazas y también para responder a nuevas prerrogativas emanadas de lo soberano, o para su acomodo permanente.

Con estas bases, el siguiente punto muestra cómo alineamos la función educativa para obtener un esquema guía en nuestra investigación.

### **2.2.2 Esquema: conceptualización, práctica pedagógica y evaluación**

Tomando como bases los esquemas del rombo filosófico y de la trilogía de Bédard, nos dimos entonces a la tarea de con estas bases enmarcar los procesos de la función educativa, para así tener una guía de conducción del terreno empírico y de la interpretación de los hallazgos. Siendo así, nuestro esquema guía tuvo también en cuenta aquello que varios autores en la disciplina educativa han estructurado. En esta línea,

---

<sup>18</sup> El modelo original del autor está en idioma francés, aquí presento una traducción libre.

dentro de lo que varios autores refieren en cuanto a educación (McKeachi, 1999; Jonnaer y Vander Borgh, 1999), los procesos de la función educativa como un todo organizacional (lo anotado por Bédard dentro de su trilogía) son: concepción (en términos de planificación), prestación pedagógica y evaluación. Estos procesos casi estándares de la educación pueden ser seguidos en la mayoría de las disciplinas que se enseñen (incluidas aquí la de administración). Cada uno de los tres (3) procesos trata en forma general:

- **Conceptualización.** Incluye el sentido y orientación dadas por la institución, de acuerdo a los parámetros y necesidades identificadas en la sociedad, de donde también el profesor como último prestador del servicio tiene sus propias ideas. Este proceso lo alineamos con la *soberanía* mostrada por Bédard.
- **Práctica pedagógica**<sup>19</sup>. Es en sí el dar clase, la interacción estudiante-profesor. Se incluyen:
  - *Medios:* Para el interés del presente trabajo, es modalidad a *distancia* con soporte tecnológico que permita interacción;
  - *Métodos:* Aquellos que bajo la premisa de la interacción utilizan los medios para prestar una pedagogía del tipo concebido (deseado y conceptualizado); por lo tanto, para que los métodos den cuenta de intersubjetividad es necesario que en su práctica se ejerza la cooperación, la colaboración y la negociación.

Este punto lo alineamos con la producción (*creación*) de la trilogía de Bédard.

- **Evaluación.** Le permite a la institución educativa revisarse y modificarse permanentemente con respecto a los cambios en necesidades detectadas en la sociedad, con el fin de responder a su razón de existencia. Este punto lo alineamos

---

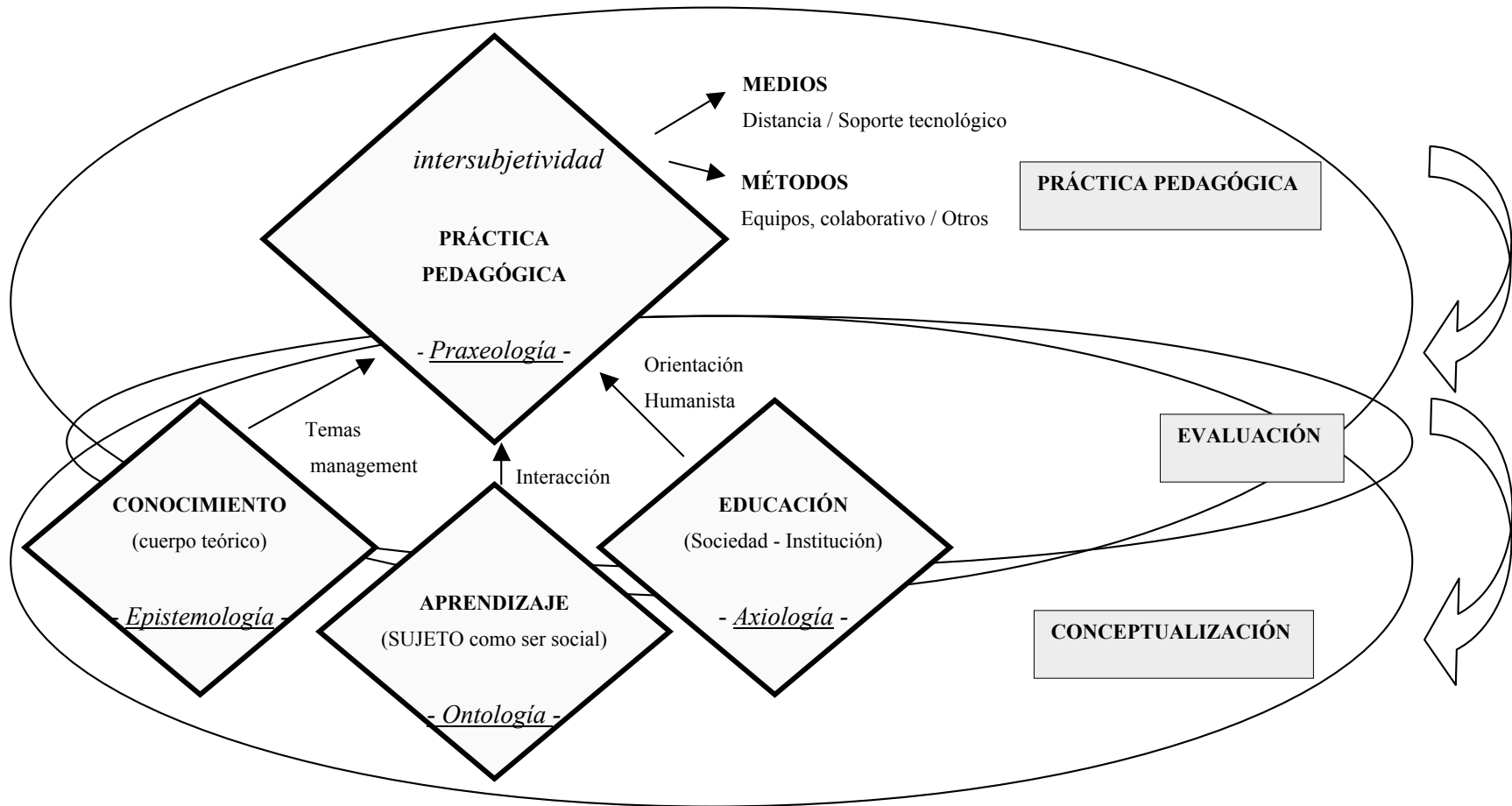
<sup>19</sup> Como lo refiere Jonnaert y Vander Borgh (1999), el ejercicio de la pedagogía implica que quien enseña haga uso de métodos y técnicas para que los conocimientos a ser transmitidos sean aprehendidos por quien aprende. Estos autores muestran como otros separan pedagogía de andragogía, refiriendo que la primera tiene como objetivo niños y adolescentes, mientras que la segunda es para adultos. Sin embargo, ésta es una controversia que otros autores contestan argumentando que la pedagogía es también de índole de adultos, más general y que por el contrario, la andragogía es una especificidad de la pedagogía. Igualmente, estos autores diferencian *didáctica* de *pedagogía*, diciendo que la didáctica se asocia a las estrategias de enseñanza de acuerdo al contenido del conocimiento teórico a transmitir, mientras que la *pedagogía* considera la gestión de las interacciones sociales en la clase y así mismo incluyendo la didáctica. Sin ser este el tema de discusión epistemológica de la presente investigación, asumo trabajar este proceso bajo el término de pedagogía”por haber surgido como concepto general antes del de andragogía, y porque además encierra en sí la didáctica. Adicionalmente, aún hoy en día en textos, ensayos e investigaciones sobre educación universitaria (de adolescentes y adultos) es usada por muchos autores

con la *seguridad* de la trilogía de Bédard.

Como se ve, sin importar la función que se tome como fenómeno (en este caso la educativa), se responde a unos tipos de proceso casi estándares presentes en cualquier función que sea suplida por cualquier tipo de organización. Así mismo, la función educación también ejecuta el management haciendo uso de la práctica de la estrategia como uno de los instrumentos máximos para el logro de sus objetivos como organización. En términos de estrategia se miran: la respuesta a las necesidades sociales, el público objetivo, las orientaciones requeridas, la construcción, el diseño, la operación, el mejoramiento, entre otros. Estos términos son parte del argot administrativo, así como también del día a día de las sesiones de clase en la gran mayoría de cursos donde se enseña al *mánager*. De esta manera, la institución educativa como tal es transmisora y ejecutora de un mismo concepto. Por lo mismo, la investigación comporta en el modelo una estructura de la función objeto de estudio (la educativa) bajo lineamientos de management. El siguiente punto muestra el cuadro de referencia para el amarre de los elementos.

La Figura 5 (referida también en el Anexo 2.3) muestra cómo para nuestra investigación particular, enmarcamos la función educativa dentro de lo que son el rombo filosófico en sus cuatro ejes y los procesos (conceptualización, práctica pedagógica y evaluación). En la esta Figura 5 es donde hacemos la particularización del modelo según nuestras intenciones, y en consecuencia realizamos el amarre de los elementos que dijimos en la problemática están por separado. Estos elementos son: orientación humanista, aprendizaje con base en la interacción, conocimiento de management, intersubjetividad, distancia, tecnología y métodos pedagógicos de colaboración. Construimos así nuestro *esquema guía conceptual* de la investigación.

**Figura 5 – Esquema de educación en administración con orientación humanista: aplicación particular al caso de**



**Diseño propio**, con bases de: Bédard (1995), Husserl (1925), Kierkegaard (1851), Rousseau (1758-1762), Piaget (1976), Freud (1966, 1968), Vygotsky (1978) y Dillenbourg (1999).



A continuación se explica la Figura 5:

▪ **La función educativa dentro de los ejes filosóficos:**

- En epistemología: lo que se enseña, el contenido teórico del conocimiento, que para este caso es todo lo que sea parte de la disciplina de la administración, bien que éstos sean de tipo técnicos, humano o social. Su veracidad (verdad) no se cuestiona, se asume el contenido.
- En ontología: lo que es para los sujetos que intervienen en la función el sentido del por qué ejercer la administración que ya posee una veracidad (verdad) epistemológica. Para la presente investigación, viene representada en el sujeto como ente individual y social, y que puede ser bien el estudiante, el profesor, el investigador, el directivo del programa de estudios, los diseñadores pedagógicos, los operadores técnicos, entre otros.
- En axiología: lo que son los valores e intenciones sociales que se representan en la práctica de la función educación para el caso específico de la disciplina de la administración. Aquí tiene cabida la reflexión sobre la *legitimidad* de lo que ya está dado como verdad epistemológica. En esta línea, según la identificación del problema (capítulo I) la validez de acuerdo a la repercusión social de las acciones del management implica tomar una perspectiva de orientación humanista.
- En praxeología: es la acción real. Para esta investigación se requiere el ejercicio de la intersubjetividad como el tipo de interacción que permite dar cuenta de los sentidos de cada uno de los sujetos (sus ontologías), trabajar bajo los lineamientos que surgen por los valores sociales y un sentido humanista (la axiología) y así aprender el saber de la administración (epistemología).

▪ **Los procesos de la función educativa dentro de cada eje filosófico:**

- Conceptualización: Aquí se mezclaría ontología, axiología y epistemología. El detalle de la conceptualización responde a:
  - **Contenidos**: cuerpos teóricos del conocimiento de tipo *humano-social*; ó en su

defecto, a suplir su carencia por medio de actividades de tipo humanista que lleven al estudiante a pensar en el sentido de las cosas. Esto lo propongo reconociendo la realidad de las instituciones educativas de administración de nuestros días, sin quitar la posibilidad trabajar bajo una perspectiva humanista los contenidos que hoy se tienen en management.

- ***Aprendizaje:*** desde el punto de vista de la persona que se reconoce como ser, tanto individual como social, es decir, como un ***sujeto*** que se expresa. Cada persona aprende, se desarrolla con apoyo de otros, y a su vez, ayuda a co-construir la realidad. Para esto identificamos y detallamos en puntos precedentes a la *interacción* como lo que permite y favorece el desarrollo permanente, el cual es tanto de tipo afectivo como intelectual, siendo Freud (1966, 1968), Piaget (1977) y Vygotsky (1978) los autores de base. Paralelamente, el trabajar la parte del sujeto-sociedad unimos: 1.) una ontología que de cuenta del sentido de cada cual como sujeto individual, y 2.) una axiología donde se entrelazan los valores de todos.
- ***Educación:*** con ***orientación*** de tipo ***humanista***, que permite reflexión tanto a nivel del sujeto (la subjetividad que además es trabajada por el psicoanálisis para propiciar una actitud consciente de la realidad del ser) y confrontación de realidades y consecuencias de acciones de un futuro (o actual) *mánager* en un grupo o en sociedad sobre los cuales tiene una responsabilidad (la *intersubjetividad* detallada en puntos precedentes).
- ***Práctica pedagógica.*** Es la parte praxeológica de la función. Se pretende que las interacciones que se den en ella sean del tipo de ***intersubjetividad***. La acción implica disponer de medios y métodos, los cuales a su vez han de ser previamente concebidos como estrategia, y aquí el rombo filosófico y los procesos son recurrentes porque es necesario hacer llamados a la concepción en términos de planificación, diseño y orientación. Se tiene entonces:
  - ***Medios.*** En miras de propiciar la intersubjetividad, la modalidad a ***distancia*** con soporte tecnológico ha de permitir interacciones mediatizadas del tipo personas - personas y personas - grupos, y no relegarse a la tradicional persona - máquina

que es la solución más ofrecida en la mayoría de los *software (logiciel)* de multimedia interactivo.

- **Métodos:** Aquellos que bajo la premisa de la interacción utilizan los medios para prestar una pedagogía del tipo concebido (deseado y conceptualizado); por lo tanto, para que los métodos den cuenta de intersubjetividad es necesario que en su práctica se ejerza la *cooperación*, la *colaboración* y la negociación.
  
- **Evaluación:** es un proceso recurrente que se da en paralelo a cualquiera de los otros, ya que la función educativa no para sus actividades para replantearse y reestructurarse. Al pensarse de nuevo, permanentemente de forma colectiva, intervienen los distintos tipos de sujeto (estudiantes, profesores, directivos, operadores, diseñadores, la sociedad con sus representantes, etc.). Esto denota también la necesidad de un espacio de intersubjetividad con el fin de obtener negociaciones en las acciones de mejoramiento a implantar, de acuerdo con el beneficio que van a aportar a cada miembro, así como al común. En este sentido, su ejecución contiene todas las partes: ontológica, epistemológica, axiológica y praxeológica.

El hecho de tener los diferentes componentes dispuestos no implica que haya interacción, y mucho menos intersubjetividad; depende más de unos *cómo es posible* y unos *por qué*. Estos últimos constituyen los *factores* a elucidar en el transcurso de la investigación, como respuesta a la pregunta formulada. Dentro de los factores entran los contextos del país, la parte cultural (como axiológica) frente a la mediación tecnológica de la interacción, la pertinencia de la aplicación transparente del management como transposición de un modelo de otra cultura, así como de su modelo educativo, entre otros. Identificado entonces un esquema de referencia, a continuación los siguientes puntos del presente capítulo detallan teóricamente cada uno de los elementos organizados por procesos (concepción, prestación, evaluación).

## **2.3 PROCESO DE CONCEPTUALIZACIÓN**

Tal como se observa en la Figura 5 (Anexo 2.3), al hablar del proceso de conceptualización tomamos en cuenta la parte de la orientación institucional, los contenidos de los cursos, la actividad de aprendizaje del sujeto y el soporte educacional de la institución. Son estas partes las que trataremos a continuación.

### **2.3.1 Orientación institucional y contenidos de cursos**

Tal como se vió en el capítulo 1 de problemática, en cuanto a curriculum en lo que es enseñanza de administración en el mundo, se tienen pocos ejemplos de cursos con contenidos teóricos humanos y sociales. Éstos quedan a discreción de los programas de maestría y doctorado, y bajo la selectividad de la intención de cada estudiante en particular. Sin embargo, bajo las premisas del capítulo 1 es posible encontrar trasfondos de tipo humano y social en cualquiera de los cursos, cuando en ellos se llevan a cabo prácticas pedagógicas del tipo interacción y de reflexión de los sentidos. El incluirlos abiertamente o a manera de trasfondo subyacente (*caché*), no implica que el estudiante va a aprender lo que lee en los textos y bibliografía dada en el curso. Este componente epistemológico ha de amarrarse a unos sentidos, por lo que es necesaria una coherencia entre el discurso (el contenido enseñado) y la práctica pedagógica realizada por el profesor (soportado por la ideología de su institución educativa). Esta última parte refiere entonces los otros ejes del rombo, y es lo que se trata en los siguientes puntos.

### **2.3.2 Aprendizaje del sujeto bajo la interacción social**

Tomando el componente ontológico, y tal como lo muestran la Figura 1 (Anexo 2.1) y la Figura 2 (Anexo 2.2), en el continuo de desarrollo de una persona se mezclan las dimensiones humanas de tipo biológico, psíquico e intelectuales, tanto en el nivel individual como en el social. Desde este punto de vista, el *aprender* para una persona implica un proceso de interiorización y de socialización. Por medio de la socialización se llega a instituir la función educativa como soporte al aprendizaje.

Con lo mostrado con respecto al desarrollo biológico, intelectual y afectivo, se ve que la educación se constituye como la preparación del individuo para afrontar la realidad construida-compartida. En el proceso de aprendizaje - construcción de individuo - sociedad, lo psíquico y lo social van de la mano. La interpretación de la realidad que haga un sujeto influye en su comportamiento futuro en lo social. La educación es definitiva en la construcción del sujeto, puesto que no solamente se enseña el cómo comportarse y el qué hacer, sino que además se permite a través de la transmisión que el sujeto interiorice los significados de las cosas y de la realidad compartida.

Cómo se mostró con Vygotsky, si bien en el plano cognitivo el sujeto es solo reflexivo consciente en la adolescencia, es entonces propicio que en la educación en administración (management) se aproveche esta facultad para no continuar enseñando solamente cosas que acrecienten el SuperYo (mostrado por Freud), sino que por el contrario, lleven a que los estudiantes traigan al consciente los sentidos vendidos, reflexiones y encuentren sus propios sentidos. Si bien el psicoanálisis se originó para el tratamiento de traumatismos, aquello que entrega la estructura psíquica abre un panorama donde los educadores puedan identificar si en su labor están reforzando el SuperYo<sup>20</sup>, o si a través de prácticas pedagógica de tipo autocrático están generando nuevas experiencias traumáticas en sus estudiantes que quedaran en el Ello y saldrán a relucir en tratos dañinos al momento de ejercer como mánager (como maltratos verbales, segregación, etc.), o si por el contrario están permitiendo que en sus clases los estudiantes lleven al Yo aquello que van aprendiendo y lo comparen con los SuperYo y así decidan. En este proyecto, se milita por acciones educativas del tercer tipo, aquellas que llaman la participación del Yo de las personas, generando así reflexión consciente, subjetividad, y a través de las interacciones de grupo intersubjetividad.

Por lo tanto, es necesario ver cómo generar las condiciones necesarias (el medio ambiente propicio, como lo plantea y aduce Klein (Segal, 1969)) para que las personas

---

<sup>20</sup> Lo que algunos autores en los tiempos posteriores a la diseminación de la disciplina del psicoanálisis trabajan bajo el concepto de Ideal del yo (por ejemplo Lewin (1972)).

implicadas en la interacción participen como Sujetos, con reflexión, interrogantes y posición de sentidos; y por ende, se generen espacios de intersubjetividad en la práctica pedagógica. Aquí, como complemento para la obtención de intersubjetividad en busca del refuerzo de los Yo de los sujetos, en el momento de conceptualizar la orientación de la educación, la humanista ofrece una respuesta de reflexión consciente para la función educativa. Esto es lo que se presenta en el siguiente punto.

### **2.3.3 Educación con orientación humanista**

Con el fin de conceptualizar lo que refiere el término *humanismo*, comento lo presentado al respecto por Gusdorf (1988) y Ortigues (1986). Según estos autores, el humanismo recoge y representa la preocupación por la igualdad de oportunidades y desarrollo equitativo de todos los seres humanos. Dicha igualdad implica también el respeto a la diferencia de ideas, opiniones y visiones de mundo. Tales ideas son teorizadas en momentos históricos (entre los siglos XV al XVIII) donde se protestaba por la negación de la libertad y la obligación a la sumisión de conceptos vendidos de los más fuertes y poderosos sobre una mayoría oprimida (tales como monarquías, las instituciones eclesiásticas, etc.). Se reclama el derecho a que cada cual encuentre y realice sus sentidos de vida (su ontología) y de que en su búsqueda no perjudique a otros ni al bien común, además de que la sociedad le sirva de camino y de soporte para su propia realización. Un sentido humanista abarca la parte social del ser humano, por ende, en su propia realización se requiere de los otros, y siendo un ser social, el reconocimiento por el otro es importante para su autoestima y confianza a la hora de actuar y estar en sociedad. Por lo tanto, las partes humana y social van amarradas. Si bien en sus comienzos formales de la humanidad (con el referente de civilización) la sociedad aún no estaba igualitaria, hoy vemos que el panorama no ha cambiado mucho.

Como ya se mencionó, el tratamiento del humanismo no es exclusivo de la cultura occidental, sin embargo para el presente proyecto, y reforzándose en algunos de los numerosos autores contemporáneos que se pueden encontrar <sup>21</sup>, se anota que es la

---

<sup>21</sup> La historia de la educación humanista es referida en muchos textos, para mi caso particular se anota lo

civilización griega clásica la generadora de los preceptos que aún están en boga, de donde Platón y Aristóteles son los autores más citados, ya que ellos propendieron por la educación de tipo diálogo, revisión de puntos de vista, esclarecimiento de la realidad de las cosas. Esto era solo posible a través de la interlocución del maestro con sus alumnos. Desde ese tiempo las preocupaciones por una realización individual de tipo ontológico se amarraban a unas consecuencias sociales que comportaban valores axiológicos.

Posteriormente, estos preceptos fueron retomados y acomodados por una cultura de tipo escolástica y teológica, donde la institución de la iglesia católica tuvo preponderancia, con San Agustín, y luego con movimientos de tipo de la Reforma con Lutero<sup>22</sup>. Éste último denunció la sumisión y la ley del miedo, y a pesar de contener un trasfondo religioso, fue quien primero pidió en Alemania -Europa- el acceso libre y público a las instituciones educativas y el poderse desenvolver en idioma alemán y no en el latín, comenzando así, en cierto sentido, la hoy llamada democratización de la educación. En este caso, no obstante la adoctrinación dada a los estudiantes, se rescataron valores como la igualdad, la compasión, la libertad, entre otros. Seguidamente, se produjeron en Europa los movimientos denominados renacimiento, romanticismo y siglo de las luces, en los cuales se retoma en un sentido más amplio y personal el significado de lo que las enseñanzas griegas de antaño querían expresar (Gusdorf, 1988).

En los autores de este último periodo se basan aún la gran parte de los textos contemporáneos que plantean fórmulas, estrategias y tareas alrededor de una educación con orientación humanista. Los pensadores de esta orientación en la parte educativa son<sup>23</sup>: Rabelais, Rousseau, Montaigne y Pestalozzi. En síntesis, el aporte de cada uno de

---

mencionado en la enciclopedia electrónica [http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/ni/ni\\_685\\_p1.html](http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/ni/ni_685_p1.html) , y lo mostrado por autores de tipo de educación liberal Salvaneschi, L. (1998), Valett, R. E. (1974, 1977) y Ozmon y Craver (1999).

<sup>22</sup> Ibid 12.

<sup>23</sup> Ibid 12. Adicionalmente, como una rama subconjunto de estos autores, y posteriormente en la continuación de la línea pragmática liberal (con acento en la forma de vida norteamericano) está también el trabajo de Dewey (anotado por Ozmon y Craver (1999)), quien es la inspiración para la gran mayoría de educadores y didactas en las escuelas de Estados Unidos. No siendo esta rama parte del tronco común de mi presente trabajo, solamente la menciono y no la desarrollo, como si lo hago con otros autores. Sin embargo, la anoto, ya que en Estados Unidos, el humanismo en educación es más extendido bajo un término de liberalismo y modernidad. Fuente: Frederick Edwards (1989), Executive Director, *American Humanism Association*, en : <http://members.tripod.com/FroebelWeb/web7006.html>

ellos es:

- **Rabelais** (1494-1553): Dentro de lo que su texto *The Works Of Rabelais* (publicados entre 1532-1564 - Washburn Ives - By, Copyright-, 1930) contiene, una parte (Libro II, p. 133 – 169) muestra la labor de formación de Gargantúa hacia Pantagruel. Aquí se reclama un aprovechamiento al máximo de todo el potencial de la persona, desde el punto de vista de su reflexión, de sus deseos, su capacidad, su juicio y su asociación de cada evento con lo que ella vive en el mundo objetivo. El texto deja entrever cómo la relación padre - hijo permite posteriormente a Pantagruel la reflexión sobre el sentido de una acción antes de su ejecución, cada vez que debía enfrentar un desafío de la vida, donde debía hacer abstracción de lo aprendido con anterioridad, relacionándolo con los valores propios y confrontándolos con los externos en la sociedad.
- **Montaigne** (1533-1592): De acuerdo con algunos extractos consultados de sus Textos en *Les Essais* (Montaigne, M., 1580 - de Pinganaud, C. - Ed. Présenté- .1992), aboga por el juicio individual, por el derecho a que cada cual identifique para las cosas un significado propio, es decir a la libre interpretación. Todo esto con el fin de liberarse de las cadenas de la opresión de doctrinas de miedo tales como las que se ve venía viviendo en Europa a causa de la religión coercitiva y de las monarquías que ejecutaban iniquidad. Reclama el derecho a la realización del sujeto, y en la misma medida, a no pisotear a las otras personas cuando están en esta misma búsqueda. Así, desde el punto de vista del aporte de la educación a la formación de sujetos con estas características deseadas, Montaigne prefiere el desarrollo de una inteligencia de tipo analítico, comprensivo, racional y emocional subjetiva, por sobre una memoria didáctica.
- **Rousseau** (1712-1778): de acuerdo con algunos extractos consultados en su obra *El Emilio* (escrito entre 1758-1762), trabajó sobre el continuo del desarrollo de una persona (Emilio). Su relato comienza desde el momento en que la madre espera la venida del hijo, pasando luego por el nacimiento, la niñez y la adolescencia, hasta que la persona está ya con un potencial formado para actuar como adulto reflexivo y consciente en sociedad. Durante todo el recorrido, el texto trabaja de sobremanera la



sensibilidad de la persona, la educación personalizada y el contacto con la naturaleza.

- **Pestalozzi** (1746-1827)<sup>24</sup>: es básicamente en su libro *Le chant du cygne* donde narra y explica su método, el cual, en la misma línea de la obra iniciada por Lutero, continuó con el deseo de la educación pública, y adicionalmente colocó en práctica los preceptos dados por Rousseau al instalar el *KinderGarden* y permitir de manera formalizada la primera enseñanza de la edad infantil bajo un precepto de humanismo, ya que se centró en el trabajo en grupo, en visitas de campo a la realidad donde se fascinó con la sensibilidad que aporta al aprendizaje de los niños el contacto con la naturaleza y la explicación de la realidad de las cosas. Igual que Montaigne, favoreció la relación objeto - sujeto y sujeto - sujeto frente a la memoria.

Tomando partido por lo que los autores de educación humanista plantean, en últimas, como inquietud personal, deseo dilucidar hasta qué punto estas ideas se encuentran o no en la realidad de nuestras instituciones educativas, y qué permite que se den. Sería pues esto la intención del qué encontrar en el terreno empírico; en síntesis, la libertad, la persona y su responsabilización. De ahí entonces que esto alinee la introducción de la praxis, la realidad, como una guía para el terreno empírico que se levantó.

## 2.4 PROCESO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

De acuerdo con lo presentado en la Figura 5 (el esquema, Anexo 2.3), la intersección de los ejes ontológico (la interacción como lo que permite dar sentido al sujeto y a la sociedad), axiológico (orientación humanista de la educación como los valores) y epistemológico (el cuerpo teórico de la disciplina de administración) produce una praxeología particular, que en este caso es la prestación pedagógica basada en la intersubjetividad. Para propiciar en los estudiantes como mánager acciones con sentido humano y social, las prácticas pedagógicas a seguir en clase deberían ser aquellas que demanden del estudiante el uso y ejercicio de los niveles más altos en la jerarquía

---

<sup>24</sup> Según lo analizado en lo contenido en extractos de lecturas de los textos de Pestalozzi *Le chant du cygne* (traducción oficial de 1947) y también lo referido en : <http://members.tripod.com/FroebelWeb/web7006.html> y <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/history/pestalozzi.html>

cognitiva de la persona, que según Bloom (1957) son la evaluación y la abstracción, los cuales están por encima de la adquisición, comprensión, análisis y síntesis. Mientras que los tres inferiores si bien proveen aprendizaje, se refieren más a la construcción de esquemas para responder y adaptarse al medio, los dos más altos posibilitan a la persona para generar nuevas respuestas y cambiar el medio, ya que permiten la reflexión consciente.

Personalmente identifiqué que estos dos niveles (evaluación y abstracción) convergen con lo mostrado por Piaget (1977) y Vygotsky (1978) sobre las etapas -más o menos promedio- en la vida cronológica de la persona, al indicar que en la niñez la persona aprende a utilizar el *concepto* de las cosas en su vida diaria, pero que no es sino hasta la edad de la adolescencia cuando conscientemente reflexiona sobre el significado. En la misma línea está la orientación humanista cuando demanda: el apoyo a quien aprende (en cualesquiera de sus edades cronológicas) para afianzarse de manera ontológica y llegado el momento natural biológico de la interpretación consciente de conceptos y realidades, aquellas cosas aprendidas, valores y acciones entren a ser cuestionadas, reivindicadas o transformadas. Este punto de la reflexión es lo que en la parte afectiva y psíquica anotan Freud, Klein y Winnicott sobre el *self*, y la acción del Yo sobre los modelos vendidos de otros aprendidos y residentes en el SuperYo.

Con lo anterior se ve que existe un gran espacio para la educación en administración, ya que siendo su objetivo la población adolescente y adulta, las personas llegan con una capacidad desarrollada de reflexión consciente. Sería un desperdicio el no utilizar esta capacidad en las clases, y restringirse solamente a la transmisión de conocimientos sin preguntarse mayor cosa, que es lo que muestro en el primer capítulo (problemática) donde el lugar de la opinión del estudiante queda muchas veces reducido a las sesiones donde algunos profesores así lo permiten. Dinámicas del tipo de clases de no-reflexión, ni de análisis de trascendencia, si bien especializan el desarrollo de habilidades sensor motrices (caso bien presente en carreras de tipo técnico), sólo llegan a los niveles bajos de cognición que muestra Bloom (1957) -adquisición, comprensión, análisis y síntesis-.

Frente a esto, como ya se ha comentado en este trabajo, por más que el contenido de un curso sea demasiado técnico o especializado, es posible llegar a los altos niveles de cognición, preguntándose por las consecuencias de los actos, las razones para las acciones a tomar (tanto individual como en grupo). Lo anterior, es posible y permitido por la intersubjetividad, donde los sujetos se representan y expresan a través del habla, tanto en el Yo de quien habla como en el Tú de quien responde, tal como lo muestra Gusdorf en su libro *La Parole* (1952). Adicionalmente, la intersubjetividad permite la interpretación y acomodación por quienes interactúan, produciendo así una modificación de la realidad circundante tratada. Al modificar la realidad, se cambia el medio, las condiciones, y se hace uso de los altos niveles de cognición (Bloom, 1957 -evaluación, abstracción-).

Dentro de las muchas posibles formas de educar a distancia con soporte tecnológico, los siguientes puntos muestran unas que son apropiadas para obtener intersubjetividad y por ende atender la pregunta de investigación identificada en el capítulo 1.

#### **2.4.1 La modalidad de educación a distancia**

Para mostrar el origen y evolución de lo que es esta modalidad, me baso en lo presentado por Guri-Rosenblit, S. (1999) en su libro *Distance and Campus Universities: tensions and interactions – A comparative study of five countries* y por Porter (1997) en su libro *Creating the Virtual Classroom –Distance Learning with the Internet*. Según estos autores, el concepto de educación a distancia tiene de antaño más de 100 años, naciendo especialmente en países donde la sociedad está dispersa en una amplia zona geográfica, en la cual se hace necesario llevar educación a todos sus miembros. En este sentido, las primeras nociones tenidas en cuenta para conceptualizar el término referían más bien la universidad abierta (*open university*), donde no solamente se ampliaba cobertura, sino que también se daba acceso a través de la premisa de la democratización. Bajo esta iniciativa, los pioneros de estas modalidades educativas, participativas y extensivas, son Australia y Gran Bretaña. En sus inicios, la educación abierta ó a distancia<sup>25</sup> utilizaba

---

<sup>25</sup> Algunos autores y pensadores distinguen el término *distancia* de *abierto* en un análisis epistemológico, sin

como método pedagógico principal el de la autoformación, a través de envíos de material impreso, evaluaciones y trabajos del estudiante por correo normal, con algunas sesiones pre-programadas de soporte telefónico que brindaba el profesor para atender dudas de los estudiantes. Más adelante se introdujo la parte de interacción a través de sesiones de unos pocos talleres presenciales, donde los estudiantes debían desplazarse a centros nodales bien fuera para evaluaciones, para soluciones que daba el profesor a dudas no resueltas por el estudiante de forma individual, o para trámites administrativos de matrículas del estudiante en la institución.

Tanto la autoformación como las sesiones presenciales esporádicas fueron una respuesta a las comunicaciones de tipo manual (correo y teléfono) hasta principios de los años 1970. Posteriormente, si bien en nuestros existen comunicaciones de tipo tecnológicas que en menos tiempo conectan comunidades distantes, éstas son accesibles por unas pocas partes de la población, de los estudiantes objetivo, de acuerdo con las condiciones de disponibilidad económica para el pago de herramientas tales como computadora, módem, servicio mensual de Internet, entre otros. Esta coexistencia en nuestros días tanto de adelantos técnicos como de inaccesibilidad a ellos por parte de toda la población, hace que aún hoy en día muchas de las universidades que ofrecen programas a distancia lo sigan haciendo bajo las modalidades iniciales tradicionales de correo y soporte telefónico, como es el caso de la mayoría de instituciones en América Latina. No obstante, este fenómeno no es exclusivo de países en vías de desarrollo, porque si bien en algunos casos, como la *TéléUniversité* en Québec, perteneciente a un país industrializado, se dan unos programas con soporte tecnológico, otros siguen ofreciendo de manera tradicional. En este último caso, mientras el *Baccalauréat en Administración* (1<sup>er</sup> ciclo) es con envío de correos, existe un programa en finanzas de 2o. ciclo que es totalmente virtual. Lo anterior muestra que la pertinencia de la aplicación de la tecnología, además de obedecer a cuestiones de índole económica, responde también a factores de tipo de contexto cultural. Lo anterior no implica mi desacuerdo en el método tecnológico dominante en nuestros días, es simplemente una aclaración de la diversidad

---

embargo, no siendo esto el objeto de mi discusión, para mis intereses particulares yo asumo una coherencia de los dos términos ya que en lo mirado en la bibliografía ambos conceptos apuntan al mismo deseo de la sociedad. Fuente: Guri-Rosenblit (1999).

de posibilidades a encontrar en educación a distancia. A este respecto se anota que con el paso del tiempo, ha sido precisamente la tecnología la que ha permitido que la educación a distancia extienda sus fronteras y ofrezca coberturas de tipo internacional, mostrando un ejemplo de desarrollo entre países no limitado a una sociedad en particular.

De acuerdo con el modelo conceptual, los siguientes puntos muestran el detalle de esta virtualidad, los tipos de interacción, con el fin de identificar cuáles serían los que permiten la ocurrencia de intersubjetividad.

#### **2.4.2 Los medios: soporte tecnológico como mediador de interacciones a distancia**

Dentro de la temática de *qué* construir en un ambiente tecnológico para un curso a distancia, se trabaja la parte de la interactividad. Generalmente esta necesidad es suplida a través de lo que se denomina *interactividad* en la modalidad de *multimedia* o de *hipertexto*<sup>26</sup> bajo el concepto en inglés de *interface*, de donde el vocablo *sami*<sup>27</sup> se utiliza, sobretodo en literatura francesa, para denotar los aplicativos (*software, logiciel*) de los cursos. Pero esta interactividad puede estar relegada a concebir, diseñar y construir un *sami* con interacción del tipo estudiante-máquina solamente, donde hay un solo sujeto y por ende no se da intersubjetividad.

En la misma línea de la interactividad mediatizada por la tecnología, pero con reencuentros cara a cara, Kenneth (1999) en su libro *Collaborative Learning and Computers* denuncia de tedioso y contraproducente para el sentido humano interactivo social el hecho de restringir la interactividad multimedia en sesiones interminables en el

---

<sup>26</sup> En términos generales *hipertexto* es lo que nos permite cuando entramos en una página internet de algún sitio web dar *click* en una frase o figura que se resalta de las otras para abrir otra página o extender explicaciones sobre un mismo tema. Es lo que funciona como una estructura de árbol recurrente y reversiva en cualquier momento de la sesión de trabajo. La *multimedia* por su parte es la capacidad de en una misma sesión de trabajo tener voz, datos, imágenes y efectos sensoriales inducidos. Fuente: Komers y coll. (1996).

<sup>27</sup> En francés: *Système d'Apprentissage Multimédia Interactif*. Este es el imperativo de mayor interés en los actuales cursos, maestrías y programas de la denominada *Tecnología educacional*.

tiempo de los estudiantes frente a una computadora. Es tal vez esta crítica la que refiere que por más cantidad de *software (logiciel)* funcione hoy en día a distancia, no todos propician interactividad externa, la mayoría de las veces la interacción se limita a sesiones del tipo autoformación del tipo estudiante-computador. Sin ser este método algo nocivo, no es deseable su alta frecuencia, dadas las posibilidades que ofrece la misma tecnología de interactuar con otros sujetos.

Si bien se van a utilizar los medios tecnológicos para contar con los estudiantes, por medio de éstos se puede también suscitar la interacción personal (cara a cara) del tipo: estudiantes-estudiantes, estudiantes-profesor, estudiantes-medio de trabajo (las organizaciones). Efectivamente, se puede construir un *sami* donde la interacción se limite al tipo estudiante-máquina, o por el contrario, sacando partido de la interconectividad, propiciar una interacción personal mediatizada por la computadora. Haciendo uso de estas posibilidades se puede también propiciar el trabajo en grupo del tipo colaboración. Al respecto, Kenneth (1999) y Dillenbourg (1999) proponen otro tipo de interactividad multimedia, donde sirviéndose de las tecnologías, se pida a los estudiantes encontrarse físicamente e interactuar, propiciando intersubjetividad, si bien no en todas las sesiones del curso, sí en algunas.

Dentro de lo que comporta la variedad de interacciones presentes en los programas de educación a distancia con soporte tecnológico, se puede tener algunas sesiones a distancia y otras con presencia física. Por lo tanto, lo tecnológico no excluye siempre la parte presencial. Al anterior respecto, de acuerdo con lo consultado en Porter (1997), Dillenbourg (1999) y Komers, Graganger & Dunlap (Eds - 1996), la Tabla III muestra los tipos de interacción.

**Tabla III – Tipos de interacción en la educación a distancia con soporte tecnológico, según la presencia de las personas**

© Síntesis propia del autor de esta tesis, Ana-María Dávila-Gómez

<b>Simulada</b> (mediatizada por la tecnología)	<b>Real</b> (directa cara a cara)
<b>Estudiante-máquina-estudiante:</b> a través de teleconferencia, o de chat por Internet, o e-mail, de cafés electrónicos y de foros de discusión.	<b>Estudiante - directa con otro estudiante:</b> Suscitando encuentros personales por proximidad geográfica – con la fijación de citas previas a través de Internet ó el sitio web de la universidad.
<b>Estudiante-máquina-profesor:</b> a través de teleconferencia, o de chat por Internet, o e-mail, o telefónica.	<b>Estudiante - directo con el profesor:</b> O presencial en el evento de un acercamiento geográfico.
<b>Comunidad universitaria - máquina - resto del mundo:</b> a través de sitios de acceso público a sitios web específicos –su acceso depende del propietario del sitio-.	<b>Estudiante – organización:</b> a través de programas empresa – universidad agrupados por proximidad geográfica, haciendo también uso de las ventajas de la intercomunicación electrónica.

Dentro de los tipos de interacción posibles en la educación a distancia, aquellas que son mediatizadas pueden ser clasificadas en asincrónicas o sincrónicas dependiendo del tiempo de respuesta de cada una de las personas que interactúan. De acuerdo con lo anterior, a partir de la consulta de Porter (1997) y Komers, Graganger & Dunlap (Eds.- 1996), en la Tabla IV se muestra esta clasificación.

**Tabla IV – Tipos de interacción mediatizada a distancia, según momentos de respuesta y aprendizaje favorecido**

© Síntesis propia del autor de esta tesis, Ana-María Dávila-Gómez

SINCRÓNICA	ASINCRÓNICA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interacción con tiempos de respuesta inmediatos.</li> <li>- Aprendizaje favorecido: en grupo (colaborativo, cooperativo, por problemas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interacción con tiempos de respuesta retardados</li> <li>- Aprendizaje favorecido: autoaprendizaje</li> </ul>
Algunas pocas sesiones de cursos completos <i>on-line</i> o virtuales.	La mayoría de las sesiones de los cursos completos <i>on-line</i> o virtuales.
Teleconferencias y sesiones de curso vía satélite.	Interacción: ser humano – computadora. E-mail, lectura de páginas web tipo multimedia (textos, gráficos, con <i>hyperliens</i> <sup>28</sup> , CD-Rom, videoconferencias pregrabadas.
Mediación de computadoras a través de: foros interactivos, <i>chats</i> , videoconferencias.	Correo tradicional, cursos por correspondencia
Tareas para hacer por fuera, suscitando el encuentro de personas según proximidades geográficas	
Consulta telefónica	

El disponer de los medios no implica necesariamente al utilizarlos, los profesores generen en sus clases (sincrónicas o asincrónicas) actividades del tipo de intersubjetividad. Es necesario revisar algunos métodos, o técnicas, o conceptos de aprendizaje que sí desarrollan intersubjetividad. La cuestión es entonces unir medios y métodos. Es esta unión la que es objeto de observación en el levantamiento de información en terreno de la investigación. Con miras entonces a identificar algunos métodos, el siguiente punto referencia unos ejemplos.

### 2.4.3 Los Métodos: praxis y algunos ejemplos de interacción que propician intersubjetividad

Habiendo entonces descrito el esquema teórico en su parte de conceptualización, y

<sup>28</sup> *Hyperlien* es la posibilidad de conectarse desde una página específica de un sitio web a otro sitio web (Komers, P. et coll, 1996). Por ejemplo, cuando uno entra al sitio web de la HEC de Montréal, en todo su árbol de hipertextos existe uno que le permite llegar directamente al sitio web de la *Université de Montréal*, entre otros. Es una herramienta útil cuando por ejemplo en un curso de finanzas se quiere que los estudiantes consulten sitios externos como simulaciones de bolsa o archivos públicos de datos, donde simplemente quien diseñó el sitio coloca *hyperliens* para que el estudiante vaya directamente a los sitios deseados, sin que pierda tiempos valiosos en búsquedas a veces eternas.



confinándolo a la parte de una prestación específica particular de tipo de distancia, es entonces posible identificar cómo el soporte tecnológico puede dar respuesta a una educación interactiva, y además unos ejemplos de métodos que permiten a los profesores, con unas consideraciones especiales en la dirección y gestión de clase, generar intersubjetividad.

**a. Praxis: prestación real del servicio educativo**

Como objetivo educativo, las instituciones educativas cuentan con un profesorado preparado y dispuesto humana e intelectualmente para interactuar con la clase y dar lo mejor de sí, con el fin de apropiar el conocimiento en los estudiantes y contribuir en su aprendizaje. No obstante esta premisa educativa, la realidad es que en el caso de la disciplina de la administración, no todos los profesores tienen una formación profesional de base en el campo de la educación (un *baccalauréat*). En la mayoría de los casos, los profesores tienen una profesión bien sea técnica o en administración, y el soporte educativo y pedagógico es dado, en el caso de los estudios de doctorado, por un solo curso de pedagogía que es de tipo obligatorio. La cuestión es que siendo profesores muchas veces conocemos de manera excelente el contenido y el cuerpo del conocimiento, pero la forma de entregarlo queda con poco sustento. En miras de llenar este vacío, la mayoría de instituciones educativas forman de manera continua a sus profesores a través de seminarios, cursos, etc. Pero dentro del universo de técnicas, métodos y orientaciones educativas, cada profesor es libre de escoger el conjunto de lo que más le plazca (con algunas limitaciones de políticas de la institución), teniendo en consecuencia muchas veces el olvido de la parte de la interacción para la expresión libre del sentido ontológico de las individualidades de los estudiantes. Dentro de este universo de posibilidades, los conceptos ya mostrados de socio-constructivismo y orientación humanista, son solo unos de entre muchos.

El párrafo anterior podría llevar a una paradoja, a una contradicción, porque si bien dentro de mi interés, y con el apoyo humanista que rescata al individuo (humano y social) está la libertad y diversidad reclamada para el estudiante, entonces por qué no

habría de ser así mismo para el cuerpo de profesores y las instituciones educativas? No obstante esta interpretación de ambigüedad, yo sostengo que si bien un profesor (o institución) no trabaja el 100% de su tiempo bajo un esquema de interacción, si habrá siempre posibilidad de generar trabajos en grupo y discusiones que propicien la intersubjetividad en algunas de las sesiones de clases (no necesariamente en todas), bajo el esquema de la reflexión sobre los motivos, razones y naturaleza de lo enseñado. Aquí retomo nuevamente que por más de que el cuerpo del conocimiento enseñado sea muy técnico (decisiones estratégicas soportadas en modelos financieros, por ejemplo), en paralelo que se enseñan las técnicas, fórmulas y procedimientos, el profesor se puede apoyar en lo que tiene a su alcance (medios, computadoras, tecnología, grupo, personas) para dar contexto al problema financiero a resolver y generar inquietud en los estudiantes sobre el para qué, el porqué, los beneficios y las consecuencias.

Consultando varios autores que tratan el tema del aprendizaje con mediación tecnológica (Dillenbourg (1999), Gragneant (1998), Jonnaert, P., Vander Borght, C. (1999)), yo concluyo que la mayor parte se basan en el socio-constructivismo y aportan, en su mayoría, como realidad de aplicación los casos del aprendizaje colaborativo y del cooperativo. No obstante, pudiendo existir muchos otros, algunos inéditos, es también parte del trabajo de terreno de la tesis el identificar otras modalidades que den respuesta a la intención del proyecto. Por el momento se muestran estos dos marcos (colaborativo y cooperativo). Parte de lo que aportaría la investigación es el amarre entre una prestación con interacción tecnológica bajo un modelo socio-constructivista con una orientación humanista. La primera está ya desarrollada y aplicada (sobre todo en escuelas de nivel primario, y en algunas clases de algunos profesores) más no amarrada teóricamente en la disciplina específica de la administración, y mucho menos con una orientación humanista ni con un soporte tecnológico. Siendo lo anterior un resultado de la tesis, a continuación se muestra solo el contenido de lo que hasta hoy se trabaja bajo los conceptos de aprendizaje colaborativo y cooperativo.

## b. Ejemplo 1: aprendizaje Colaborativo

Como parte de la *definición* del concepto se anota lo citado por Littleton and Häkkinene (1999):

“... Collaboration involves the **construction of meaning through interaction**<sup>29</sup> with others and can be characterised by a joint commitment to a shared goal. ... Collaboration necessitates that participants are engaged in a coordinated effort to solve a problem or perform a task together (Teasley & Roschelle, 1993). .... reciprocity involves individuals’ establishing, through the negotiation of meaning (Nystrand, 1986), mutually shared or « common » knowledge; the assertion being that coordinated cognitive activity depends upon establishing intersubjectivity (Rogoff, 1990; Wertsch, 1991).”

Con los apoyos teóricos de Dillenbourg (1999), Gragneant (1998), Jonnaert, P., Vander Borgh, C. (1999), el *contenido del concepto* sería:

### *Aprendizaje del colectivo – memoria compartida:*

Si se da un aprendizaje en una persona a través de la interacción, el grupo se constituye como un sistema cognitivo (Salomon, 1993 – citado por Dillenbourg, 1999). De manera análoga, para que un individuo aprenda requiere de una memoria a la cual hacer llamados en cada evento de aprendizaje, entonces si el grupo tiene cognición, es factible y deseable que el grupo posea una memoria. Esta memoria es la que hoy en día bajo el concepto de *economía del conocimiento* desea fortalecerse y codificarse para volverla más asequible y que se pueda descifrar para el beneficio de todos los miembros del grupo. Extendiendo este concepto, éste es el referido por muchas de las teorías y proyectos de inteligencia artificial, donde la tecnología reproduciría algunas de las labores del cerebro, y en otros términos, es lo que hoy en día es posible por medio de bases de datos compartidas (la mayor parte a través de tecnologías de tipo abiertas, como Internet, con el deseo de volverlas públicas cada vez más), donde se hace necesario el paso de un saber tácito e implícito a explícitos.

De otro lado, en el transcurso de la historia para disponer de una *memoria colectiva*

---

<sup>29</sup> Resaltado intencionalmente para recordar la idea de co-construction.

no ha sido siempre necesario contar con tecnología, un ejemplo es la transmisión de costumbres que hacen los padres a los hijos, donde lo que se transmite ha sido creado con el tiempo por un colectivo. Sin embargo, dadas las condiciones actuales de nuestro mundo que atraviesa fronteras, se comunica y agiliza operaciones, la tecnología puede sustentar una más rápida asimilación de nuevos conocimientos entre personas distantes (lo que en este caso sustenta la educación a distancia y la información compartida vía Internet).

*Conflicto socio-cognitivo y negociación:*

El conflicto genera intersubjetividad, donde la colaboración permite enriquecerse de la diversidad presente, aún suscitando conflictos, ya que éstos últimos permiten generar más alternativas de soluciones en búsqueda de beneficios comunes. De esta manera, un conflicto de tipo socio-cognitivo se genera en el grupo entre profesor - estudiante, estudiante - profesor, sin que aquel que goce de un espacio más amplio de conocimientos sea una fuerza de poder para coaccionar. En este camino se da la negociación. Si cada miembro del grupo es una unicidad, no se asegura siempre obtener en el grupo ni consensos ni unanimidad. Se acepta el desacuerdo como motor de desarrollo, en otros términos como factor de conflicto socio-cognitivo. Esta realidad de la vida en conjunto (la sociedad), es referida por Léclerc (1999), en su texto *“Au-délà de la vision consensuelle du groupe restreint”*, quien deja entrever los juegos de realidades de los sujetos que interactúan permanentemente, precisamente a causa de las diferencias.

En la realidad de las organizaciones, el trabajo en grupo no siempre denota colaboración, ya que se ve a menudo prácticas de grupo con iniquidad en los resultados, bien que esto se deba a las relaciones de poder impositivas, a dominaciones o a coerciones psicológicas de unos sobre otros. En el momento de la interacción, estas iniquidades producen para los dominados la entrega de respuestas deseadas por quienes dominan, que en otros términos es lo trabajado bajo la técnica del acondicionamiento (estímulo - respuesta). Por el contrario, en la colaboración, la negociación resulta de manera natural en consecuencia de la intersubjetividad

suscitada por el conflicto socio-cognitivo, de donde el habla permite expresar el sentido objetivo de cada cual, y la escucha permite a los otros sensibilizarse y entender los por qué de los intereses de los otros. El *habla-escucha* (diálogo) va permitiendo la consolidación, entendimiento y co-modificación de la parte social axiológica.

*Colaboración, mas no competencia:*

Trabajar en grupo de manera colaborativa implica que cada uno busque su satisfacción, pero preocupado por que todos los otros encuentren la suya propia. Por el contrario, en la competencia, uno de entre muchos es el más beneficiado, tal como se ve en muchas de las actividades empresariales donde un mercado del dinero lleva a buscar ganarle al otro. Competir implica tener algo que el otro no tendrá. Aquí, los *mánagers* son excelentes *mánagers* cuando son capaces de negociar arreglos con competidores y aumentar las utilidades económicas de los accionistas, quedando entonces en un plano inferior el valor dado a la interacción social y humana del *mánager* en la empresa. Adicionalmente, la mayoría de las veces, estos arreglos entre competidores son generados más por iniciativa de entes de control gubernamental de los países, en un esfuerzo por proteger a los competidores menos poderosos de los atropellos de aquellos que dominan, y de esta manera, salvaguardar un poco el derecho a la libre empresa.

*En la práctica educativa: coherencia con la teoría*

Con el fin de suscitar en las sesiones de clase interacción de tipo colaborativa, el siguiente es un compendio de las guías sugeridas por Dillenbourg (1999) y de Bunffee (1999) para el cuerpo de profesores y las instituciones, como un esfuerzo ya concreto de la implantación de un deseo:

- Conformar los grupos: componer los grupos buscando heterogeneidad, ya que la diversidad enriquece el resultado final, en términos de sexo, edades, niveles cognitivos.
- Inducir a los grupos en las reglas, la tarea y los contenidos de soporte para la discusión.

- Simular escenarios adjudicando roles: en algunos casos, si las personas de los grupos compuestos son tímidas, el profesor ha de ayudar asignando roles, buscando también el desarrollo de habilidades requeridas por  $x$  o  $y$  persona, siendo así una perspectiva de tipo individualizado. Así por ejemplo es benéfico dar un rol de redactor a aquel que requiere desarrollar su retórica y hacer explícitas sus ideas. De todas maneras, es preferible que el profesor presente al grupo los posibles roles y que cada estudiante escoja aquel con el que se sienta más a gusto.
- Procurar la igualdad y la responsabilidad social de la interacción: a través de preguntas al grupo sobre las consecuencias de las acciones y decisiones que se van tomando, generando así reflexión.
- Servir de mediador de conflictos: el profesor como mediador y educador, en eventos de negociaciones fallidas del grupo ha de intervenir y soportar dando retroalimentación y ampliando los conocimientos, abriendo nuevas alternativas y generando más preguntas.
- Propiciar la intersubjetividad: durante la discusión intra-grupos, y la posterior inter-grupos. Es indispensable tener en cuenta los puntos de vista de los estudiantes, admitir la posibilidad de las diferencias con los del profesor. Para esto, es necesario aceptar que si bien el profesor puede tener un conocimiento más amplio sobre un tema que el que tienen la mayoría de estudiantes, esto es más un potencial en el conflicto socio-cognitivo para enriquecimiento, que un factor de poder de dominación. Además, ésta es la palanca necesaria para que por medio de la interacción, las personas desplacen cada vez más su zona de desarrollo próximo (tomando la línea de Vygotsky, 1978). La mera transmisión de un conocimiento no genera aprendizaje. Se requiere que quienes aprenden introspecten.

### **c. Ejemplo 2: aprendizaje cooperativo**

Dentro de los varios autores disponibles sobre lo que es aprendizaje cooperativo, me baso en Nevin, Smith et Udvaari-Solner (1998), en su texto “*Apprentissage en groupe*

*coopératif et l'enseignement supérieur*". Según los autores, un nuevo paradigma de aprendizaje afirma que:

- Los conocimientos son construidos a la vez por el estudiante y los profesores. Se deja de lado el privilegio de la supremacía académica.
- Los estudiantes ejercen roles activos, descubren cosas, encuentran y presentan explicaciones, y en consecuencia, enriquecen el conocimiento.
- El profesor ha de centrarse más en el soporte de la evolución y desarrollo de habilidades en los estudiantes, en vez de restringirse y favorecer el aspecto de memoria teórica. Con esto se ve una base de tipo humanista.

En esta perspectiva, los autores califican como *adormecedores* de la creatividad el exceso de prácticas pedagógicas del tipo de vigilancia, evaluación ligada a recompensas, competencia, excesos de control, de dirección y de presión de tiempo. Como práctica contraria, estaría el desarrollar las habilidades interpersonales a través de la conformación de pequeños grupos. Igualmente, se haría una inclinación para promover la interdependencia positiva, la interacción cara a cara y la responsabilidad individual con respecto a las metas comunes del grupo.

Con las anotaciones anteriores, las guías prácticas para ejecutar tareas de tipo de colaboración son:

- Precisar los objetivos
- Ubicar los estudiantes en grupos heterogéneos.
- Intervenir periódicamente en la gestión del grupo y colaborar cuando sea necesario, dando refuerzos y retroalimentación.
- Evaluar la tarea en términos del proceso seguido por el grupo, de acuerdo con el cómo se tuvieron en cuenta las características de cooperación, y si todos obtuvieron beneficios con las soluciones y respuestas dadas.

#### **d. Colaboración o cooperación?**

Comparando las estrategias de implantación de ambos conceptos, se ve que los dos

tienen las mismas bases, ambos están denunciando la competencia y los dos procuran dar sentido a lo que los estudiantes hacen. A pesar de las muchas similitudes, existen sin embargo unas pocas diferencias, las cuales muestra Bruffee (1999) en su texto “*Collaborative Learning and Cooperative Learning*”. Según Bruffee (1999) ambos conceptos apuntan y favorecen (bien en la infancia, adolescencia o edad adulta) la intersubjetividad y el beneficio de todos. En cierto sentido, el trabajo cooperativo pretende en la niñez y adolescencia despertar el sentido de beneficio común, mientras que el de colaboración lleva al adolescente y al adulto a ser consciente de su propia reflexión.

Al momento de aplicar estos conceptos al caso particular de este proyecto, se ve que dentro de lo que presenta la interacción simulada que va más allá de la del tipo estudiante - máquina, está la posibilidad de generar trabajos en grupo que pida a los estudiantes hacer tareas y trabajos de manera colaborativa. Por lo tanto es necesario favorecer la comunicación sincrónica (p.e. teleconferencias), o en su defecto, asincrónica del tipo de foros o cafés, o como se mencionó antes, generar trabajos fuera de clase para una interacción personal de los estudiantes según proximidad geográfica.

Con todo lo anterior, vistos ya el detalle de la conceptualización propuesta (bajo una ontología del sentido del sujeto y una axiología que requiere una orientación humanista de la educación) así como unas propuestas del *cómo* obtener intersubjetividad (colaboración y cooperación), a continuación el siguiente punto presenta lo que habría de incluirse en la evaluación de la función, dando así cuenta del total del ciclo administrativo estratégico que propone el ejercicio del management para cualquier función.

## **2.5 PROCESO DE EVALUACIÓN**

El concepto de evaluación puede enfocarse en dos aspectos, a saber:

- El de la *evaluación del progreso y acrecencia de aprendizajes de los estudiantes*.  
Generalmente este proceso es un subproceso de un proceso de prestación pedagógica



(detallado en el punto anterior, 2.4) y es una ejecución casi exclusiva por parte del profesor, claro está, siguiendo ciertas normas y orientaciones establecidas por la institución. En este, a la vez se toman elementos de la producción –creación- y seguridad de la trilogía de Bédard.

- El de la *evaluación de la función educativa dada*, con el fin de realizar mejoramientos permanentes en miras a responder completamente a la necesidad social de su institución. Este es casi exclusivo de la seguridad de Bédard.

A continuación especificamos un poco lo que contiene cada uno de estos dos tipos de evaluación, de acuerdo con bases ofrecidas por los autores:

- Rousseau (1758-1762), en cuyos escritos se entrevé lo que ha de ser motivo de evaluación, si bien no desde un punto de vista cuantitativo normativo, sí desde una perspectiva de satisfacción y desarrollo por parte del estudiante.
- Valett (1977), quien bajo un enfoque de orientación humanista, propone una perspectiva afectiva de apoyo y guía por parte del profesor y de la institución para el seguimiento que ha de hacerse al aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes
- McKeachi (1999), quien muestra la parte práctica de la aplicación de la evaluación, tanto para el estudiante, como para la institución como prestadora del servicio de educación.

### **2.5.1 El aprendizaje del estudiante: *feedback* y profesor como soporte**

Para saber cómo evaluar el aprendizaje de los estudiantes, primero ha de tenerse una claridad sobre cuál es el objetivo del proceso de evaluación para articularlo de acuerdo con los objetivos inicialmente planteados por el curso (lo establecido en el *syllabus*).

La evaluación de un curso puede verse como un proceso de verificación que hace el profesor sobre el aprendizaje de los estudiantes, así como sobre el éxito de su propia forma de enseñanza; es decir, si como prestador de un servicio ha ejecutado eficazmente su función de soporte. Por medio de la verificación se establece si los conocimientos transmitidos en el curso generaron aprendizajes. Específicamente, y según los objetivos

de la presente investigación, la idea es que los aprendizajes que se obtengan sean aquellos del tipo de altos niveles de cognición (evaluación y abstracción). Por lo tanto, para evaluar, estimular y favorecer el desarrollo de estos niveles, los medios recomendables son los que permiten la reflexión y la aplicación de los conocimientos adquiridos. Es necesario que en cada evento de evaluación, se tenga en cuenta: el diseño del trabajo (el *devoir*), el soporte (rol del profesor), la corrección y el retorno comentado al estudiante. Para cada una de estas partes, se tendría:

▪ **En el diseño del trabajo de evaluación**

- Definir la meta de lo que se quiere evaluar (la adquisición de cuáles conceptos, la aprehensión de cuáles competencias y habilidades).
- Formular el contenido de las preguntas (ó acciones) del qué ha de entregar el estudiante (solo o en grupo), la estructura del trabajo a recibir, la orientación, los medios de soporte y de consulta.
- Dado que la presente investigación milita por la práctica y desarrollo de conciencia reflexiva, ha de tenerse un énfasis en que los trabajos pidan al estudiante hacer asociaciones de las implicaciones de la aplicación de la teoría, representada en la ejecución de decisiones y acciones concretas en el día de las organizaciones.
- Igualmente, dadas las características de orientación humanista y de interacciones de tipo de intersubjetividad, la notación numérica de un trabajo, más que responder a cálculos matemáticos, ha de seguir un lineamiento en cuanto a lo que el profesor perciba como interés, esfuerzo y profundidad de reflexiones y de implicaciones vistas en el estudiante y en el grupo.

▪ **El profesor como soporte al estudiante durante la realización de la tarea**

- Bien sea que la evaluación se dé en un solo momento (escrita u oral), o dejada con tiempo de antelación como trabajo para realizar fuera, el profesor ha de responder a preguntas e inquietudes que surjan en el estudiante como producto de su proceso de interpretación y de subjetividad. Los tipos de preguntas que generalmente hacen los estudiantes se refieren a obtener claridad en la naturaleza de las respuestas y soluciones esperadas, así como a las orientaciones sobre la marcha que servirán de

guía y a los textos bibliográficos de apoyo. A veces, el estudiante querrá también conocer el punto de vista del profesor, así como los comentarios que él tenga sobre el asunto en cuestión en el trabajo, de acuerdo con su experiencia biográfica. En este sentido, el estudiante es también el iniciador de procesos de intersubjetividad, y el que éstos últimos se ejecuten depende de que el profesor permita apertura, comparta y discuta.

- Según Giordan (1999) y con las bases de Vygotsky (1978), es deseable tener cierta cantidad (sino todos) de trabajos en grupo en el curso, ya que conteniendo personas con diferencias cognitivas, culturales y simbólicas, se propicia la ocurrencia de la intersubjetividad a causa del conflicto socio-cognitivo.

▪ **La corrección y el retorno al estudiante**

En el momento de la corrección, el profesor ha de tener en cuenta todo lo que ha predispuesto en el momento del diseño del trabajo, así como lo que ha visto durante el curso en cada estudiante. Hoy en día el proceso de evaluación entrega un resultado numérico, dadas las condiciones actuales normativas de nuestras instituciones académicas. No obstante, este resultado ha de representar no una alineación con el pensamiento del profesor, sino un conjunto de cosas vistas en el estudiante, en su desempeño, en su esfuerzo y en su reflexión. Por lo tanto, una nota no ha de ser todo aquello que reciba el estudiante, ante todo, el estudiante requiere ser tratado como persona, y por tanto, la entrega de trabajos corregidos ha de ir acompañada de comentarios escritos por el profesor, de reflexiones que él haga sobre el desempeño del estudiante, siempre de manera positiva y de impulsos a continuar el desarrollo. Preferiblemente, en el momento de la entrega de los deberes, el profesor ha de sostener conversaciones (diálogo) con el estudiante, con el fin de establecer una intersubjetividad sobre lo que se evalúa, el por qué de la nota, las implicaciones, los motivos, y las ideas de mejoramiento permanente. Esto de alguna manera es posible replicarlo en la educación a distancia a través de interacciones mediatizadas con el uso de correos electrónicos, videoconferencias (cuando son evaluaciones de trabajos en grupo) y asistencia telefónica.

### ▪ **Evaluación del cumplimiento del objetivo del curso**

Esta actividad ha de hacerla el profesor durante todo el transcurrir del curso, ya que las notas obtenidas por los estudiantes en cada trabajo son un indicador de que tanto se está satisfaciendo un aprendizaje, al igual de qué tanto se está apoyando para la generación de reflexión. Producto de esta actividad se tiene:

- Los puntos a reforzar en los estudiantes, bien en el plano teórico, ó a través de diálogos personalizados o en grupo, o en cualquier otro tipo de trabajos que permitan desarrollar otras habilidades que requiera el estudiante.
- Identificar que tan útiles son los métodos pedagógicos y las técnicas de evaluación utilizados, y si es necesario modificarlos.

### **2.5.2 Evaluación de la función educativa y mejoramiento de la misma**

Para mejorar algo es necesario evaluarlo para identificar los puntos débiles, los cuales serán sujeto de planificación para un cambio, tal como así lo presenta el pensamiento estratégico del management. Dentro de lo que comporta la evaluación de la función educativa se tiene:

#### **a. Evaluación de la prestación pedagógica**

Se hace una comparación entre aquello que se plantea como objetivo de los cursos y lo que finalmente se percibe como aprendido por los estudiantes. Dentro de los mecanismos para identificar esto se tienen:

#### ▪ Evaluaciones que hacen los estudiantes:

- *Sobre los profesores y el curso:*
  - Retroalimentación que recibe el profesor por parte de sus estudiantes. La mayoría de las veces este mecanismo es informal y se da al interior de los salones de clase. Puede ejecutarse varias veces durante la prestación de un curso.

- Evaluación formal dirigida y planificada por la institución educativa. Con esto las instituciones tratan de establecer en que grado los profesores han propiciado en los estudiantes el aprendizaje planteado como objetivos del curso. La mayoría de las veces éstas se hacen por medio de cuestionarios y de ponderaciones estadísticas. Nuevamente, se anota que la evaluación es algo subjetivo de cada estudiante, y que en un esfuerzo de objetivación se toma a la estadística como un apoyo. Sin embargo, varios profesores para obtener retroalimentación de tipo cualitativa personal por parte del estudiante, por aparte deciden que adicional al requisito numérico institucional, obtener una evaluación final del curso por medio de preguntas abiertas, precisamente favoreciendo la expresión del estudiante por medio del habla. No obstante, esta opción es libre de cada profesor y queda hoy en día discreción de cada cual.
- La subjetividad de la evaluación de cada estudiante está sujeta a: 1.) Las comparaciones mentales que hace el estudiante entre los diferentes profesores que ha tenido en su vida, y 2.) La diversidad de las motivaciones personales con respecto a cada curso, es decir, al sentido que encuentra en los contenidos vistos y las prácticas pedagógicas experimentadas en las sesiones.
  
- *Sobre la institución en un contexto global:* como entidad de prestación del servicio educativo. Aquí los estudiantes tienen la oportunidad de hacer una abstracción sobre la satisfacción obtenida por el programa. A pesar de la importancia y relevancia de este tipo de evaluación, desafortunadamente, ésta no se da mucho ni se practica con frecuencia. De vez en cuando este tipo de evaluación se ejecuta cuando la institución emprende un proyecto de cambio organizacional, siendo esporádico y puntual en el tiempo, y no de manera permanente.
  
- *Evaluaciones que hacen los profesores:*
  - Revisión permanente sobre el logro del objetivo planteado por el curso.

Comprende todo lo que ya se detalló en el punto anterior. En síntesis, este proceso sirve de auto-evaluación para revisar los métodos pedagógicos y la gestión de clase.

- Retroalimentación que recibe el profesor por parte de otros profesores, en un sentido de colaboración académica y profesional. Los comentarios y críticas de otras personas que ejecutan una misma función enriquecen al profesor en cuestión, ya que se obtienen ideas, conceptos y formas de prestación que antes no eran concebidas. Aquí se comparten experiencias con una connotación de amistad. Así, la evaluación es también un lugar de intersubjetividad.
- *Evaluaciones que hacen las entidades gubernamentales:* Sobre el cumplimiento de la función educativa por parte de la institución frente a la satisfacción de las necesidades sociales. Generalmente estas entidades trabajan sobre indicadores cuantitativos preconcebidos, y de alguna manera estándares para todas las instituciones del mismo tipo. Las visitas comportan también constataciones prácticas en algunas clases, algunas entrevistas con los estudiantes, y algunas opiniones de las organizaciones externas que vinculan personas graduadas.

#### **b. Ejecución de cambios y revisión permanente**

Este proceso implica colocar en práctica las recomendaciones y resultados de las evaluaciones obtenidas, tanto formal como informalmente. De manera individual, cada profesor comienza a modificar sus contenidos, métodos. La institución como un todo, de manera formal, establece programas de entrenamiento y capacitación permanente a sus empleados (profesores, diseñadores pedagógicos, etc.) de acuerdo con las debilidades identificadas en las evaluaciones. Igualmente, la institución detecta necesidades sociales no suplidas y puede cambiar lineamientos y orientaciones.

Como se puede ver, el proceso de evaluación ha de ser algo permanente, donde no solamente se realicen cambios y modificaciones bajo fuentes normativas numéricas, sino también bajo lo que la intersubjetividad genera a manera de percepciones y de los

sentires de los implicados de todo tipo (directivos, estudiantes, profesores, diseñadores, etc.), con el fin de hacer caso a las expresiones de los sujetos en su forma individual y en grupo.

\* \* \*

## CONCLUSIÓN

En la búsqueda de unos cimientos teóricos que nos soportaran en el terreno empírico, ya que venimos diciendo desde la problemática que lo que necesitamos es la sensibilización y la concientización de las consecuencias humanas a través del contacto humano en la praxis educativa, nos fue necesario identificar cómo es que este contacto en la relación aprendizaje-enseñanza se da, y en consecuencia nos vimos abocados a tomar definiciones de desarrollo, aprendizaje, interacción, y en últimas, identificar que es la intersubjetividad el mecanismo que permite nuestro cometido. Con esta primera base, entramos luego a introducir el concepto de humanismo y de interacción de sentidos y reflexiones en el campo del management. Frente a esta necesidad, de lo consultado bibliográficamente, el esquema de Bédard (del rombo filosófico y de su trilogía) nos entrega un bastión que cubre el proceso educativo en su totalidad. Por esto lo tomamos como guía. Planteamos entonces al final un esquema propio a la ocasión de la educación a distancia con tecnología en administración, bajo un enfoque humanista y con la praxis de la intersubjetividad.

El esquema conceptual teórico es pertinente y adecuado para soportar el desarrollo de la investigación en la búsqueda de la respuesta a las preguntas formuladas. Este esquema amarra varios componentes que son explicados por varios autores de manera separada. Así, lo novedoso de la presente investigación está en mostrar en un solo plano la interacción del tipo de intersubjetividad en la enseñanza en administración, y bajo la modalidad a distancia con soporte tecnológico, en miras a responder a la necesidad social actual del ejercicio del management que tiene vacíos en su rol humano y social, y por ende responder al problema y a las preguntas identificados para el fenómeno.

Con el esquema planteado, los resultados que se obtienen de la investigación de acuerdo con lo que se deduce de las percepciones e interpretaciones de los actores de la comunidad educativa, permiten obtener algunos de los factores que en una praxis real de la educación en administración asistida por tecnología, favorecen el desarrollo de los sentidos individuales, la confrontación, la co-construcción, y en últimas el avance de la sociedad. La enumeración de estos factores es el producto de la investigación y se mostrarán en las partes 2 y 3 de la tesis. Partimos de un punto de apertura, donde la emergencia de estos factores, sus interrelaciones, mecanismos y juegos organizacionales surgen de la intersubjetividad que el investigador sostiene con los diferentes tipos de sujeto del fenómeno (la comunidad – estudiantes, profesores, directivos, operadores, etc.), ya que asumimos que el saber práctico -la realidad- produce también conocimiento, y es éste precisamente el que se trata de dilucidar estudiando una situación real, para lo cual el siguiente punto detalla la metodología.



## CAPITULO 3

### METODOLOGÍA

La formulación de la pregunta del capítulo 1 y los objetivos de ahí obtenidos para la siguiente investigación, representan el *qué* se va a investigar. Adicional a tener un *qué*, es necesario establecer un *cómo* se va a hacer. En este punto, el esquema guía teórico propuesto ofrece un lineamiento de soporte, sin embargo, es necesario plantear el detalle del *cómo* se responde a las preguntas de la investigación. En este sentido, el presente capítulo (metodología) muestra el detalle del *cómo* de la investigación, refiriendo los medios (tales como entrevistas, observaciones, documentos, etc.) con los que se levantó la información, así como las técnicas con las cuales dicha información es tratada, analizada, interpretada y correlacionada, con el fin de lograr los objetivos de los *qué*.

Para lo anterior, el presente capítulo se estructura como sigue: 1.) Se especifica la selección de una estrategia de investigación (estudio de casos con conciliación - *cross-site*), 2.) Se enumeran las actividades empíricas de nuestra tesis; 3.) Se presentan unas guías para seleccionar los casos de estudio, 4.) Se detalla el diseño del protocolo para el levantamiento de información, en términos de instrumentos, medios de observación y toma de datos; 5.) Se especifican las técnicas para condensación, análisis y discusión de resultados, 6.) Se presentan los conceptos tenidos en cuenta para proveer de

confiabilidad a la información que se levanta y de validez a los resultados que se obtengan, y 7.) finalmente se concluye sobre la metodología propuesta.

### **3.1 ESTRATEGIA METODOLÓGICA: CUALITATIVA – CLÍNICA DE TIPO *CASE CROSS-SITE***

Recordamos las preguntas de investigación:

*Cómo se puede contribuir a un management humanista a partir de las interacciones sostenidas en la educación?*

*Qué lecciones podemos tomar analizando la modalidad a distancia con soporte tecnológico?*

La naturaleza inscrita en la sintaxis de la pregunta (un *cómo*) orienta el camino metodológico a seguir, el cual implica exploración, conocimiento y explicación del fenómeno de estudio. El camino a tomar se establece también bajo el hecho de que la pregunta es soportada por unas premisas (final del capítulo 1), las cuales actúan como postulados tomados como ciertos para efectos de la investigación, y por lo tanto no son objeto de demostración. Lo anterior nos indica que la pregunta no implica una verificación experimental de control de variables; por lo cual se asume para la presente investigación que no se parte de hipótesis a comprobar, sino más bien de un fenómeno a ser explicado. Aquí, lo mostrado en el capítulo 2 sobre fenomenología, presentado por Husserl (1925), es también aplicable al camino metodológico de la presente investigación, ya que se parte de una realidad subjetiva de la problemática, donde la dilucidación e investigación darán cuenta de la intersubjetividad que se establezca entre el investigador y los sujetos que hacen parte del fenómeno, con el fin de encontrar una respuesta subjetivo-objetiva. El tomar partido por la orientación de la fenomenología implica ver y observar los componentes y sus interrelaciones, para finalmente mostrar una interpretación de los por qué, los cómo y los para qué del fenómeno con respecto a la problemática y a la pregunta de investigación.

Con las guías aportadas por Silverman (1993), y Contondriopoulos et coll. (1990), la presente investigación se considera de tipo exploratorio y de síntesis, ya que se busca comprender el funcionamiento de una función como un todo, con el fin de concluir y aportar al saber, tanto en la teoría como en la práctica pedagógica. En este sentido, se pretende identificar los por qué es posible, los cómo y los qué, desde el punto de vista de los diferentes sujetos del fenómeno (directivos, profesores, estudiantes, personal técnico operativo y pedagógico). Así, como consecuencia de lo encontrado y obtenido, es factible posteriormente formular bien sea hipótesis, cuerpos teóricos o mejoramiento inmediato de la realidad estudiada, de acuerdo también por lo sugerido en el concepto de *Grounded Theory* (Glaser, 1992). Con el fin de responder entonces a estas prerrogativas que se desprenden del *cómo* de la pregunta de investigación, En este sentido, la línea anterior, y de acuerdo a lo sugerido por algunos de autores que tratan la parte de práctica metodológica de las investigaciones (Silverman (1993); Yin (1989); Contondriopoulos et coll. (1990)), se escoge trabajar bajo un esquema con preferencia cualitativo. Siendo así, los autores consultados contemporáneos (Sévigny (1993); Enriquez (1993); Guilbet y Jumel (1997)) sugieren la estrategia de estudio clínico<sup>30</sup> (casos) como propia para ver, interactuar y observar dentro del fenómeno, y así responder a la pregunta de investigación. El estudio de caso (o clínico) es una alternativa viable para comprender e interpretar una problemática dentro de un fenómeno con el fin de proponer soluciones.

Bajo este esquema, Yin (1989) y Merriam (1988) indican que para investigaciones cualitativas del tipo de estudio de caso, cada caso es una ocurrencia, una instancia del universo (población) del fenómeno. Según Contondriopoulos et coll. (1990), dentro de las posibilidades del tratamiento de los casos existen varias modalidades: un caso único, múltiples casos (*multicase*), ó cruce de casos reducidos (denominado por diferentes autores como *cross-site* (Merriam, 1988) o *cross-case* (Yin, 1989). En términos generales, lo que ofrece cada modalidad es:

- Al estudiar un caso en particular, el fenómeno es comprendido a partir de una ocurrencia. De él se pueden abstraer patrones de recomendación para estudios

---

<sup>30</sup> Algunas veces referido como *analyse clinique*, caso clínico, ó incluso *unidades de análisis* de la investigación, entre otros.

- futuros similares, ó para calificar otras ocurrencias similares del mismo fenómeno.
- El tomar varios casos (*multicase*) se utiliza sobretodo cuando desea realizarse meta-análisis y cubrir con los resultados obtenidos la explicación de todas las ocurrencias del fenómeno. Para esta modalidad se recomienda que la investigación sea poderosa en términos de recursos económicos, de tiempos y de personal, ya que una generalización para el universo completo requiere que se tengan en cantidad de casos al menos 10 veces el número de variables (o interacciones de componentes) estudiadas (Contondriopoulos et coll., 1990).
  - En el *cross-site* (*inter-site* – en francés -, ó *cross-case*) se tiene más de una ocurrencia del fenómeno, sin necesidad de requerir un alto número, contrario a la rigurosidad del *multicase*. Esta modalidad permite a través del análisis de 2 ó 3 ocurrencias (casos), esclarecer con mayor precisión el fenómeno, ya que no se tendría una única versión. Si bien esta modalidad no entrega el 100% de las posibilidades del universo, si permite al investigador reflexionar e interpretar un poco más en perspectiva el *por qué* del *cómo* particular de cada ocurrencia, como por ejemplo en términos de los factores de contexto de cada caso (país, cultura, normas, etc.). Igualmente al momento de generalización se tiene más amplitud que la que se tendría con solo caso en particular.

Dadas las modalidades mencionadas, y de acuerdo con los recursos económicos y de tiempo del investigador, se estableció conveniente el trabajar un *cross-site* con dos ocurrencias (dos casos) que sean representativos para el fenómeno. Dado que nuestra problemática muestra una iniquidad en el acceso tecnológico entre países norteamericano y latinoamericanos, decidimos tomar un caso de cada contexto.

Habiendo entonces establecido trabajar bajo una orientación fenomenológica y un enfoque cualitativa bajo la estrategia de casos *cross-site*, los puntos principales que se toman de cada autor como apoyo teórico para detallar y soportar metodológicamente la investigación son:

- Husserl (1925), quien en su texto sobre fenomenología da guías conceptuales del tratamiento subjetividad-objetividad, las cuales orientan la ejecución de las

- observaciones y entrevistas, y posteriormente los análisis e interpretaciones;
- Sévigny y Enriquez (1993) quienes orientan y delimitan el caso clínico para estudios relativos a ciencias humanas y sociales;
  - Grawitz (1986) y, Guibert y Jumel (1997), quienes para el caso de estudios relativos a ciencias humanas y sociales especifican métodos de levantamiento de información, recopilación, condensación, análisis y amarre de datos.
  - Silverman (1993), quien para el caso de investigaciones de tipo cualitativo en la disciplina de la Administración, trabaja las diferentes técnicas de recolección, condensación y análisis de información, mostrando las posibilidades de orientación de paradigma (positivismo e interpretativismo), y dando guías de acción para la interpretación de observaciones, de interacciones y de documentos conexos;
  - Yin (1989), quien teoriza el trabajo bajo la metodología de casos, y además explica la modalidad de *cross-site*;
  - Merriam (1988), quien bajo la modalidad de estudios de casos, teoriza y ejemplifica situaciones para la función de la educación, dado el interés particular de la investigación presente;
  - Boutin (1997), quien para investigaciones cualitativas muestra cómo preparar y conducir entrevistas, y así mismo cómo analizar posteriormente los datos levantados. Este autor propone además la observación de la interacción que se desarrolla entre el entrevistado y el entrevistador como fuente interpretativa de significaciones simbólicas, que harán luego parte del análisis de datos (anotado también por Husserl (1925), Sévigny y Enriquez (1993), y Grawitz (1986)).
  - Glaser (1992), quien propone la *Grounded Theory* (construcción de teoría), según la cual las interpretaciones y observaciones obtenidas de los casos de estudio permiten una posible formulación teórica al final de la investigación, o sino al menos, una contribución a la ya existente hasta el momento.

Con lo referido en los párrafos anteriores, el siguiente punto muestra las actividades con las que inscribimos la investigación, desde el punto de vista cualitativo fenomenológico.

### 3.2 ACTIVIDADES EMPÍRICAS

Con las bases teóricas mencionadas, en la Tabla V identificamos las distintas actividades empíricas de las que constó la investigación.

**Tabla V - Actividades empíricas en fuentes de datos**

Actividad Empírica	Periodo de Tiempo	Resultados
<p><b>Experiencia biográfica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como estudiante de administración</li> <li>- Como mánager en empresas</li> <li>- Como profesor en modalidad presencial</li> <li>- Como profesor en modalidad a distancia</li> </ul>	<p>1995-1997 en Colombia (M.B.A.) - Contexto dos<sup>31</sup></p> <p>2000-a la fecha en Montreal (Doctorado) - Contexto Uno</p> <p>1992 - 1999 en Colombia - Contexto dos.</p> <p>1997 - 1999 en Colombia - Contexto dos.</p> <p>1999 - en Colombia - Contexto dos.</p>	<p>Contextualización y delimitación del problema de investigación.</p>
<p><b>Fuentes secundarias</b></p> <p>Internet, boletines educativos, investigaciones previas: sobre el contenido teórico (parte epistemológica) de aspectos humano-sociales enseñados en: educación en management, educación a distancia y educación con soporte tecnológico.</p>	<p>Nov. 2000 - Mayo 2001</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de postulados</li> <li>- Identificación del estado de la investigación.</li> <li>- Formulación de pregunta de investigación.</li> <li>- Universo típico de posibles programas de estudio de admón. a distancia con tecnología a tomar como casos.</li> <li>- Selección de dos casos de estudio para la vivencia empírica de terreno (uno por cada contexto).</li> </ul>
<p><b>Fuentes Primarias</b></p>		
<p><b>Terreno Caso 1</b> (contexto norteamericano)</p>	<p>Junio 2001 - Oct. 2001</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condensación, análisis e interpretación de resultados para responder a la pregunta de investigación.</li> <li>- Conclusiones y guías de acción para futuras investigaciones ó aplicaciones inmediatas.</li> </ul>
<p><b>Terreno Caso 2</b> (contexto latinoamericano)</p>	<p>Nov. 2001 - Feb. 2002</p>	

<sup>31</sup> Denominamos contexto uno al norteamericano y contexto dos al latinoamericano, por lo que al hablar de caso uno

Como se puede observar en la tabla anterior, las fuentes de datos resumen la vivencia de alrededor de unos 10 años. Para esta investigación particular, tanto los casos de terreno (uno y dos) como la experiencia biográfica son fuentes primarias, ya que el investigador está presente en la vivencia de empírica. En estas fuentes primarias se realiza la identificación de las partes ontológicas y axiológicas frente a la praxis de la prestación pedagógica. Las actividades indicadas en la tabla y referidas como fuentes secundarias, si bien no implican una vivencia in situ del fenómeno, si se constituyen en fuentes empíricas, ya que implican una acción de búsqueda del investigador en cuanto a consulta bibliográfica, revisión de literatura y de sitios Internet. Estas fuentes secundarias entregan sobretodo lo concerniente al contenido (la epistemológica) de la educación en management (dentro de lo que sería una tendencia general de este servicio, no importando la institución), con lo cual identificamos las presencia o falencia de connotaciones humano-sociales en los cursos, orientaciones y políticas. Habiendo entonces anotado nuestras actividades empíricas, el siguiente punto muestra la representatividad de los casos seleccionados.

### **3.3 GUÍAS PARA SELECCIONAR UNIDADES DE ANÁLISIS**

Con el fin de identificar los casos objeto de estudio para el entendimiento del fenómeno, tomamos como base la revisión empírica de posibles instituciones educativas que dan cuenta de lo que se desea estudiar (Capítulo 1, punto *Situación actual de la educación a distancia en administración con soporte tecnológico*). Este es el universo de partida. Tratándose de un estudio de tipo cualitativo, el tamaño de la población (Universo) no refiere el mismo concepto de los estudios cuantitativos donde la estadística es el factor determinante del tamaño de una muestra (Contondriopoulos et coll., 1990). Por lo tanto, si bien la revisión empírica realizada no muestra todos los posibles casos del universo, sí muestra los posibles tipos de casos y una selección de casos de cada tipo (al tener clasificaciones de cobertura, nivel de ciclos ofrecidos y tipo de prestación (manual o tecnológica)), permaneciendo dentro de lo que se anotó desde el principio del texto que se iba a trabajar como concepción de administración en la parte occidental del planeta.

---

referimos el programa que tomamos en este contexto, y al hablar de contexto dos hacemos lo mismo.

En este punto referido del Capítulo 1, analizamos también desde una perspectiva de contexto social, el por qué de las diferentes formas de prestación de las instituciones vistas. En consecuencia, los análisis anteriores y los posibles casos mencionados del Universo, nos ofrecieron fuertes bases para seleccionar dos casos de estudio, cuyo camino empírico de selección detallaremos en el capítulo 4 (parte 2 de la tesis), ya que de hecho esta labor implicó en nosotros un tiempo, un análisis y un terreno empírico de fuentes secundarias. Anotado entonces las guías de cómo seleccionar los casos de estudio, a continuación se detalla el diseño del protocolo de levantamiento de información.

### **3.4 PROTOCOLO DEL LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN**

El detalle del protocolo de levantamiento de información se hace identificando: las fuentes empíricas, los métodos, la cantidad de sujetos a entrevistar y de observaciones a realizar, y el instrumento de levantamiento de información (de donde se obtiene una guía de preguntas).

#### **3.4.1 Fuentes empíricas y técnicas de toma de datos**

De acuerdo con el esquema conceptual propuesto (capítulo 2, Figura 5, Anexo 2.3), los puntos que ofrecen datos e información por las diferentes fuentes empíricas son:

- Los *procesos* de conceptualización, práctica pedagógica y evaluación
- Cada tipo de *sujeto* que interviene en los procesos: los directivos del programa (o de la institución), los estudiantes, los profesores, el personal operativo técnico y de concepción pedagógica, el investigador con su experiencia biográfica, los miembros del comité asesor, e investigadores previos de temas conexos.
- Los *documentos* (impresos y virtuales) que refieran los procesos.
- Las *interacciones* que se desarrollan como proceso social de los sujetos. Para esta investigación, son las interacciones de los sujetos con los otros sujetos de la comunidad educativa.



Para obtener la información de estos puntos, y con el soporte de lo mostrado por Guilbert y Jumel (1997), Grawitz (1986) y Yin (1989), se procede a la utilización de los siguientes medios (técnicas):

- **Revisión bibliográfica y documental:** tanto impresa como virtual. Esta revisión comporta lo siguiente:
  - *Revisión de programas, de cursos y de contenidos teóricos en syllabus:* para las fuentes secundarias (en sitios Internet de educación a distancia, manuales impresos, guías, anuarios, entre otros) del universo típico del fenómeno (educación a distancia de Administración). Esta revisión no se restringe a los dos casos de estudio, ya que siendo del orden del contenido, y habiéndose establecido como fuentes secundarias, la actividad empírica se constituye en la revisión que hace el investigador.
  - *Consulta de documentos Institucionales para identificar las orientaciones:* para los dos casos de estudio (fuentes primarias) políticas, reportes, informes, acuerdos institucionales (nacionales o internacionales), solicitudes sociales y comunales, lineamientos, evaluaciones, índices, resultados de investigaciones conexas previas que tomen como unidad de análisis los dos casos aquí seleccionados con temas relativos, etc.
  - *Consulta de contenidos teóricos:* para los dos casos de estudio (fuentes primarias) mirada a los *syllabus*, planes de estudio, metodología y tipos de tarea y práctica pedagógica propuestos.
  
- **Entrevistas:** en los dos casos de estudio. Son de dos tipos: reales (de cara a cara con la persona) o virtuales (a través de envío electrónico de la guía de preguntas y su recolección posterior). Por lo anterior, para cada tipo de sujeto:
  - *A Estudiantes:* Aquí, dadas las limitaciones de tiempo y considerando que la cantidad de los estudiantes de los programas es elevada, se puede trabajar una entrevista simulada de tipo masivo a través de la utilización de los mismos recursos tecnológicos de que se disponga. Por lo tanto, la entrevista puede en principio ser virtual y a realizarse través de envíos de correos electrónicos; ó

habiendo encontrado estudiantes in situ en los centros de emisión (la central universitaria) fu posible realizar algunas entrevistas cara a cara.

- *A Directivos del programa (o de la institución), profesores, personas de soporte técnico y concepción pedagógica*: Dado que la mayoría de estas personas tienen como sitio de trabajo la ciudad de emisión central de la Universidad (Monterrey, Québec y Montréal), la mayoría de entrevistas se realizaron cara a cara; no obstante, dependiendo de la dispersión geográfica, dada la característica de distancia, cuando se requirió entrevistar algún sujeto en sitios lejanos, se utilizó el sistema de entrevista virtual (con preferencia envío y recibo de correos electrónicos).
  - *A Investigadores previos* en temas conexos al fenómeno (distancia, aprendizaje, soporte tecnológico, entre otros). Estos sujetos corresponden a miembros de la comunidad universitaria (u otra institución conexas) que coordinan o ejecutan esta labor de investigación conexas, con el fin de contextualizar la respuesta social y humana perseguida.
- ***Observación*** en terreno de interacción, la praxis, la realidad de la prestación pedagógica. Incluye observación visual de herramientas tecnológicas, de los sitios web, de las interacciones mediatizadas y de las interacciones de la comunidad educativa en todos los procesos. Se observaron videoconferencias de emisión satelital, *chats* interactivos, cafés, páginas web de los cursos y sitios de discusión. Todas estas observaciones se hicieron tanto en interacciones de tipo sincrónicas como asincrónicas
  - **Consolidación, análisis e interpretación:**
    - ***El investigador (fuente biográfica)***: para la interpretación, comprensión, amarre y dilucidación, aporta su vivencia como sujeto que posee una experiencia biográfica con respecto al fenómeno de estudio, según lo anotado en la tabla de actividades empíricas del punto 3.2.
    - ***Los asesores del comité***: quienes con su experiencia, lineamientos y orientaciones validan el paso a paso y conclusiones intermedias que se fueron obteniendo a lo

largo de toda la investigación. En este punto.

- **Todo los registros del levantamiento de información:** lo precedente de entrevistas, observaciones, revisión documental e interacciones.

En síntesis, la Tabla VI muestra los sujetos e instancias a observar o entrevistar por las diferentes partes del proceso educativo. En la intersección de estos (proceso/sujeto), se anotan entonces las técnicas ya mencionadas (entrevistas, revisión de documentos, observaciones de interacción).

**Tabla VI – Información por fuentes empíricas (sujetos y procesos) y medios de obtención**

Sujetos / Instancias	Procesos educativos		
	Conceptualización	Práctica pedagógica	Evaluación
Directivos del programa (ó de la institución).	Revisión de documentos, políticas, bibliografía conexas propias, planes de extensión y desarrollo. Entrevistas	Observación de interacciones.	Revisión de documentos sobre evaluaciones generados por otras entidades, estudiantes, profesores, directivos estatales y gubernamentales. Entrevistas
Profesores /Tutores	Revisión de planes de curso ( <i>syllabus</i> ): contenidos, métodos, orientaciones. Entrevistas	Observación de la práctica pedagógica. Tipo de interacción (y ocurrencia de intersubjetividad). Entrevistas	Entrevistas
Estudiantes	Entrevistas	Entrevistas Observación de interacciones en sitios virtuales (chats, cafés, videoconferencias, etc.)	Entrevistas
Personas de operación técnica y concepción pedagógica	Entrevistas	Entrevistas Observación de interacciones.	Entrevistas
Investigadores previos en temas conexos	Revisión documental de artículos, tesis, grupos de investigación.	Entrevistas.	Revisión de proposiciones
Interacción sujeto-comunidad educativa	Observación del fenómeno como una organización con sujetos que interactúan planificando, ejecutando y	Observación práctica pedagógica. La praxis. Observación y consulta de los sitios web de los cursos, los cafés	Entrevistas. Informes, evaluaciones, investigaciones.

Sujetos / Instancias	Procesos educativos		
	Conceptualización	Práctica pedagógica	Evaluación
	retroalimentando.	interactivos, las videoconferencias, etc.	
El investigador como sujeto y el comité asesor	Experiencia biográfica previa.	Discusiones e Interpretación de lo que se va levantando en terreno (observaciones, entrevistas, textos)	Experiencia biográfica previa

Identificados los sujetos/instancias de observación por cada uno de los procesos, el punto siguiente detalla el qué se intenta extraer en el levantamiento de cada sitio (proceso/sujeto/técnica). Para este qué se establece una guía de preguntas como instrumento de soporte en estos eventos anotados en la Tabla VI.

### 3.4.2 Instrumento: la guía de preguntas y de análisis

Se utiliza una guía de preguntas que se utilizó en todos los métodos (técnicas) referidos en la Tabla VI, la cual sirvió de apoyo para la interacción con todos los sujetos en los diferentes procesos. Ésta es el apoyo para las entrevistas con las personas (bien cara a cara o virtuales), así como para las actividades paralelas de consulta bibliográfica y de observación de práctica pedagógica. El usar la misma guía para los distintos tipos de sujeto e instancias de observación, permite guardar consistencia de todas las fuentes con respecto al contexto del problema.

Siguiendo el lineamiento propuesto por Boutin (1997), Guibert y Jumel (1997), las entrevistas cualitativas, más que ser un cuestionario cerrado, deben permitir la expresión del sujeto, por lo que son necesarias ciertas consideraciones éticas y de conducción del encuentro por parte del entrevistador. En este sentido, con el fin de obtener apertura por parte de los sujetos, la guía se constituye solamente como un apoyo para el investigador. Ninguna pregunta intenta ser coercitiva, respetando el derecho y sentido del sujeto a no ser contestada ni comentado el deseo de su omisión, salvo que él mismo exprese sus razones. Así mismo, la guía no es un cuestionario cerrado de selección de respuestas según unas opciones prediseñadas; al contrario, todas son preguntas de respuesta libre y

abierta, a discreción de cada sujeto. De la misma manera, en el desarrollo particular de cada entrevista *in situ* se pudo cambiar el rumbo de lo que se habló, dependiendo del giro particular que tomó cada evento, donde lo que quiera comentar el sujeto fue también cuestión de registro y análisis posterior. La única variación de las guías es en cuanto al idioma, ya que uno de los casos maneja el francés y otro el español; no obstante, el contenido de fondo es el mismo. Con las consideraciones anteriores, la Tabla VII muestra la guía de preguntas, asociando los objetivos a los cuales apunta cada una.

**Tabla VII – Guía de Preguntas por proceso y objetivo perseguido**

<p><b>1. DATOS DE REFERENCIA</b></p> <p><b>Guía de Análisis</b> <sup>32</sup>: La referencia sociodemográfica y de profesiones previas podría vislumbrar ciertas tendencias de acuerdo con el contexto social (por ejemplo cultura del país) de cada programa.</p> <p>Con esto se apuntó a los objetivos: OG, OE3.</p> <p><b>Datos:</b> País, ciudad de residencia, estado civil, tipo de empresa en la cual trabaja (privada, pública, cooperativa), camino actual recorrido en el programa, formación académica anterior.</p>
<p><b>2. PARA EL PROCESO DE <u>CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN</u></b></p> <p><b>Guía de análisis:</b> Con las respuestas obtenidas de las siguientes preguntas se pretendió extraer la percepción de cada tipo de sujeto frente al sentido de lo que se hace (el estudio/trabajo con este programa), para sí mismo (lo que implica desarrollo humano - sentidos ontológicos -) y para el común (lo que implica desarrollo social – valores axiológicos -).</p> <p>Con esto se apunta los objetivos: OG, OE2, OE3.</p> <p><b>Preguntas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Por cuáles razones (estudia/trabaja en) el programa de D.E.S.S. /Maestría?.</li> <li>▪ Por qué (estudia/trabaja en educación) a distancia? Cuáles son las ventajas de tomar cursos a distancia?</li> <li>▪ Cuáles son las ventajas de tomar cursos presenciales?</li> <li>▪ Qué cualidades (habilidades) debe poseer un <sup>33</sup> profesional de su programa/profesión?</li> <li>▪Cuál es el rol de la tecnología en su trabajo/profesión/programa de estudios?</li> </ul>

<sup>32</sup> La explicación de las *guías de análisis* no aparecía en los momentos de las entrevistas. Aquí solamente se hacen explícitas para el lector de la investigación. A los entrevistados únicamente se les formularon las preguntas.

<sup>33</sup> En los documentos impresos, se utilizó la forma gramatical masculina en un sentido genérico, incluyendo a la vez las mujeres y los hombres.

- A cuáles necesidades humanas y sociales responde este programa?
- Cómo el contexto cultural, social y económico orienta la concepción del programa y la práctica pedagógica?

*\*\* Las dos preguntas anteriores permiten dilucidar cuál es la percepción que tienen los diferentes tipos de sujetos sobre el papel del ejercicio del management en el desarrollo humano y social. Dado el amplio carácter general de estas preguntas, ellas se harán explícitas únicamente para los sujetos de tipo de directivos, profesores y soporte pedagógico-técnico. A los otros tipos de sujetos (como por ejemplo los estudiantes), la respuesta se extractó de lo contestado en las preguntas precedentes, procurando así no descentrar al sujeto.*

### **3. PARA EL PROCESO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

**Guía de análisis:** Con las respuestas obtenidas de las siguientes preguntas se pretendió corroborar la información de concepción y orientaciones consultada en los documentos, con la práctica pedagógica real (praxeología + epistemología), según el sentido de cada tipo de sujeto. En esta parte, la consideración de la mediación de la interacción, a través de la tecnología, es el punto clave.

Con esto se apuntó los objetivos: OG, OE1, OE2, OE3.

#### **Preguntas:**

- En sus cursos, con qué tipo de trabajos/tareas/talleres se reflexiona sobre las consecuencias de las decisiones y de las actividades administrativas/de gestión? Cuáles son los temas de discusión más comunes?
- Cómo prefiere conocer el contenido teórico de los cursos: leyéndolos directamente en el sitio web de la Universidad, leyéndolos en documentos impresos, asistiendo a sesiones presenciales, asistiendo a teleconferencias, observándolos en CD-Rom y en videos preparados o de otra manera (Cuál) ? Por qué?
- En qué situaciones se comunica usted con los profesores?
- Dentro de los medios disponibles para comunicarse con los profesores, cuáles prefiere (teléfono, correo electrónico, cafés virtuales, teleconferencias, citas personales, *chat*, otro)? ? Por qué?
- En qué situaciones se comunica usted con los estudiantes?
- Dentro de los medios disponibles para comunicarse con los estudiantes, cuáles prefiere (teléfono, correo electrónico, cafés virtuales, teleconferencias, citas personales, *chat*, otro)? Por qué?
- En qué situaciones se comunica usted con los departamentos administrativo y técnico de la Universidad?
- Dentro de los medios disponibles para comunicarse con los departamentos administrativo y técnico, cuáles prefiere (teléfono, correo electrónico, cafés virtuales, teleconferencias, citas personales, *chat*, otro)? Por qué?
- El costo de las herramientas (computadora, módem, otras) para tomar cursos a distancia lo ha cubierto usted, la empresa donde trabaja, la Universidad, otra fuente?
- Cuáles métodos pedagógicos prefiere utilizar? Por qué?
- Cuáles herramientas tecnológicas prefiere utilizar para apoyar los métodos pedagógicos? Por qué?

*\*\* Para el caso de estudiantes, las dos preguntas anteriores en ocasiones pudo suprimirse y sus respuestas encontrarse subyacentes en otras preguntas (del tipo de trabajos preferidos y formas de estudio). Estas dos preguntas están más orientadas a la enseñanza.*

#### 4. PARA EL PROCESO DE EVALUACIÓN

**Guía de análisis:** Con las respuestas obtenidas de las siguientes preguntas se pretendió identificar el cómo permanentemente el proceso se autoevalúa, mejora y responde a los cambios y requerimientos del contexto y de cada tipo de sujeto.

Con esto se apuntó a los objetivos: OG, OE1, OE3.

##### Preguntas:

- En qué medida está usted satisfecho con lo que le ha brindado el programa (como directivo, estudiante, profesor, diseñador pedagógico o técnico u operador)?
- A través de qué medios hace sugerencias para el mejoramiento del programa: evaluaciones preparadas por la Universidad, formularios en línea (*on-line*), sugerencias personales, otro (cuál)?
- Tiene comentarios, sugerencias y observaciones a hacernos?

Como se ve, la guía apunta tanto al objetivo general, como a los específicos 1, 2 y 3 (estos últimos señalan básicamente recolección de información). Los otros objetivos (4 y 5) son obtenidos con las actividades subsiguientes de condensación, análisis, discusión de resultados y conclusiones de la tesis, lo cual se detalla en otros puntos más adelante. Vamos por el momento a ver en que nos soportamos para identificar una cantidad  $x$  de entrevistas, consultas documental y observaciones a realizar, siempre teniendo como apoyo la guía de preguntas y las técnicas de levantamiento ya mencionadas (Tablas VI y VII).

#### 3.4.3 Cantidades de datos: representatividad y saturación

Por cada uno de los dos casos de estudio, de acuerdo con las intersecciones mostradas en la Tabla VI – Información por fuentes empíricas (sujetos y procesos) y medios de obtención -, con miras a obtener la información necesaria para dar respuesta a la pregunta planteada, y a las secundarias, los métodos de levantamiento de información y la cantidad  $n$  de veces que se utilizan ( $n$  sujetos, observaciones, consultas) de cada tipo obedece a lo que sugieren los autores metodológicos de investigaciones cualitativas. Dentro de la orientación cualitativa no se maneja un número mínimo a observar de instancias de probabilidad, las cantidades de datos se pueden determinar bajo los principios de saturación y de representatividad (Contondriopoulos et coll. (1990); Merriam (1988)).

La **saturación** implica que se entrevisten (observen, consulten)  $n$  sujetos (interacciones, documentos) del mismo tipo. El  $n$  es el punto de parada, el cual se identifica cuando se hace repetitivo el hecho de que un nuevo sujeto (interacción observada, consulta) comience a entregar datos e información que ya ha sido recolectada o entregada por otra persona (observación, consulta). La idea de esta técnica es obtener la mayor diversidad posible de información.

En la **representatividad**, la cantidad depende de la significación que ofrezca un informante  $x$  (un sujeto/documento/interacción observada considerado por la misma comunidad de estudio como representativo del fenómeno). En este sentido, el investigador o el comité asesor identificaron unos sujetos iniciales claves, con quienes se habló primero, y luego ellos mismos refirieron a otros como requeridos. Dicha referencia obedece a la experiencia de las personas claves preseleccionadas.

A medida que el levantamiento de terreno avanzaba, en paralelo se iba construyendo la proposición teórica que responde a la pregunta de investigación. No son pasos separados, al contrario, fue necesario llevarlos al mismo tiempo, porque por ejemplo una entrevista con un sujeto puede dar las luces de qué más preguntar, qué profundizar y qué modificar, adicionalmente cada observación de práctica pedagógica permitía también ir identificando los qué permiten la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, y así mismo, se descubrían nuevos ítems como fuentes de observación (lo que encontraremos detallado en la segunda parte de la tesis – condensación y análisis de datos, capítulos 4 al 6). Esta proposición teórica en paralelo, como resultado del mismo terreno y de los hallazgos, se muestra en detalle en la tercera parte de la tesis (capítulos 7 al 9).

Establecidos los métodos de levantamiento de información, las fuentes empíricas y las cantidades de datos, en el siguiente punto mostramos cómo realizamos las actividades subsecuentes de condensación, análisis y discusión de resultados.



### 3.5 CONDENSACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este punto mostramos los métodos de análisis y de discusión de resultados.

#### 3.5.1 Método: análisis de contenidos y conciliaciones entre casos

Cada vez que se levantaba información, lo contenido en cada guía diligenciada (bien por entrevista, observación de práctica pedagógica o revisión de documentos) se iba consignando como un registro. Posteriormente, todos los registros se consolidaron, analizaron y revisaron, con el fin de establecer parámetros, similitudes y diferencias de los datos. Inicialmente no se plantearon códigos de análisis ni categorías de resultados, ya que éstos iban surgiendo a medida que la investigación iba avanzando, por lo que su generación hizo más parte de la etapa de análisis.

Con la información levantada, se utilizaron algunas de las técnicas sugeridas por Guilbert y Guy (1997); Grawitz (1986) y Yin (1989) sobre *análisis de contenidos*; del tipo de:

- *análisis histórico*, de eventos descritos por los entrevistados y con la documentación de soporte disponible;
- *análisis temático* de palabras y frases. Este análisis es transversal en la misma pregunta para todas las entrevistas (observaciones/consultas), descubriendo patrones de repeticiones, similitudes o desacuerdos;
- *análisis de imágenes y temático*, transversal en el momento de observar interacciones mediatizadas (en foros de discusión, videoconferencias, chats, etc.).

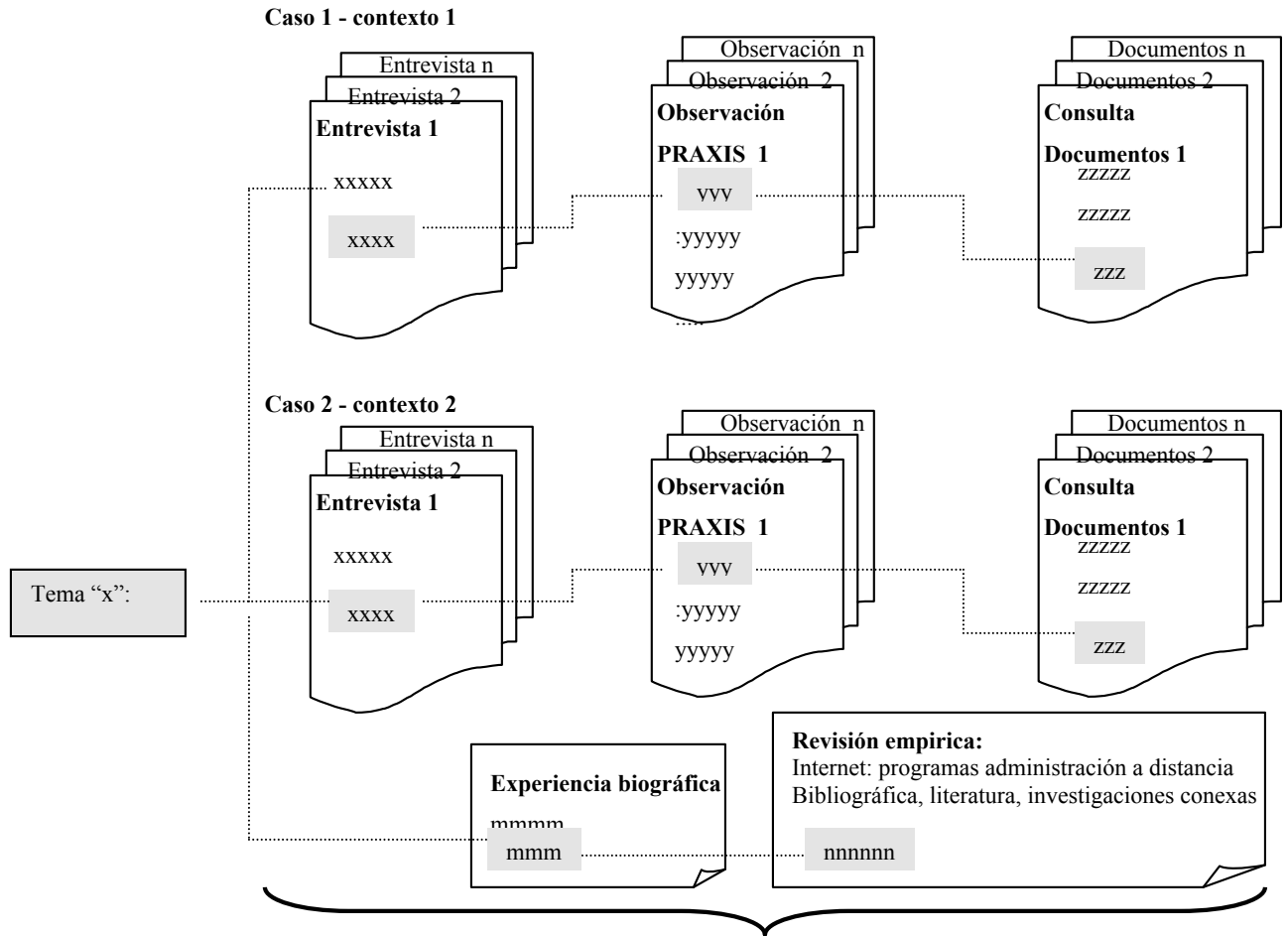
La Figura 6 muestra cómo se procede en este punto. La Figura 6 muestra que luego del análisis se realiza *condensación* por un mismo tema, de manera transversal por todas las fuentes (sujetos, lecturas, observaciones) se identifican las palabras que son más comunes en todas las diferentes respuestas, igualmente las poco comunes. Esto permite identificar las *palabras de contenido* (frases y conceptos) con las explicaciones que las personas dan y lo que el investigador lee y observa.

**Figura 6 – Análisis de contenidos y condensación**

©Ana-María Dávila-Gómez

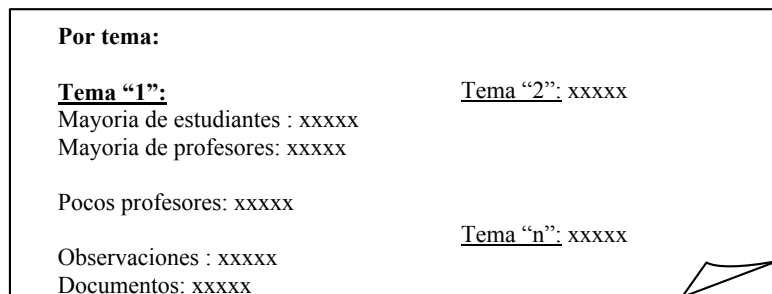
**1. ANÁLISIS DE CONTENIDOS**

- Transversal en todas las fuentes de datos por cada tema -



**2. CONDENSACION**

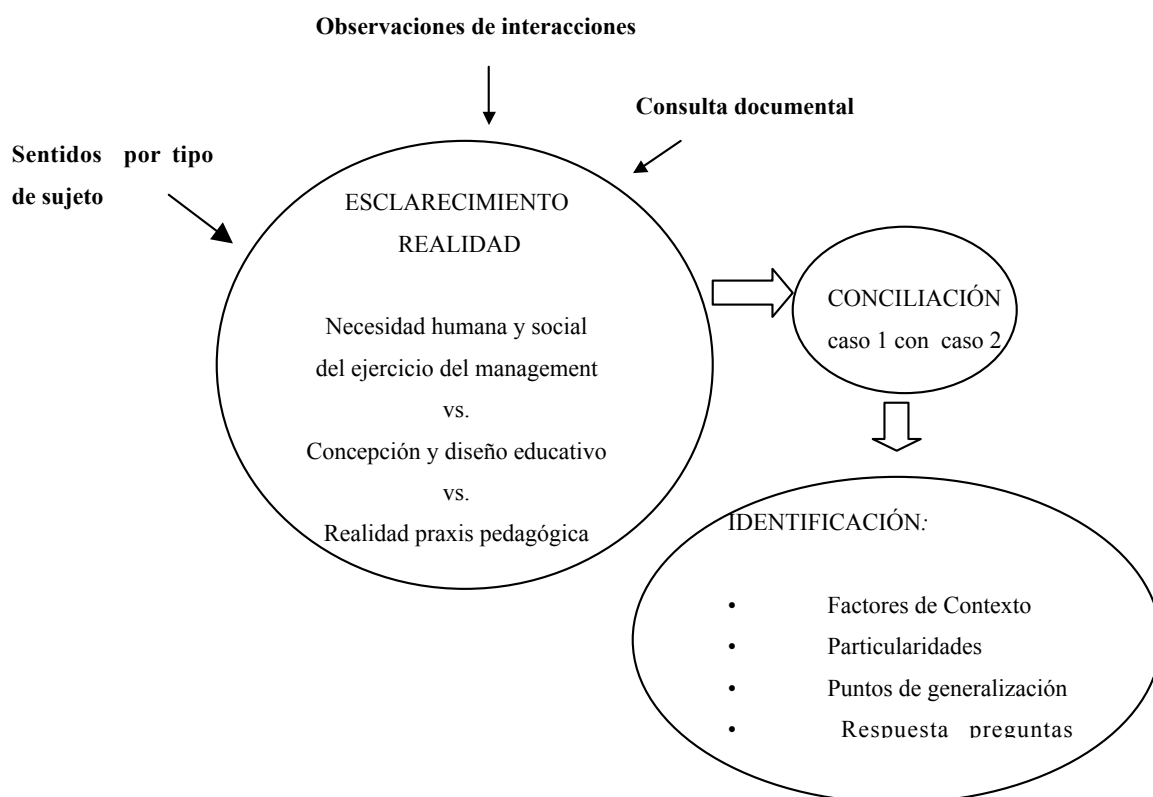
- Identificando tendencias por tipo de sujeto, lo más y lo menos común -



Las técnicas mostradas en la Figura 6 permiten condensar la información relevante e identificar los patrones típicos y los irregulares. Adicionalmente, estos patrones se contrastan por cada tipo de sujeto por cada caso (y entre caso, estrategia metodológica del *cross-site*), tal como lo muestra la Figura 7, donde realizamos la otra parte de nuestro análisis: *conciliación*.

**Figura 7 – Conciliación y respuesta a investigación**

© Ana-María Dávila-Gómez



Dado que durante las partes 2 y 3 de la tesis nos referiremos en repetidas ocasiones a nuestras técnicas, vamos entonces a tener las Figuras 6 y 7 también en los Anexos 2.4 y 2.5 respectivamente.

Lo anterior permite esclarecer realidades frente a:

- Cruce e intersección deseo y realidad humano-social, planificación de la institución para responder a la necesidad real y realidad vivida en la práctica pedagógica (completando así la respuesta a los objetivos OG, OE1).
- Factores del contexto particular de cada caso (ITESM, *TéléUniversité*) que producen las diferencias y las semejanzas de las realidades de cada caso (completando así la respuesta a los objetivos OG, OE3).

### 3.5.2 Discusiones sobre los hallazgos

Este punto responde con especial preferencia a los objetivos OE5. Para esto se realizaron discusiones sobre los hallazgos, con el fin de formular conclusiones de manera paralela y continua a lo largo de toda la investigación. Lo anterior se realizó:

- A medida que se iba consignando la información de cada entrevista, observación o revisión de documentos; las dudas, hallazgos e inquietudes se consultaban con los directivos de los programas a fin de obtener aclaraciones requeridas.
- En los análisis, luego del registro y condensación, a medida que se iban obteniendo clasificaciones, dudas o inconsistencias, de ser el caso, se discutían con el directivo del programa pertinente, bien sea para obtener aclaraciones de los por qué, o para descartar  $x$  o  $y$  dato, o para levantar de nuevo el dato.
- Obtenido el análisis final, conciliación de resultados.
- En todo momento, con el fin de guardar los lineamientos y la delimitación planteada por la investigación, cuando se consideró necesario, la consulta al comité asesor de la investigación fue siempre pertinente.

Una vez completados los pasos anteriores de recolección, condensación, análisis y discusión de hallazgos, la documentación final representará el contenido escrito del documento de tesis, donde se hace referencia a la respuesta final de la pregunta que generó la investigación. Este documento de tesis anota el cumplimiento de los objetivos y de las consideraciones a tomar en cuenta para futuras investigaciones de la misma línea aquí presente. Finalmente, el documento refiere el aporte hecho a la realidad social humana determinada en primera instancia dentro del capítulo 1 que identifica un

problema. Con esto se completa entonces la respuesta a todos los objetivos, con particular énfasis en los restantes (OE4 y OE5).

### 3.6 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

De acuerdo con algunos de los autores que tratan la metodología cualitativa (Contondriopoulos, et coll. (1990), Merriam (1988) y Silverman (1993)), y en particular el estudio de caso (Yin, 1989), la **validez** se refiere al grado en el cual lo que se obtiene como resultado de la investigación da fe de las preocupaciones, preguntas y objetivos planteados inicialmente al concebir el estudio del fenómeno. Esta validez se puede apreciar desde tres puntos de vista:

- Validez de *contenido* (o *construct validity* – Yin (1989)), cuando el fenómeno y el marco conceptual de referencia propuestos comportan credibilidad en su amarre con una realidad y una necesidad.
- Validez *interna*, cuando los resultados de la investigación representan la realidad de la(s) unidad(des) de estudio.
- Validez *externa*, cuando los hallazgos de la investigación soportan propuestas de generalización y extensión hacia otras unidades de estudio.

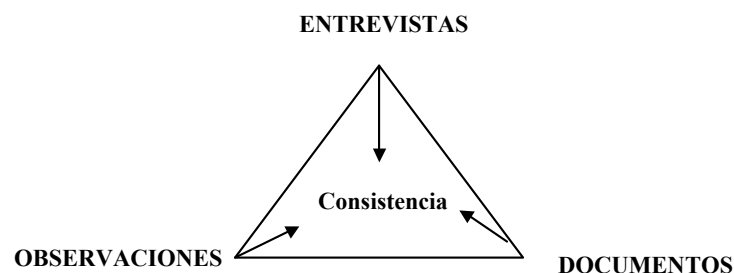
Por otro lado, Yin (1989) referencia al concepto de **confiabilidad** como aquel que entrega a los datos tomados en terreno una calidad que permite que la información levantada se tome como cierta. Para esto, es indispensable entonces que los instrumentos, métodos y fuentes empíricas sean pertinentes. Así, dado el caso de levantar nuevamente la información en el mismo punto ésta ha de ser la misma que la primera vez. Sin embargo, para investigaciones cualitativas, como lo es la presente, que utilizan guías de preguntas abiertas y no de estratificación estadística, realizándose una segunda aplicación del instrumento a un mismo sujeto, si bien no se obtendrán textos iguales, si ha de obtenerse una similitud en el contenido de lo que se extracte.

De acuerdo con las anteriores precisiones, para la presente investigación se tiene:

- La contextualización del problema descrita en el capítulo 1, la proposición teórica y su pertinencia en el capítulo 2 y las guías dadas en el capítulo 3 para seleccionar los casos e identificar su representatividad, sumado a depuración del contenido de la guía de preguntas y la identificación del tipo de sujetos necesarios a entrevistar o con quienes interactuar, permiten dotar a la investigación **de validez de contenido**. En todas estas actividades se contó en todo momento con lineamientos y revisiones con el comité asesor, así como con la exploración de documentación y bibliografía, tanto en Internet, como en tesis impresas, sobre el estado actual de la investigación (casos conexos).
- Para soportar la **validez interna** que comporten los resultados de análisis de datos y de hallazgos, se toma el principio de *triangulación*, donde a través de diferentes fuentes (métodos) se obtiene información sobre algo. Al contrastar y conciliar lo obtenido por las fuentes se provee una consistencia en la realidad. Dicho principio se aplica para cada uno de los casos estudio que se seleccionan. La triangulación de esta investigación se muestra en la Figura 6, donde hacemos una síntesis de lo indicado por Grawitz (1986), Merriam (1988) y Yin (1989).

### Figura 8 - Triangulación de información

© Síntesis propia del autor (Ana-María Dávila-Gómez).



La triangulación permite además obtener la consistencia durante el proceso de contraste de realidades e identificación de factores de contexto (Figura 7, observable también en el Anexo 2.5). Igualmente, en el momento de condensar y analizar datos, los autores metodológicos sugieren nuevamente la triangulación, donde se hacen constataciones y discusión de resultados con los sujetos, a medida que se avanzaba

en la investigación.

- Para soportar la **validez externa**, se toma la ventaja que aporta la estrategia *cross-site*, donde el estudio de un mismo fenómeno en dos unidades (dos casos) con contextos diferentes permite concluir sobre los aspectos a tener en cuenta al momento de realizar extrapolaciones a otras unidades del mismo fenómeno, de acuerdo con los contextos propios de cada unidad. En este sentido, las conclusiones y hallazgos de la tesis podrán aportar a teorizar sobre el fenómeno y a las soluciones frente a la problemática identificada.
- Para soportar la **confiabilidad**, en cuanto a la certeza de la información levantada con las guías, la representatividad de los casos escogidos y de los sujetos observados, se tiene:
  - Utilización de las técnicas para determinar la cantidad de instancias (tipos de sujeto y procesos a observar o entrevistar) para investigaciones cualitativas bajo los principios de saturación y representatividad. Con esto se cumple lo que otros autores denominan: calidad de la muestra.
  - Haciendo también parte de la validez de contenido, la representatividad de los casos de estudio escogidos como unidades de análisis, está referida en el capítulo 1 el punto *situación actual de la educación a distancia en administración con soporte tecnológico*, donde de acuerdo a unos recursos, disponibilidades y particularidades de contextos, los dos casos representan bien el fenómeno y la calidad de los datos a obtener con respecto al universo del fenómeno (detalle que observaremos en el capítulo 4 cuando mostramos esta actividad empírica de selección).
  - Haciendo también parte de la validez interna, la misma triangulación (Figura 8) de entrevistas, documentos y observaciones, permite identificar cuándo un dato levantado está alejado o no de la realidad, y por ende, tomarlo o descartarlo.
  - La pertinencia de las preguntas de las guías. En el momento de analizar las guías (Tabla VII) se ve que en ellas están inmersos tanto el concepto de fidelidad como

el de validez. El de validez en cuanto a la pertinencia de las preguntas con respecto al fenómeno, y el de fidelidad, con respecto a entregar de forma certera la información requerida. Para la validez de las preguntas de la guía, se vió que cómo éstas se correlacionan con los objetivos planteados en el capítulo 1. Adicionalmente, para prever una fidelidad en los datos que se obtienen de su aplicación, las guías fueron objeto de depuración por parte de un director de cada uno de los programas seleccionado como caso y del comité asesor. De todas maneras, estas guías intermedias depuradas fueron flexibles de cambio particular en el *in situ* de cada entrevista, observación ó consulta, ya que son solamente unas guías de apoyo (tal como lo anotamos en el punto de instrumento, la guía de preguntas).

Con los mecanismos anotados anteriormente se provee de veracidad tanto en lo que implica el camino metodológico, como en lo que los resultados aportan. No obstante, se recuerda que bajo una orientación cualitativa de tipo fenomenológico, se obtiene de todas maneras una interpretación propia del sujeto investigador. Vemos entonces la aplicación de la misma intersubjetividad en el desarrollo de la investigación, persiguiendo obtener un punto medio subjetividad-objetividad (lo que indica Husserl (1925)). De ahí mismo, si bien los datos comportan confiabilidad y la investigación validez, la interpretación de los mismos por otro sujeto investigador (otra persona diferente) podría entregar diferentes análisis, reconociendo entonces que cada sujeto que interpreta tiene una historia, un bagaje y una experiencia de vida propios.

Es entonces cuestión de realizar a profundidad lo que resta de la investigación en cuanto a identificación de los dos casos de estudio (aplicando las técnicas referidas en este capítulo 3), levantamiento de información, análisis y discusión de resultados en los capítulos subsecuentes.

\*\*\*



## CONCLUSIÓN

La metodología propuesta está alineada con la misma temática de estudio, en el sentido de que ambas responden al enfoque de fenomenología, el cual permite la interpretación de funcionamientos, causas y consecuencias, por medio de la interacción del tipo de intersubjetividad con los diferentes sujetos (estudiantes, directivos, profesores, operadores, diseñadores).

Bajo este enfoque, el camino metodológico escogido inicia con la selección de la estrategia del *cross-site*, pasando luego a las guías para seleccionar los casos según su representatividad, hasta definir los instrumentos y procesos de observación. Posteriormente, la información levantada es objeto de análisis, consolidaciones y conciliaciones de los dos casos, con miras a identificar los factores de contexto que generan diferencias y similitudes. Todo lo anterior permite obtener conclusiones sobre los hallazgos que se dan en la investigación, y así contribuir a la solución del problema inicialmente identificado. Con el fin de dotar a los resultados de la investigación de fiabilidad y validez, se aplican técnicas de triangulación y de discusión de resultados.

Con este camino metodológico se prevé cumplir el objetivo de la investigación, en cuanto a la originalidad del aporte en lo referente al tratamiento de la función humana y social del management desde la educación, como función que contribuye a la formación de los mánagers que guían y orientan las organizaciones en su día a día, y por ende la sociedad.

## **SEGUNDA PARTE**

### **TERRENO EMPÍRICO: CASOS DE ESTUDIO, CONDENSACIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS**

En esta segunda parte mostramos lo que fue nuestro camino de toma de datos en el terreno empírico (los dos casos de estudio, iniciando inclusive desde el momento de su selección), donde aplicamos las técnicas de análisis de contenidos transversales a un mismo tema por los distintos tipos de sujetos en los diferentes procesos (conceptualización, práctica pedagógica y evaluación). Las evidencias de este camino las vamos relatando a medida que mostramos los datos, enunciamos el producto de su conciliación, y en paralelo al ir tratando cada tema vamos además anotando el análisis respectivo. Todo esto lo realizamos con miras a responder nuestras preguntas de investigación.

Para tratar lo anterior dividimos esta segunda parte en:

- Capítulo 4, donde anotamos cómo fue nuestro terreno empírico con base en fuentes

secundarias (como consulta en Internet y escritos institucionales de universidades con programas a distancia), el cual nos permitió la **identificación de los casos de estudio**. Dicha actividad la mostramos en esta parte 2, como datos, ya que adicional a permitirnos seleccionar dos casos, nos entregó también una primera aproximación de lo que según nuestra problemática del capítulo 1 mostramos como iniquidad. Implica en consecuencia un análisis de terreno, y por ende, una actividad empírica.

- Habiendo seleccionado los casos con una representatividad, en el capítulo 5, tratamos el proceso de **conceptualización** en cinco partes: 1.) una revisión empírica de orden teórico (fuentes secundarias) para establecer hasta donde el *concepto de administración-management* contiene en sí un sentido u origen de conciencia humanista; 2.) una revisión empírica de fuentes secundarias para identificar las *orientaciones de las instituciones educativas* en management (más allá de los dos casos de estudios, o sea en la parte occidental del planeta) y de los *contenidos de los cursos*; 3) una presentación de los *casos como organización que responden a una necesidad social*, identificando la orientación de los programas y de los contenidos de los cursos tomados como casos; 4) una presentación, análisis y reflexión sobre lo que es el *sujeto*, la percepción que él tiene de lo evidenciado en los puntos anteriores y de los motivos propios y sociales para estudiar o trabajar management (y con énfasis en educación a distancia con tecnología); y 5.) una conciliación y discusión que nos entrega el análisis de los puntos anteriores para identificar la alineación institución-sujeto, el descubrimiento de los significados de las acciones y los espacios donde la intersubjetividad puede ocurrir con miras contribuir a un management humanista.
- Capítulo 6, donde tratamos los otros dos procesos: **práctica pedagógica y evaluación** en cuatro partes: 1.) trabajamos la *disposición de la organización* en cuanto a modelos y teorías de trabajo presentes, a partir de fuentes empíricas primarias de entrevistas con los sujetos, consulta de documentos (históricos en su mayoría) y observación de la praxis de la institución como prestadora de un servicio; 2) mostramos el análisis de cómo diferencias en el *contexto* de cada caso producen ciertas particularidades y preferencias para interactuar en los sujetos o para adquirir las herramientas tecnológicas; 3.) analizamos y discutimos la praxis en la práctica

pedagógica, a lo cual denominamos *interacción*, donde nos soportamos básicamente en la observación del investigador en terreno empírico, con algunos apartes de las entrevistas con los sujetos; 4.) mostramos el proceso de *evaluación*, de nuevo con bases de fuentes de observaciones, consultas documentales y las entrevistas con los sujetos; 5.) finalmente conciliamos sintéticamente hasta dónde se tiene tratamiento humano en la educación de management (praxis vs. teoría).

Los procesos de práctica pedagógica y de evaluación no los separamos en capítulos a parte, porque de hecho, como así lo aclaramos en el capítulo de marco teórico (2), la evaluación se presenta muchas veces en paralelo a la misma praxis de práctica educativa, haciendo una parte de la misma.

El detalle de estos capítulos nos entregará gran parte de la respuesta de nuestras preguntas de investigación, pero a la vez nos inducirá al final a indagar sobre otras cosas que nos completen más fuertemente nuestra intención de investigación, y en consecuencia como así lo veremos, nos darán pie para introducir la tercera parte de la tesis.

## CAPÍTULO 4

### IDENTIFICACIÓN CASOS DE ESTUDIO

Nuestro terreno empírico comienza precisamente con la búsqueda en Internet de posibles candidatos a tomar como casos y con la posterior selección de los casos. Internet se convirtió en nuestra fuente secundaria básica, ya que si tratamos la parte de la tecnología, es ahí donde deben estar instalados en sitios web los referentes de programas académicos en administración que se valgan de la tecnología para ofrecer una modalidad a distancia. Seguidamente, visitamos el terreno de cada caso escogido, y ya en esa instancia física del caso, identificamos con algunos sujetos representativos de cada caso (los directores de los programas seleccionados) la cantidad y tipo de datos a tomar (entrevistas, observaciones, consultas documentales), por lo que esta labor la consideramos de fuente primaria ya que fue llevada a cabo in situ.

Con respecto a lo anterior, en este capítulo mostramos entonces cómo fue ese terreno empírico desde tres aspectos: en el punto 4.1 (*unidades de análisis*) indicamos cómo levantamos un universo típico de posibles casos, y de acuerdo a las condiciones favorables y desfavorables de uno y otro caso, señalamos cómo y por qué escogimos

como casos los que finalmente seleccionamos; en el punto 4.2 nos valimos de las técnicas de saturación y representatividad para indicar dentro del mismo terreno (fuente primaria) las *cantidades de datos a tomar*; y finalmente en el punto 4.3 explicamos cómo cumplimos con los criterios de *validez y confiabilidad de la muestra* (nuestro universo típico de casos, los casos seleccionados y la cantidad de datos estimada a tomar). Veamos cada punto.

#### **4.1 UNIDADES DE ANÁLISIS**

En este punto mostramos la labor de terreno empírico llevada a cabo desde fuentes secundarias, lo que incluye Internet y consulta documental de Instituciones Educativas que ofrecen programas de administración a distancia.

Decidimos identificar como Unidad de Análisis un programa a distancia en administración, ya que en él podemos observar un todo particular de una ocurrencia del fenómeno que estudiamos. Es decir, podemos indagar sobre los tres procesos: conceptualización, en términos de la historia de su creación, las necesidades humano-sociales a las que responde, los por qué de trabajar en él de los sujetos que lo hacen; y así mismo en la práctica pedagógica, escogiendo cursos típicos y representativos de cada programa, podemos indagar y observar la praxis y la relación organización(institución educativa)-profesor-estudiante; y finalmente la evaluación.

Con la anterior apreciación, nos dimos entonces a la tarea de buscar posibles programas de administración a distancia que nos sirvieran como casos. Siendo así, en este punto 4.1 mostramos dos partes: la primera es el universo típico y la segunda es la selección y representatividad de los casos.

##### **4.1.1 Universo típico de posibilidades: iniquidad mundial**

Como precisiones anotamos las siguientes convenciones que tomamos, tanto para la selección, como para la presentación de los datos que sigue:

- Denominamos *contexto uno (1)* a aquel donde están ubicados países industrializados (para nuestra tesis, buscamos en Internet programas en países tales como: Canadá, Estados Unidos, el Reino Unido);
- Denominamos *contexto (2)* a aquel donde están ubicados países en vías de desarrollo (para nuestra tesis, buscamos en Internet programas en países de Latinoamérica y en España – aunque España algunas veces se considere industrializado, para nuestro caso particular lo asemejamos al contexto 2 sobretodo por el legado cultural que lo acerca a Latinoamérica).
- Denominamos *caso uno* al caso que se seleccionó dentro del contexto uno; y *caso dos*, al caso que se seleccionó dentro del contexto dos.

Para precisión de contextos, recordamos (como así lo anotamos desde la problemática, capítulo 1) que estamos trabajando sobre la parte occidental del planeta. Adicionalmente, dada la situación de iniquidad en el desarrollo, mencionamos también que tomaríamos como casos uno de cada contexto, con el fin de realizar conciliaciones entre uno y otro.

Con el fin de visualizar la realidad de la situación descrita actualmente, y de aproximar un universo típico (población) de instituciones con programas de administración a distancia<sup>34</sup>, a continuación se presenta un compendio que tiene sus bases en una revisión empírica de índole personal, hecha a través de Internet. Como factores que nos mostraran que tan apto es un programa a tomar caso, establecimos los siguientes criterios: si el programa tiene cobertura provincial, nacional o internacional; si el programa se da a distancia con o sin soporte tecnológico; si el programa tiene incluido en su razón de ser el concepto y la idea de administración (management); si el programa se vale de las herramientas tecnológicas para suscitar trabajos en equipo (interacciones); si acceder al programa es posible con los recursos financieros de que dispone el investigador; y si finalmente, un candidato apto contactado responde favorablemente a la

---

<sup>34</sup> Inventario que sirve también como base para la selección de las unidades de análisis de la presente investigación, tal como se muestra en el capítulo 3 – metodología -.

solicitud.

Al momento de identificar cuántos candidatos típicos proponer, nuevamente nos servimos de la técnica de saturación (explicitada en nuestro punto 3 de metodología) para encontrar un punto de parada en nuestra búsqueda. Nuestra parada la identificamos cuando al seguir buscando en Internet veíamos que encontrábamos programas similares con los mismos valores en los distintos criterios. Posteriormente, obtuvimos al menos uno o dos casos en cada contexto que fueran factibles de contactar como posibles casos. Si de dos casos de cada contexto nos responde afirmativamente uno, ahí paramos y seleccionamos el caso; de lo contrario buscamos otro caso.

La siguiente Tabla VIII (Universo típico de posibilidades: Instituciones educativas y programas de administración a distancia), de manera sintética muestra el análisis de aquello que extractamos de diferentes fuentes empíricas secundarias<sup>35</sup>, donde en los títulos de las columnas verticales se pueden ver los criterios, y dentro de la tabla por cada institución educativa, analizamos el criterio. Anotamos que lo que se muestra en esta Tabla VIII es la situación de momento en ese entonces (instante de tiempo  $x$ ) en que realizamos el trabajo empírico (Noviembre 2000 a Mayo 2001). Por lo tanto, puede ser posible que el lector se refiera a alguno de los sitios web de estas instituciones y encuentre que algo haya cambiado, por ejemplo, un nuevo programa a distancia o la instauración de la tecnología para distancia en una institución que en el tiempo de la investigación hacía envíos manuales. Adicional a las universidades mostradas en la Tabla VIII, se consultaron también otras, pero no las referimos en detalle porque si bien ellas contenían educación a distancia, la mayoría de programas eran con envíos manuales (no soporte tecnología), o si se usaba tecnología era para programas en otras

---

<sup>35</sup> Fuentes: sitios web de estas universidades sobre internet, y consejos y asociaciones entre países, tales como: Sitios de la ONU ([www.iesalca.unesco.org/ve/f\\_cursosadistancia.htm](http://www.iesalca.unesco.org/ve/f_cursosadistancia.htm)), Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, [www.iesalc.unesco.org/ve/](http://www.iesalc.unesco.org/ve/)), Canadian Association for Distance Education ([www.cade-aced.ca](http://www.cade-aced.ca)), TéléUniversité-Québec ([www.telug.quebec.ca](http://www.telug.quebec.ca)), Penn University (<http://www.upenn.edu>), Open university (United Kingdom, [www.open.ac.uk/](http://www.open.ac.uk/)). Para el caso de Iberoamérica, las fuentes son: sitio web de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESA, [www.uned.es/aiesad](http://www.uned.es/aiesad)), Universidad Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, (<http://www.uned.es/aiesad>), International council for open and distance education (ICDE, [www.icde.org](http://www.icde.org)), Organización universitaria interamericana COLAM (Colegio de las Américas, [www.oui-iohe.qc.ca/colam/](http://www.oui-iohe.qc.ca/colam/)), Instituto tecnológico de Monterrey <http://www.ruv.itesm.mx/pgade/acerca/>. La consulta de todos estos sitios



disciplinas (casi siempre en educación, matemáticas, ingenierías y literatura), o si daban algo de administración era más en cursos de actualización pero no programas completos.

La Tabla VIII es como sigue:

---

anteriores ofrece *links* a los sitios web de cada universidad en particular que citamos.

**Tabla VIII - Universo típico de posibilidades: Instituciones educativas y programas de administración a distancia**

© Síntesis propia del autor de esta tesis, Ana-María Dávila-Gómez

Universidad	Programas de administración a distancia	Tipo de cobertura		Modalidad de la distancia		Métodos pedagógicos privilegiados		Candidatos como caso de la investigación		
		Internacional	Nacional	Manual	Tecnológica	Autoformación	Soporte grupal - Interacción	Factores	Contactado	Respuestas positivas
<b>Dentro del Contexto 1 (Norteamericano)</b>										
<b>Athabasca University</b>  Sede física: Athabasca, Canadá	M.B.A. Bacc <sup>36</sup> . En Admon.  Líneas: accounting, admon, applied studies, commerce, finance, legal studies, industrial relations, taxes, marketing, management, organizational behaviour, public administration.	Preferencia atención en Canadá.  Recoge y lidera expertises de la red de Universidades a Distancia en Canadá.	Sí  Preferencia en provincia de Alberta.		On-line	Mayoría trabajos	Vía chats, grupos discusión.	Buen candidato, pero lejanía sede de Montreal - Recursos financieros investigador insuficientes.	No	N/A
<b>British Columbia Open University</b>  Sede física: British Columbia, Canadá	M.B.A. Bac. En Admon.	Preferencia atención en Canadá.  Vinculada a red de Universidades a distancia de Canadá	Sí. Preferencia en provincia Columbia Británica		On-line	Mayoría trabajos	Vía chats, grupos discusión.	Buen candidato, pero lejanía sede de Montreal - Recursos financieros investigador insuficientes.	No	N/A
<b>Open Business School</b>  Sede física: Inglaterra	M.B.A. Bac. En Admon.	Preferencia atención a países del Reino Unido  Extensión Internacional	Sí.		On-line	Mayoría trabajos	Vía chats, grupos discusión.  Algunas sesiones de aprendizaje colaborativo asincrónico.	Buen candidato, pero lejanía sede de Montreal - Recursos financieros investigador insuficientes.	No	N/A
<b>Harvard</b>	Profesionalización ejecutivos.	Sí	Sí	X	Curs	Mayoría	Vía chats, grupos	Buen candidato,	N/A	N/A

<sup>36</sup> Cuando en esta tabla, y en otras partes de la tesis, me refiero a *bacc*. (abreviatura personal para *baccalauréat*, del francés), estoy denominando el primer ciclo de formación, que para el caso de los países de habla hispana sería: o bien licenciatura o bien un pregrado, para el inglés sería *bachelor*.

Universidad	Programas de administración a distancia	Tipo de cobertura		Modalidad de la distancia		Métodos pedagógicos privilegiados		Candidatos como caso de la investigación		
		Internacional	Nacional	Manual	Tecnológica	Autoformación	Soporte grupal - Interacción	Factores	Contacto	Respuestas positivas
Sede física: Boston, Estados Unidos	Educación continuada				os de profesionalización on-line	de trabajos	discusión.	pero muy poco trabajo interacción sujeto-sujeto; cursos, pocos programas completos.		
<b>Penn State</b> Sede física: Pennsylvania, Estados Unidos	Profesionalización ejecutivos. Educación continuada	Sí	Sí	X	Cursos de profesionalización on-line	Mayoría de trabajos	Vía chats, grupos discusión.	Buen candidato, pero muy poco trabajo interacción sujeto-sujeto; cursos, pocos programas completos.	N/A	N/A
<b>Stanford</b> Sede física: Estados Unidos	Profesionalización de ejecutivos. Educación continuada, cursos de M.B.A.. Extensión inmediata.	Sí	Sí	X	Cursos on-line	Mayoría de trabajos	Vía chats, grupos discusión.	Buen candidato, pero muy poco trabajo interacción sujeto-sujeto; cursos, pocos programas completos.	N/A	N/A
<b>TéléUniversité</b> Organo de la Université de Québec Sede física: Québec, Canadá	DESS en finanzas Dec. En finanzas Bacc. En Admon	Extensibilidad. Preferencia Canadá y Québec.	Sí. Preferencia la provincia de Québec.	El Bacc. En Admones con envío de documentos,	El DESS y el DEC son on-line.	Mayoría de trabajos	Vía chats, grupos discusión. Algunas sesiones de aprendizaje colaborativo asincrónico. Algunas sesiones de seminarios presenciales	Buen candidato, excelentes condiciones por recursos financieros y cercanía de Montréal. Recoge experiencias de otras instituciones	Sí	Sí. Se aceptó tomar el DESS como caso en el contexto uno.

Universidad	Programas de administración a distancia	Tipo de cobertura		Modalidad de la distancia		Métodos pedagógicos privilegiados		Candidatos como caso de la investigación		
		Internacional	Nacional	Manual	Tecnológica	Autoformación	Soporte grupal - Interacción	Factores	Contenido	Respuestas positivas
				no es on-line.				(CGA y otras universidades de la provincia de Québec).		
<b>Dentro del contexto 2 (latino - ó iberoamérica <sup>37</sup>).</b>										
Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) conjuntamente con la Universidad Politécnica de Madrid  Sede física: España	Maestrías en: Gestión de Servicios de Información. Gestión de Telecomunicaciones en la Empresa. Inversión y Financiación de Empresas Dirección de empresas Turísticas. Marketing Empresarial.	Atención a Hispanoamérica. <sup>38</sup>	N/A		On-line	Mayoría de trabajos	Vía chats, grupos discusión.  Algunas sesiones de aprendizaje colaborativo asincrónico.  Algunas sesiones de seminarios presenciales	Buen candidato, pero lejanías geográficas distintas (Madrid y Venezuela) no abordables con recursos financieros.	No	N/A
<b>Universidad Virtual de Cataluña</b>  Sede física:	Doctorado interdisciplinario e internacional sobre la sociedad de la información y el conocimiento.	Atención a Iberoamérica	Sí		On-line	Mayoría de trabajos	Vía chats, grupos discusión.	Buen candidato, pero los programas de 2o. ciclo, siendo interesantes por	N/A	N/A

<sup>37</sup> Por Latinoamérica se entiende países de América cuyas lenguas oficiales provengan de aquellas nacidas del latín: francés, español y portugués. Por Hispanoamérica se entiende: España y países de América de habla hispana. Por Iberoamérica se entiende: países de América y de la península ibérica (Europa) cuyas lenguas oficiales son precisamente las derivadas de la península ibérica (español y portugués); por consiguiente, entran en esta denominación: Portugal, España y toda Latinoamérica. Fuente: Martínez de Sousa, J. (1998) - *Diccionario de Usos y Dudas del Español Actual* -

<sup>38</sup> Idem 37.

Universidad	Programas de administración a distancia	Tipo de cobertura		Modalidad de la distancia		Métodos pedagógicos privilegiados		Candidatos como caso de la investigación		
		Internacional	Nacional	Manual	Tecnológica	Autoformación	Soporte grupal - Interacción	Factores	Contenido	Respuestas positivas
Cataluña, España								el lado humano-social, no tienen como centro de gravedad el Management en general, más orientados a las org. mundiales de desarrollo.		
<b>EVG</b> (Escuela virtual de gobernabilidad - con otros miembros: United Nations University de la <b>ONU</b> , <b>Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas</b> )  Sede física: Cataluña, España	Maestría en gobernabilidad y desarrollo humano Diploma en fundamentos institucionales de desarrollo Diploma en gobernabilidad para Latinoamérica.	Atención a Iberoamérica	Sí		On-line	Mayoría de trabajos	Vía chats, grupos discusión.	Buen candidato, pero los programas de 2o. ciclo, siendo interesantes por el lado humano-social, no tienen como centro de gravedad el Management en general, más orientados a las org. mundiales de desarrollo.	N/A	N/A
<b>Instituto Empresa</b>  Sede física: España	M.B.A. Executive	Atención a Iberoamérica	Sí		On-line	Mayoría de trabajos	Vía chats, grupos discusión.	Buen candidato	Sí	Respondieron llamado, pero no se concretó acuerdo.
<b>EADA</b> (Escuela Superior de Administración y	EuroM.B.A. - Centrado en el Management Internacional	Atención España y extensibilidad a hispanos.	Sí		Semi-presen-	Mayoría de trabajos	Vía chats, grupos discusión.	Buen candidato, pero lejanías geográficas	N/A	N/A

Universidad	Programas de administración a distancia	Tipo de cobertura		Modalidad de la distancia		Métodos pedagógicos privilegiados		Candidatos como caso de la investigación		
		Internacional	Nacional	Manual	Tecnológica	Autoformación	Soporte grupal - Interacción	Factores	Contactado	Respuestas positivas
Dirección de Empresas) Sede física para hispanos: España	En conjunto-consorcio con: Open University of the Netherlands (Holanda), Avenge University of Jyväskylä (Finlandia), Akademie für Weiterbildung Delmenhorst (Alemania), Euro Study Centre North West Germany - Universidad de Dremen (Alemania), University College Dublin (Irlanda), IAC (Aix en Provence - Francia)				ncial			distintas (España) no abordables con recursos financieros.		
<b>UNED</b> (Universidad Nacional Estatal a Distancia de España)  Sede física: España	Maestrías	Atención a Iberoamérica	Sí	Sí	On-line mezclado con sesiones presenciales	Mayoría de trabajos	Vía chats, grupos discusión.	Buen candidato.	Sí	Nunca respondieron.
<b>UNED en Costa Rica</b> (Universidad Nacional de Educación a Distancia)  Sede física: Costa Rica	M.B.A.  Educación continuada, profesionalización de ejecutivos	Extensibilidad ocasional	Preferencia en Costa Rica (país)	M.B.A.	Cursos de profesionalización on-line	Mayoría de trabajos	Vía chats, grupos discusión.	Buen candidato.	Sí	Nunca respondieron.
<b>Universidad Nacional Abierta</b>	Bacc. En Admon.	No por el momento	Sí	Sí	No por el	Mayoría de	Muy poco	Como candidato por el momento	N/A	N/A

Universidad	Programas de administración a distancia	Tipo de cobertura		Modalidad de la distancia		Métodos pedagógicos privilegiados		Candidatos como caso de la investigación		
		Internacional	Nacional	Manual	Tecnología	Autoformación	Soporte grupal - Interacción	Factores	Contenido	Respuestas positivas
<b>de Venezuela</b> Sede física: Venezuela					momento	trabajos.		no permite observar interacción mediatizada con tecnología.		
<b>Universidad Nacional Abierta de Argentina</b> Sede física: Argentina.	Tecnología en administración pública. Master en comercio y finanzas internacionales	No por el momento	Sí	Sí	No por el momento  El master on-line	Mayoría de trabajos.	Muy poco	Buen candidato el master, pero lejanías geográficas distintas (Barcelona y Argentina) no abordables con recursos financieros.	No	N/A
<b>Universidad de la Habana</b> Sede física: La Habana, Cuba	Licenciatura en Economía	No	Sí	Sí	No por el momento	Mayoría de trabajos.		Como candidato por el momento no permite observar interacción mediatizada con tecnología.	N/A	N/A
Universidad Nacional y Abierta a Distancia (UNAM-Colombia). Sede física: Bogotá, Colombia	Bacc. En Admon.	No por el momento	Sí	Sí	No por el momento	Mayoría de trabajos.	Muy poco	Como candidato por el momento no permite observar interacción mediatizada con tecnología.	N/A	N/A
Escuela Superior de Administración Pública (ESAP,	Especializaciones en desarrollo humano y social	No por el momento	Sí	Si.	Semi presencial,	Mayoría		Como candidato por el momento no permite	N/A	N/A

Universidad	Programas de administración a distancia	Tipo de cobertura		Modalidad de la distancia		Métodos pedagógicos privilegiados		Candidatos como caso de la investigación		
		Internacional	Nacional	Manual	Tecnológica	Autoformación	Soporte grupal - Interacción	Factores	Contactado	Respuestas positivas
<b>Colombia)</b> Sede física: Bogotá Colombia					poco on-line.			observar interacción mediatizada con tecnología.		
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)  Sede física: Monterrey, México	Bacc. En Admon.  Maestrías en administración en varias líneas (finanzas, mercadeo, administración, comercio electrónico, etc.)	Sí.	Sí		Dos modalidades:  Completamente on-line  Mezcla on-line + emisiones satelitales televisadas	Algunos trabajos (mayoría cuando es completamente on-line)	Combinación con tareas y sesiones de aprendizaje colaborativo asincrónico (chats y grupos discusión on-line) y sincrónica en emisiones satelitales (in situ de cada sede remota conectada).	Buen candidato, excelentes condiciones por recursos financieros.  Recoge la mayoría de tecnologías disponibles y es líder mundial en educación a distancia, trayectoria histórica.	Sí	Sí.  Se aceptó tomar una de las maestrías con mezcla (on-line+satelital) como caso en el contexto dos.



A manera de análisis sintético, lo referido en la tabla anterior corresponde a:

- **Cobertura internacional:** Universidades abiertas (o a distancia) que para la disciplina de administración imparten hasta un nivel de M.B.A. son: *Athabasca University*, y la *British Columbia Open University*, en Canadá, quienes atienden Canadá y estudiantes de cualquier parte del mundo; la *Open Business School* en el Reino Unido, atendiendo también estudiantes de todo el mundo; la Universidad de Cataluña en España, la cual atiende también estudiantes en toda Latinoamérica; el Instituto tecnológico de Monterrey, en México, el cual atiende Latinoamérica, entre otros. Estas instituciones educativas amplían sus fronteras gracias al soporte tecnológico y a la infraestructura de telecomunicaciones. En Estados Unidos, la mayoría de Universidades del tipo *Business School* no trabajan programas completos a distancia, se dedican sobretodo a formación de extensión para ejecutivos y empresas, bajo el concepto de educación permanente, como es el caso de Harvard y Penn State. Otro caso es el del Instituto Empresa en España, el cual ofrece de manera virtual un M.B.A. *executive* combinando autoformación y aprendizaje en colaboración con sesiones presenciales y trabajos de grupo en varias semanas al año, con cobertura para toda Iberoamérica, e incluso para los Estados Unidos.
  
- **Cobertura nacional:**
  - *Con mediación tecnológica:* otras universidades que con una cobertura menor cumplen también la función de democratización en el nivel nacional, y que contienen en sus ofertas educativas la enseñanza en Administración, se podrían mencionar los casos de: *TéléUniversité* en Québec, donde hay un *baccalauréat en administration* (de tipo autoformación) y envío de documentos manual; *TéléUniversité-CGA*, un diploma de 2o. ciclo (D.E.S.S.) en Finanzas (comprendido dentro del departamento de gestión), donde el programa es totalmente virtual con primacía de la modalidad autoformación, y algunas sesiones de tipo interactivo simulado (caso de *chats*, cafés virtuales, videoconferencias), este programa inicialmente cubría la provincia de Québec y hoy contiene estudiantes tanto de otras parte de América como del Africa;

la UNED (Universidad Nacional Estatal a Distancia) en España cuenta con diferentes especialidades en el nivel de Maestría, algunas de tipo virtual y otras con envío de documentos; la UNED en Costa Rica (Universidad Nacional de Educación a Distancia) cuenta con un M.B.A. y cursos virtuales y de envío de documentos, favoreciendo la autoformación.

- *Otras*: otras Universidades en Latinoamérica en su mayoría trabajan la distancia bajo la modalidad autoformación y el envío manual de documentos, e imparten la disciplina de administración en el 1<sup>er</sup> ciclo, sin embargo aún no tienen un desarrollo de la mediación tecnológica de las interacciones, no obstante poseen sitios *web* para la consulta de su organización como tal, más no para el ejercicio de la función educativa. Algunas de éstas son: Universidad Nacional Abierta de Venezuela, Universidad Nacional Abierta de Argentina, Universidad Nacional y Abierta a Distancia (UNAM- Colombia).

Los ejemplos anteriores denotan cómo la situación en el desarrollo económico de cada país determina el nivel y amplitud de recursos tecnológicos al servicio de la educación. En esta línea, el hecho de dotar una enseñanza con tecnología de punta, depende de la facilidad de acceso económico del público objetivo, los estudiantes, así como de la interconectividad del centro de emisión con los lugares remotos. En algunos casos, la infraestructura de conexión (vía Internet, satélite y telecomunicación) no es siempre asequible en los lugares más alejados ni con las velocidades deseadas, por la misma razón de la disponibilidad presupuestal (en la mayoría de casos Instituciones de tipo público-estatal), limitándose entonces la conexión al tipo telefónico y con la velocidad máxima y capacidad de almacenamiento y de transmisión de datos alcanzado con un módem. Adicionalmente, este mínimo implica para el estudiante contar con los medios (teléfono, computadora con módem, aplicaciones- *logiciel-* ). Comparando esta posible disponibilidad, por ejemplo en Colombia, un estudiante promedio no tiene los recursos de otro promedio de un país industrializado. Las prioridades y las mismas circunstancias de democratización de la educación dictan los métodos e infraestructuras preferidas, ya que si bien existen en el mundo estas modalidades, en Latinoamérica son aún pocos los casos donde la tecnología es utilizada para educación a distancia, sin negar que en el

mediano plazo se alcance mayor cobertura.

Como vemos, la iniquidad se siente en todas partes y en todas las situaciones. Sin embargo, para el caso del interés del presente proyecto, existe la posibilidad del estudio de una institución universitaria latinoamericana que da cuenta de educación a distancia en administración. Adicionalmente, es importante resaltar, que si bien en todo el mundo es aún más frecuente la modalidad asincrónica, esto no quiere decir que no se dé intersubjetividad en ella, ya que de todas maneras las personas se pueden encontrar y discutir por medio de la computadora (foros, *chats*, e-mail, cafés, etc.) o fuera de la computadora (como por ejemplo con tareas dejadas por el profesor donde es necesario que más de un estudiante se encuentre en persona para interactuar). En el ejemplo anterior, es preferible formar los grupos según la distribución geográfica y los intereses compartidos de la comunidad virtual de aprendizaje.

A pesar de anotar la existencia del fenómeno, es imposible decir en cuáles universidades y en qué grado en su praxis trabajan la parte humana y social; es decir, en la realidad vivida en la práctica pedagógica. Se asume que dentro de lo que implica la existencia de una institución educativa, está el hecho de la respuesta social de preparación de los líderes; sin embargo, el conocer el cómo esto es posible, ha de ser llevado a cabo a través de un trabajo de investigación de observación y revisión empírica. Y por esto seleccionamos dos casos de los posibles de nuestro universo típico.

#### **4.1.2 Selección de casos y representatividad**

De acuerdo con lo mostrado en el punto anterior de casos posibles, y analizando las posibilidades de acceso (financiación y tiempos) del investigador con respecto a los posibles candidatos como casos, se hicieron unos acercamientos primarios por parte del investigador con dichos candidatos, los cuales consistieron en: contacto vía e-mail desde Montreal con los directores de los programas, de los cuales, de 5 contactados, dos en España, otro en Costa Rica, uno en México y uno en Québec, solamente 2 respondieron a la solicitud; y finalmente de los 2 que respondieron se hicieron contactos telefónicos

(caso de México con el ITESM) y visitas presenciales (caso de la TéléUnivesité, Québec). Posteriormente, el director de tesis del investigador realizaba acercamientos de afianzamiento con directivos de ambas instituciones de los 2 casos que respondieron positivamente. Dicha actividad de acercamiento nos permitió entonces definir como unidades de estudio los siguientes *casos*:

- *CASO 1: Un programa a distancia de segundo ciclo en administración-finanzas como producto conjunto de la orden de contables de Canada (CGA) y la TéléUniversité . Aquí la iniciativa surge como una necesidad planteada socialmente por la CGA, y una solución en conjunto entregada por la l'Université de Québec y algunas otras universidades de Québec que en etapa de conceptualización y formación del programa entregaron apoyo y diseños de cursos. L'Université de Québec a través de su órgano operativo en cuanto a modalidad a distancia (donde se provee el soporte tecnológico – la TéléUniversité). Este programa y su orientación educativa son de tipo público-estatal, con centro de operaciones y de diseño distribuido entre las ciudades de Quebec y Montreal. En un principio este programa tuvo una cobertura provincial, hoy cuenta con estudiantes matriculados en Africa y en otras partes de América.*
- *CASO 2: Un programa a distancia de Maestría en el departamento de administración (2o. ciclo) en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), el cual es de iniciativa privada, con centro de operaciones y de diseño en la ciudad de Monterrey, en el país de México; con cobertura en toda América Latina y con posibilidad de extensibilidad internacional a mediano plazo.*

De acuerdo con los objetivos que se decantan de la pregunta principal y de las subyacentes, y buscando obtener los beneficios del *cross-site*, la **representatividad** de los casos seleccionados se refleja en:

- *Pertinencia del esquema conceptual propuesto:* de acuerdo con el problema identificado es posible analizar ambos casos con el esquema teórico conceptual desarrollado en el capítulo 2, ya que en ambos el programa se ofrece a distancia con

soporte tecnológico y con interacción mediatizada.

- *Mismo ciclo de estudios*: ambos pertenecen al segundo ciclo, lo que permite una homogeneización de los sujetos en cuanto a grado de escolaridad, y siendo que son programas a distancia, y de 2o. ciclo, entrega en los estudiantes de ambos una experiencia como manager. Es decir, es enriquecedor que los estudiantes hayan también trabajado, porque así sus aportes además de conceptuales provienen también de su experiencia de vida.
- *Subáreas de conocimiento de la disciplina administración*: si bien el caso del D.E.S.S. en administración-finanzas contiene un conocimiento un poco especializado (aquel de finanzas y economía), es también cierto que éste está alineado con lo que significa *administración* en su naturaleza social. Adicionalmente, aquellas personas que obtengan el título han de trabajar con lo que comporta el concepto management, el cual incluye coordinación (de recursos económicos y de personas), etc. En la misma línea, el caso dos (una Maestría en Administración) si bien es un poco más general, no está exenta de orientaciones particulares, ya que de acuerdo a lo referido en su sitio web, existen tres opciones: ó estrategia y política empresarial, ó finanzas, ó mercadotecnia. Lo anterior muestra también cierto grado de especialización. Por lo tanto, el hecho de contar como disciplina de base la misma para ambos casos (la administración) y de cierta diferencia en la especialización, ofrece una riqueza para la investigación, ya que permite identificar distintas concepciones y orientaciones dentro de un mismo saber global.
- *Disponibilidad de acceso y recursos*: respondiendo a acercamientos previos con distintos directivos de los programas de las instituciones, tanto en el ITESM como en la TéléUniversité, se obtuvo de ellos su aval y apoyo. Adicionalmente, el presupuesto de la investigación permitió el levantamiento de la información de los dos casos en los tiempos anotados en la tabla de actividades empíricas, dadas también la factibilidad de acceso y transporte Montréal-Monterrey.

- *Naturaleza de los recursos de las instituciones:* mientras que el ITESM es de tipo privado, la TéléUniversité es pública-estatal. Esto permitió obtener respuestas a preguntas sobre la pertinencia, accesibilidad y uso de la tecnología de acuerdo con la disponibilidad económica por parte de los estudiantes. Igualmente, esto genera algunas conclusiones sobre la percepción, aceptación o rechazo que tienen diferentes culturas (países) sobre las interacciones mediatizadas.
- *Cobertura:* mientras que el ITESM desde su concepción contiene sedes en otros países Latinoamericanos (además de varias sedes en el mismo México); el programa TéléUniversité-CGA cubría la provincia de Québec en un principio, con una extensión actual de tipo internacional.
- *Contexto socioeconómico:* dado que el ITESM es privado y cuenta con alta sofisticación tecnológica, es entonces deseable comprender este éxito en un medio latinoamericano, donde los presupuestos para tecnología se destinan en la mayoría de veces a otras prioridades sociales antes que al desarrollo de la educación superior. Por otro lado, es pertinente identificar el contexto del programa *TéléUniversité-CGA* en un medio de una provincia de un país industrializado, y catalogado en los indicadores de la ONU como de alto nivel de desarrollo.
- *Diversidad Cultural:* Ya que ambos programas atienden una extensión geográfica amplia y diversa, cada uno contiene personas (empleados y estudiantes) de diferentes tradiciones, costumbres y culturas. Siendo así, el ITESM contiene personas de diferentes países de Latinoamérica, cada una con su tradición; y Québec, a causa de la política favorable de inmigración, representa en el mundo uno de los sitios de más alto contenido multiétnico y diverso. A pesar de la diversidad presente en cada caso de estudio, es posible identificar dos patrones típicos en cada programa, a saber, en el ITESM aquel de la cultura latina, y en el de CGA-TéléUniversité aquel del pluralismo. No obstante esta primera idea, como se verá posteriormente en los hallazgos, dentro del terreno de la investigación se encontró diferentes tipos e

inclinaciones de afiliación e identificación.

- *Programas conexos y extensión de la utilización de la distancia:* ambas instituciones (TéléUnivesité y ITESM) ofrecen dentro de la educación en administración a distancia otras actividades diferentes a los programas objeto de análisis (los casos). Dentro de estas otras actividades a distancia está aquella que refleja no solamente cobertura individual de la institución, sino también cooperación entre países e instituciones. Tal es el caso del *Panamerican Parthnership for Business Education*<sup>39</sup>, del cual el ITESM (como poseedor de uno de los casos de estudio) y la HEC-Montréal (de donde es estudiante el investigador) son miembros. Si bien lo que es producto de este convenio no hace parte de los dos programas definidos como casos, si es pertinente el observar y considerar algunas de sus actividades, como muestra del compartir, de la interacción y de la transnacionalidad en miras a un desarrollo social conjunto.

Seleccionados los casos, veamos en el siguiente punto cómo definimos dónde tomar datos dentro de cada caso de estudio.

#### **4.2 CANTIDAD DE FUENTES PRIMARIAS DE DATOS EMPÍRICOS**

De acuerdo con nuestra guía metodológica mostrada en el capítulo 3, es necesario anotar cómo establecimos la cantidad de datos a tomar. Si bien estamos dentro de una investigación de tipo cualitativa, donde no existe un límite numérico inferior ni superior de entradas de información, si nos valimos de lo que los conceptos de representatividad y de saturación nos entregan para delimitar un horizonte. Dicho horizonte de cantidad de entrevistas, observaciones y consultas documentales la fuimos construyendo incluso a medida que comenzamos a tomar datos, donde quienes nos ayudaron en primera instancia para delimitar tiempos, guías, personas y procesos representativos, fueron los directores de los programas seleccionados como casos. Como vemos, esta actividad de

---

<sup>39</sup> De donde también son miembros: Pace University (NewYork, USA), Dalhousie University (Canada). Fuente: sitio web: <http://cetai.hec.ca/ny/index.html>

decir cuánto, obedeció también a un trabajo de terreno empírico dentro de la misma fuente primaria.

Cabe entonces la pregunta: en esta dinámica de cuestionamiento permanente de los por qué ulteriores (el por qué del por qué y el cómo es posible de ese por qué), hasta dónde llegar? Hasta dónde ir? Y es aquí, donde los límites de la investigación se apoyan en lo ya anotado para investigaciones cualitativas en los conceptos de representatividad y saturación. Reconociendo que la investigación tiene un límite de tiempo y recursos (de un lado de financiación), y que además es un estudio cualitativo ante todo exploratorio con un objetivo de proposición teórica, establecemos que no es requisito identificar el infinito de por qué ulteriores, ya que por el momento no queremos hasta el momento llegar a la razón última de la creación ni tocar aun temas sobre la validez de la divinidad, esto es algo que dejamos a discreción y libre albedrío de cada sujeto dentro de lo que para cada cual representa lo trascendental. Tratamos entonces de llegar al punto donde los recursos y los sujetos con quienes interactuamos nos lo permitieron, sin realizar sobre ellos una presión, estableciendo finalmente lo que da sentido y significación.

De acuerdo con el concepto de representatividad, se decide tomar por cada caso (programa de estudios) un curso por cada módulo de la estructura del programa. Siendo así, en el caso 1 (*D.E.S.S. - Contexto Norteamericano, Quebec*) el programa tiene 3 módulos, por lo que se toman 3 cursos; y en el caso 2 (*Maestría - Contexto Latinoamericano - México, Monterrey*), el programa tiene 5 módulos, por lo que se toman 5 cursos. La idea es que los cursos sean representativos, por lo que sus selecciones se hacen con el apoyo de los directores del programa. Se establece entonces buscar dentro de cada curso seleccionado los profesores, estudiantes y quienes soportan la prestación pedagógica y técnica. Igualmente, la consulta de documentos se hace: una general por la institución y por el programa, y una particular por cada curso seleccionado (páginas web del curso, los grupos de discusión, entre otros). Así mismo la observación de la praxis en lo que es videoconferencia (sesiones satelitales sincrónicas) ó página web del curso que muestra la interacción (asincrónicas). Adicionalmente, con el fin de dar consistencia a lo que es la validez externa de la investigación, en cada contexto se



amplió un poco la representatividad de los sujetos y se incluyeron investigadores en lo que respecta a pedagogía en educación a distancia, si bien no de la misma institución, si de otras instituciones, como es el caso de la Universidad de Montreal en Quebec; o bien, cursos de otros programas dados por la misma institución (de donde en el caso del ITESM, se tomaron dos cursos con dos profesores de otro programa - finanzas, adscrito a la facultad de administración). Esta extensión obedece a la extensibilidad de los resultados.

En ambos casos, guardando la confidencialidad de los entrevistados por seguridad y compromiso ético que se tuvo con ellos, llegamos solamente a mostrar en esta tesis los nombres de las instituciones educativas y a enunciar el ciclo del programa (segundo en ambos casos, en el caso de Québec un D.E.S.S. y en el de México una Maestría) pero no enunciamos el nombre completo del programa y mucho menos los nombres de las personas entrevistadas ni el título específico de sus cargos, y menos aún los de los cursos seleccionados, ya que esto permitiría un rastreo de la identidad de quienes responden. Dentro de este compromiso ético, el Anexo 3 muestra la carta que se presentó a cada persona solicitando su acuerdo voluntario.

De otro lado, y como se mencionó anteriormente, en paralelo a la toma de datos en terreno se hacen modificaciones a nuestra guía metodológica, y es así como a-priori se tenían como tipos de sujetos: estudiantes, profesores y expertos en educación a distancia. Sin embargo, el mismo terreno permitió identificar que existe un tipo de sujeto que es crucial y básico para que la educación a distancia se ejecute. Este tipo de sujeto generalmente obedece a dos perfiles: el primero, es el de tutor (profesor tutor), ya que dentro del ámbito de lo que la educación a distancia persigue es el extender su cobertura en distancia geográfica, lo que muy seguramente implica aumento en la cantidad de estudiantes. En este punto, un mismo profesor no puede entonces atender directamente a más de 30 estudiantes, y por lo tanto, se asignan profesores tutores por grupos de estudiantes. El profesor no desaparece, pero su presencia se limita a aquellas cosas que el tutor le filtre desde el punto de vista de conocimiento académico.

En la línea anterior, dado que los estudiantes están distantes geográficamente y que esto permite a cada cual llevar su propio ritmo, pero sin embargo de acuerdo con los calendarios académicos de fechas y horas de transmisión de conferencias o de entrega de trabajos y exámenes, es necesario que no estando físicamente profesores y estudiantes presentes, exista alguien que se encargue de coordinar una mediación entre estos dos. Y es así como surge la figura del coordinador. Estas personas que a-priori no teníamos contempladas fueron necesarias de incluir, ya que como se verá mas adelante, ellas repercuten directamente en la sensibilización y contacto humanos de una educación distante y alejada.

Con las anotaciones anteriores, teniendo dos casos de dos contextos distintos (Norteamericano y Latinoamericano) para un mismo fenómeno (la educación en administración a distancia con tecnología), la representatividad y la saturación en la toma de datos las obtuvimos como lo muestra la Tabla IX. Como veremos en la tabla, extendimos un poco la cobertura de los sujetos participantes en los dos casos, por lo que a veces hablamos de contexto 1 ó 2 refiriendo a la vez la unidad de análisis (caso 1 ó 2). Esta extensión in situ del caso a sus respectivos contextos la hicimos para dotar de mayor validez a los hallazgos, incluyendo así a la vez datos y observaciones de instituciones conexas.

Tabla IX - Cantidad de fuentes primarias de datos

Contexto - Caso	Tipos de sujeto – Entrevistas				Lecturas y consulta de documentos	Observaciones praxis
	Estudiante	Expertos tema Admón. (profesor/jefe área)	Expertos pedagógico/técnico	Tutor/Coordinador		
Cantidad de datos en el Contexto 1	11	3	3	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sitio web de la institución educativa</li> <li>- Sitio web del programa</li> <li>- Planes, programas y otros documentos impresos.</li> <li>- 3 cursos del programa (planes, actividades, seguimiento).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 cursos del programa (planes, actividades, seguimiento)</li> <li>- Conferencia telemática de 3 cursos del programa (interacción asincrónica de todos los sujetos).</li> </ul>
Cantidad de datos en el Contexto 2	(*1) 4 + <i>feedback</i> de evaluaciones escritas de estudiantes	11	5	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sitio web de la institución educativa</li> <li>- Sitio web del programa</li> <li>- Planes, programas y otros documentos impresos.</li> <li>- 5 cursos del programa (planes, actividades, seguimiento)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 8 videoconferencias de emisión satelital sincrónica</li> <li>- 2 videoconferencias pregrabadas</li> <li>- grupos de discusión y chats de 5 cursos del programa (interacción asincrónica)</li> <li>- Experiencia biográfica de un curso dado a distancia por el investigador (Universidad del Valle - Cali, Colombia, 1999)</li> </ul>

(\*1) Estos 4 estudiantes no son personas diferentes, son 4 de los 6 coordinadores quienes a la vez estudian. El *feedback* corresponde a algunos documentos impresos que guardan la retroalimentación cualitativa que han dado estudiantes al programa (al caso).

Par nosotros un **dato** es un conjunto de información proveída por alguien en una entrevista, por una consulta documental o por una observación. En esta investigación, en total tuvimos alrededor de 80 fuentes de datos. Al transcribir la información de cada dato en papel escrito ó impreso, se obtuvieron aproximadamente unas 2500 paginas tamaño

carta. Adicional a estas 2500 páginas están los sitios web de cada curso para chat y discusión, donde el investigador si no lo imprimió todo sí leyó y observó la interacción, anotando las impresiones pertinentes; estas lecturas en pantalla del computador, pueden equivaler a 10 páginas por cada pantalla web, o sea más de 200 páginas de todas las observadas.

A medida que se avance en la lectura de la tesis, los datos y la información se encontrarán en su mayoría en español. Solo aquellos datos que se anotan en francés obedecen a que el autor decidió dejarlos en su idioma original al no encontrar en español una traducción similar al mismo sentido que la fuente quiso expresar (sujeto, documento impreso u observación de interacción). Por consiguiente, la mayoría de lo que se encuentra consignado en esta tesis está en español, siendo un 100% del original del caso 2, y una traducción libre de lo tomado en el caso 1 (original francés). Las notas bibliográficas textuales de otros autores, las cito en el idioma del libro o texto consultado (español, inglés o francés), como así se vino haciendo en todos los capítulos precedentes. En la presentación de los datos, cuando no sea evidente de que caso estamos hablando en algunas anotaciones textuales tomadas del terreno (de documentos o de entrevistas), colocamos al final de las comillas una indicación de a cuál contexto (caso) corresponden, como sigue: una Q entre paréntesis para indicar Québec (dentro del contexto norteamericano) y una M entre paréntesis para indicar México (dentro del contexto latinoamericano).

Con las aclaraciones anteriores, el detalle de las cantidades de datos mostrados en la Tabla IX corresponde a:

***En el contexto 1:***

- *Estudiantes:* se envió la guía de preguntas por e-mail. Con un solo envío hubo una respuesta de 11 personas. Como se mencionó, siendo este un estudio cualitativo, el punto de parada no es dado por un  $n$  de representatividad estadística, sino más bien por un concepto de saturación y de disponibilidad de recursos, por lo tanto, habiendo analizado las 11 respuestas y la información que ellas entregan, se pronuncia una

representatividad que responde a las intenciones de esta investigación

- *Coordinadores / tutores:* se envió la guía de preguntas por e-mail a los tutores una primera vez y ninguno respondió, se intentó una segunda, y al momento de la escritura de esta tesis no se ha tenido respuesta. Habiendo hecho dos intentos con los tutores, y sin querer ser insistente no deseado, defendiendo el mismo principio de intersubjetividad que pretende obtener interacción cuando el otro sujeto así lo quiera (no imponer), se decide entonces extraer como acción del tutor aquello que se observa en las interacciones sostenidas en las conferencias telemáticas sincrónicas, donde la participación denota un poco lo que las personas (tutores) piensan. De otro lado, siendo este programa modalidad *on-line* se tiene como coordinador que gestiona las interacciones una persona.
- *Expertos en parte académica* (tema administración - contenido del programa de finanzas): profesores que han sido a la vez conceptores, bien del programa o de un curso del programa, y que alguna vez pudieron estar ejerciendo el cargo administrativo de dirección del programa. En total, bajo el principio de representatividad, se solicitaron 4 entrevistas y se obtuvieron 3.
- *Expertos en la parte pedagógica y técnica:* uno (también profesor y de tipo directivo) del programa y dos entrevistas con investigadores, que son a la vez profesores en educación, de la Universidad de Montreal. En total, con representatividad y saturación, se solicitaron 4 entrevistas, se obtuvieron 3.
- *Observaciones de las interacciones en la praxis:* dos observaciones del *panamerican partnership* de videoconferencias en emisión satelital sincrónica, dentro del marco de la colaboración internacional HEC - Universidad de Belgrado y ITESM. Observaciones permanentes de la praxis de los tres cursos: varias horas de dedicación del investigador leyendo, analizando y alineando párrafos y contenidos textuales de interacción con los objetivos de la investigación. Sin determinar número de horas específicas, se trabajó durante todo el periodo de levantamiento de terreno hasta el momento en que se identificó una saturación de los contenidos (cuando comenzó la repetitividad).
- *Lecturas, consulta de documentos:* Igual que en el punto anterior, sin determinar horas exactas, se trabajó en esto en paralelo durante todo el tiempo de levantamiento

de información de terreno, hasta identificar un punto de saturación donde lo conocido permite una contextualización y un entendimiento del caso.

***En el contexto 2:***

- *Estudiantes:* se envió la guía de preguntas por e-mail una primera vez y no se obtiene respuesta de ninguno. Igualmente sin querer presionar ni obtener opiniones obligadas, se decide entonces tomar como base para lo que el estudiante aporta, dos archivos del programa que contienen una condensación de *feedback* hecho por los estudiantes, en el cual se lee el discurso de muchos de ellos, y donde es posible identificar respuestas para las intenciones de la presente investigación. Adicionalmente, como entrada de estudiantes se supo que la mayoría de los coordinadores entrevistados han sido estudiantes a distancia o lo son actualmente, por lo que estos casos representan también una entrada para lo que es el concepto del tipo de sujeto estudiante. En este último punto, de los 6 coordinadores entrevistados, 4 son a la vez estudiantes. Y, tal como se optó para el caso de tutores en el caso 1, lo que los estudiantes dicen en las interacciones asincrónicas (pagina web y grupos de discusión) es también una entrada para lo que el estudiante concibe.
- *Coordinadores / tutores:* De nuevo, varios de los coordinadores entrevistados eran a la vez tutores, de los 6 entrevistados 4 son tutores, y esta cantidad ofreció representatividad y saturación. Son 6 coordinadores que corresponden bien a los cursos tomados para el terreno, o a coordinación general del programa. Se solicitaron 6 entrevistas, las 6 se obtuvieron. Y, adicionalmente, lo que los tutores piensan y opinan se ve también reflejado en su interacción en las paginas web.
- *Los expertos en parte académica* (tema administración): profesores que han sido a la vez conceptores, bien del programa o de un curso del programa, y que alguna vez pudieron estar ejerciendo el cargo administrativo de dirección del programa. En total, con representatividad y saturación, se solicitaron 13 entrevistas, se obtuvieron 11. Aquí, 4 corresponden a profesores en administración que a la vez ejercían durante el tiempo de la investigación cargos administrativos en la institución; 5 eran solamente profesores del programa y 2 eran profesores de programas conexos (bajo el deseo de la extensibilidad de la validez externa).

- *Los expertos en la parte pedagógica y técnica:* uno (también profesor y de tipo directivo) del programa y 4 con personas que coordinan o ejecutan labores de soporte tanto pedagógico como técnico para los expertos en el tema administrativo que se enseña. En total, con representatividad y saturación, se solicitaron 5 entrevistas, se obtuvieron 5.
- *Observaciones de las interacciones en la praxis:* dos observaciones de videoconferencias satelitales sincrónicas de los dos profesores de áreas conexas que se tomaron para la extensibilidad de la validez externa. 6 observaciones de videoconferencias de los 5 cursos tomados para el terreno, en algunos casos se vieron videos pregrabados (2) y en algunos otros se vió mas de una videoconferencia por profesor (7). Observaciones permanentes de la praxis de los tres cursos: varias horas de dedicación del investigador leyendo, analizando y alineando párrafos y contenidos textuales de interacción con los objetivos de la investigación. Sin determinar numero de horas específicas, se trabajó durante todo el periodo de levantamiento de terreno hasta el momento en que se identificó una saturación de los contenidos (cuando comienza la repetitividad).
- *Lecturas, consulta de documentos:* Igual que en el punto anterior, sin determinar horas exactas, se trabajó en esto en paralelo durante todo el tiempo de levantamiento de terreno, hasta identificar un punto de saturación donde lo conocido permite una contextualización y un entendimiento del caso.

### 4.3 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

Aplicando las guías metodológicas del capítulo 3, la validez y la confiabilidad de la selección de casos y la cantidad de datos a tomar<sup>40</sup> se ve representada en:

- La proposición de un universo típico de casos, como así lo vimos en detalle en este

---

<sup>40</sup> Para este capítulo solo tratamos validez y confiabilidad de muestra, ya que en el capítulo 3 trabajamos y explicamos aquella de contenido (donde anotamos la validez y pertinencia del problema visto en el capítulo 1) y de conceptos (donde también sustentamos la validez del marco conceptual de referencia visto en el capítulo 2). Adicionalmente, en el capítulo 3 de metodología anotamos la validez de trabajar bajo una estrategia metodológica de *cross-site* donde el tomar dos casos de estudio nos permite ampliar un poco la validez externa. En consecuencia, en este capítulo 4 de identificación de casos solo nos resta anotar la validez con respecto a la muestra, su validez y representatividad.

capítulo 4, donde la selección de los casos de acuerdo a una representatividad frente a los objetivos propuestos desde el capítulo 1 de problemática.

- Exploración global del caso de la D.E.S.S. (*TéléUniversité*), por medio de entrevistas informales con un directivo del programa, un conceptor inicial del programa en su momento histórico de creación, consulta en la web de investigaciones conexas en la universidad (caso grupo de investigación sobre educación a distancia de la *Université de Montréal – Gravti-*), revisión documental de cursos del programa en la web (*syllabus*, actividades pedagógicas propuestas, algunas interacciones en los cafés electrónicos), asistencia a una videoconferencia dentro del marco del *panamerican parthnership*.
- Visita virtual al sitio web del ITESM, identificando material escrito que denota contenidos, orientaciones, trabajos, cuerpos de conocimiento, estructura organizacional.
- Conversaciones y acercamientos preliminares de tipo electrónico y telefónicos con directivos del programa de Maestría en el ITESM, tanto por parte del investigador, como del director del comité asesor.
- Entrevistas informales con un profesor del ITESM.
- Observación de dos videoconferencias de un profesor del ITESM emitido desde la HEC (Canadá) y conectado a varios sitios remotos en forma sincrónica en distintas ciudades (Monterrey y Ciudad de México en México, y Lima en Perú).

Finalizada la primera parte de terreno empírico, la selección de los casos de estudio y el establecimiento de datos a tomar, podemos entonces entrar en el siguiente capítulo (5) a mostrar y analizar qué tomamos y cómo lo que vamos descubriendo en el detalle del terreno va dándonos respuestas a nuestras preguntas de investigación.

\*\*\*



## CONCLUSIÓN

En este capítulo mostramos cómo valiéndonos de la misma tecnología (Internet) identificamos un universo de posibles programas a seleccionar como casos. Esto fue nuestra fuente secundaria. Esta actividad empírica nos sirvió también para reflexionar y colocar en evidencia la misma iniquidad que existe en el ámbito mundial entre países desarrollados y en vía de desarrollo, mostrando que efectivamente la mayoría de las instituciones educativas del eje desarrollado que poseen educación a distancia utilizan tecnología, mientras que en el contexto 2 (el latinoamericano) aún estamos trabajando la distancia con envíos manuales, sin descartar la tecnología a un mediano plazo. Dentro de esta disparidad, es entonces representativo tomar el caso de un programa del ITESM, ya que perteneciendo a un eje en desarrollo es una muestra del éxito dentro de un contexto adverso. Igualmente, tomar un caso de Québec nos permite visualizar el contexto uno.

Vemos sin embargo, que en los programas del universo típico, y aún en los de los dos casos seleccionados, lo que más se favorece a distancia es la autoformación. No obstante, nuestros casos trabajan en ciertas partes tareas en grupo y en algunas instancias el concepto de colaboración. Es precisamente en estas partes donde se centra nuestra observación empírica con el fin de esclarecer cómo a través de estas interacciones se puede responder a nuestras preguntas de investigación.

Posterior a la selección, con sujetos representativos de los casos seleccionados identificamos el detalle del terreno primario a tomar en términos de: qué cursos observar, profesores, personas pedagógicas y técnicas, estudiantes, y observaciones de praxis. En ambas identificaciones (universo-casos y cantidad de fuentes primarias) aplicamos los criterios de saturación y representatividad descritos desde nuestra metodología (capítulo 3).

Realizada entonces la delimitación y alcance del terreno, en los siguientes capítulos mostramos los datos levantados.

## CAPÍTULO 5

### CONCEPTUALIZACIÓN

En este capítulo mostramos cómo el management posee un propósito humano y social, sustentándonos en el punto de vista histórico, según el cual el ejercicio de la acción organizacional responde a un sentido inicial de las necesidades de los sujetos que la hacen posible. Así, veremos que una cosa es que este sentido esté implícito y que contenga un pasado histórico, y otra cosa es que éste se ejecute o no en la praxis real. Por lo tanto, los datos de terreno presentados en este capítulo son a la vez del tipo de revisión empírica de la parte teórica, es decir, en el discurso escrito explícito (lo que podría alinearse con la epistemología, según el rombo filosófico de Bédard (1995)) y del tipo de entrevistas donde interactuamos con los sujetos de la comunidad educativa de los dos casos de estudio.

Para desarrollar lo anterior proseguimos como sigue:

- En el punto 5.1 tomamos unos conceptos de lo que representa en la vida humana y social el ejercicio de la *disciplina de la administración*; retomando incluso el significado etimológico de los términos,
- Posteriormente, en el punto 5.2, con los conceptos del punto anterior, analizamos cómo la *educación en administración* contribuye a la formación de las personas para desempeñarse posteriormente en la sociedad, en términos de: la orientación de la

institución educativa y los contenidos teóricos enseñados;

- Inmediatamente, en el punto 5.3 entramos a identificar para los *casos* específicos de nuestra investigación, cuál es la *necesidad social* a la que responde, y cómo en su contenido de programas y cursos teóricos están alineados o no con los análisis precedentes de las orientaciones que prevalecen en la educación en administración (o sea, lo visto en el punto 5.2);
- Seguidamente, en el punto 5.4, identificamos cómo en el *sujeto*, desde su expresión como persona, está o no presente un sentido humano en su acción de Manager dentro del fenómeno de estudio, bien que el sujeto sea estudiante, profesor o persona de apoyo educativo;
- Finalmente, en el punto 5.5, conciliamos y discutimos los hallazgos de los puntos anteriores. Este punto nos dará pie para introducir el capítulo subsiguiente de práctica pedagógica, donde conciliaremos con la información de terreno in situ cómo en la praxis se hace o no coherente la conceptualización.

Cabe anotar que dentro de nuestra metodología, los puntos de este capítulo muestran a la vez los datos de terreno obtenidos a través de nuestras tres técnicas: consulta de documentos, observación de la praxis y entrevistas con los sujetos. En algunos puntos se hace más uso de una técnica que de otra, ellas no son sin embargo de ninguna manera excluyentes. Al mismo tiempo, como nuestra metodología lo indica, vamos haciendo análisis e interpretaciones en paralelo, como así los sugiere un enfoque a la vez fenomenológico y de hermenéutica. Con esta aclaración, proseguimos entonces con el detalle de este capítulo.

## **5.1 ROL HUMANO-SOCIAL DEL EJERCICIO DEL MANAGEMENT**

Dentro del ejercicio de la disciplina de la administración en la vida laboral, se requiere determinar qué comporta la disciplina como tal, en cuanto a soportes y guías que entrega para la acción del administrador. Hoy en día no todo administrador en la práctica laboral posee un título académico que legitime su acción. Sin embargo, si bien no todo administrador real goza de legitimidad académica, si posee legitimidad en cuanto al

reconocimiento en su ambiente laboral, como a veces se ve también con el vocablo *manager* para referir la acción directiva. Por lo tanto, es entonces necesario identificar que significa *management* y qué significa administración, así como también la relación que existe entre ellos.

Con el fin de delimitar el contenido de la disciplina del *management*, presento una claridad subjetiva sobre lo que incluye y refiere su concepto. Para tal efecto, limito la extensión de mis análisis a los significados dados en la parte occidental del planeta, alineándome con lo mostrado por Gaillochot (1996) y Heil (2000), según los cuales el creador de la disciplina de manera formalizada es Estados Unidos, extendiéndose posteriormente a Europa y Latinoamérica. Por lo anterior, tomo lo mostrado por los idiomas inglés, francés y español.

Habiendo surgido el concepto *management* para la acción de los negocios (*Business*) de la lengua inglesa, considero propicio anotar lo que el diccionario *Merrian –Webster’s Collegiate Dictionary* (1998) de dicha lengua refiere como significado del concepto. De acuerdo con esta fuente, el término *management* es un derivado del término *Manage –managing*. Etimológicamente, *manage* viene del término italiano *maneggiare*. Según el diccionario electrónico <http://www.garzanti.it/> el vocablo italiano *maneggiare* es derivado del término italiano *mano* el cual tiene su raíz en el latín *manu(m)* y anteriormente de la raíz latina *man*. *Maneggiare* en italiano implica, bien 1.) laborar con la mano (articular, tener destreza para), o bien 2.) maniobrar alguna cosa, o bien 3.) administrar una familia, persona o negocio.

Por lo anterior, al revisar el significado y origen de *management* en inglés (*Merrian –Webster’s Collegiate Dictionary* (1998)), se encuentra: “*to handle or direct with a degree of skill*” (*with the man*). Reconociendo su raíz etimológica, en términos de significado, según la misma fuente, en Inglés el vocablo implica para un sentido de negocios (o administración): “*to direct or carry on business or affairs; also to direct a baseball team, conduct*”. Como derivados entonces se tiene: 1.) *management*, cuyo sentido incluye “*the act or art of managing: the conducting or supervisor of something*

(as a business); *judicious use of means to accomplish an end; the collective body of those who manage or direct an enterprise*”; y 2.) *mánager*, cuyo sentido es de aquel quien ejecuta el *management*.

Aparte de la naturaleza del concepto en la lengua inglesa, adicionalmente, según Bédard (1995 : 561-562), el vocablo *management* tiene un camino etimológico directo con el antiguo vocablo francés *mesnage*, (de *maison*, *manoir*, *demeure*), el cual es también el origen de los términos franceses *ménager* y *ménagement*. Todos ellos enfocados al cuidado de la casa, la administración de sus recursos y el buen tratamiento de lo que en ella se encuentra. Buscando en el origen etimológico (Cellard, 1960), encontramos también que estos términos de *ménager* y *ménagement* tienen la misma raíz latina de *man*, la cual dió origen, por separado, al vocablo italiano *maneggiare* padre del actual término inglés *management*. Según Cellard (1960), son dos (2) las formas de utilización que se generan de una misma raíz (*man*), como sigue:

- *man* (1). Del latín *manus*, *main* (mano en español). Con referencia al manejo de las cosas con la mano. Éste dió origen al inglés *management* (pasando por el italiano *maneggiare*).
- *man* (2). Del latín *maneo*, para la acción del francés de permanecer en un lugar (*démourer*). Por esto se asocia el estar en un sitio y velar por su cuidado, generalmente y con el paso del tiempo, la casa (*maison*), de ahí el uso de *mesnage* y posteriormente el de *ménager* y *ménagement*.

Adicional a esta aclaración etimológica y de sentidos, desde la lengua de la introducción del término (el inglés), y del origen independiente surgido en el francés, es pertinente mencionar cómo el significado del concepto del inglés es tratado y trasladado (total o parcialmente) al francés y al español.

Para el francés, según Lacour et Auriac (1991) y Maché de Boislandelle (1998) el término *management*, así como su derivado de quien lo ejecuta *manager*, son aceptados como anglicismos por la academia de la lengua, trasladando el mismo sentido del original inglés hacia el francés. No obstante, se anota que *management* denota, como

sinónimo, aquello que explicita en francés el término *gestion*, así como también *manager* refiere el término francés de *directeur(rice)* o *gestionnaire*. Por lo anterior, teniendo vocablos franceses para una misma realidad, los autores recomiendan utilizar los términos franceses, sin restringir de todas maneras el uso de los anglicismos. Un poco al contrario del francés, no es sino hasta el año 2001 cuando la Real Academia Española reconoce el término *mánager* pero con gramática y fonética española (de ahí su tilde ortográfica); y aunque no se incluye aún el término *management*, éste si es presentado por Seco (1986) y Martínez de Souza (1998) quienes aceptan los términos como anglicismos, sugiriéndose utilizar para el caso de negocios y de empresas los términos de director o gerente, y aunque *management* sea ampliamente utilizado por académicos de la administración en habla hispana, es también recomendable trabajar el concepto bajo el término de administración.

En un concepto más amplio que aquel etimológico, el término *management* denota el uso efectivo y la coordinación de los recursos (materiales, financieros y humanos) de los que dispone un ente (una empresa, organización, institución) para obtener unos objetivos planteados (Kaufman, 1972). En esta línea, el enfoque académico formativo de *management* de nuestros días, se dedica a generar cada vez más y mejores formas de coordinar y manejar estos recursos, de donde palabras como estrategia y control son temas de gran interés, e incluso, de especialización y personalización para los ejecutivos que ejercen el *management* en las organizaciones.

Como vemos, dentro del camino etimológico que acompaña la formulación de vocablos según una necesidad humana, el ejercicio del *management* debería obedecer a la vez a la gestión de personas y de las cosas; sin embargo, como ya lo mostramos, según la *teorización de su ejercicio en los últimos 100 años*, *management* refiere a las personas como un recurso más, hecho éste que se genera también en gran parte por un devenir histórico de la orientación de negocios (*business*) donde existe una despersonalización del objetivo de la organización, es decir, la empresa comienza a ser objeto y ente monetario de valor, de ahí que las personas ya no sean sujetos sino recursos.

Aquí la ciencia comienza a introducir métodos y herramientas para facilitar tanto el día a día del management, como su enseñanza. Chanlat, A. (2000), en su texto “*Gestion et Humanisme: une archéologie de la gestion*”, anota que el origen tradicional milenarista de lo que es la función de la administración, y su vocablo hoy francés de *gestion*, se remontan a la época de las transacciones establecidas en el mediterráneo, con preferencia en el advenimiento posterior del cuidado de las cosas materiales en las ciudades griegas, y en consecuencia los empleos generados para esto. En la misma línea anterior, y con el paso del tiempo, es así como el concepto de *administración* contemporáneo surge para solventar y sostener al management (gestión).

Según varios autores (Kaufman, 1972; Cyert, 1972; Mote -updated by Heil 2000-; Seguin y Chanlat, J.F. (1983, 1985)), la administración como disciplina académica social surge luego de la teoría hecha por H. Fayol, quien delimita los procesos administrativos en: planeación, organización, coordinación, dirección y control, y además introduce la parte del componente humano bajo el término de recursos humanos.

Adicional a esta acepción moderna del siglo XX, el concepto administración es mencionado por la bibliografía (Kaufman, 1972; Cyert, 1972; Mote (updated by Heil 2000)) como una función o fenómeno de la realidad, que si bien tiene sus orígenes incluso en la antigua China y parte de Grecia y Roma (a propósito también del control de legiones de guerra y logística armamentista durante los imperios antes de Cristo), es específicamente en Francia donde se desarrolla bajo un precepto de desarrollo social con el advenimiento de la república, gracias precisamente a la acción del gobierno público desde épocas en las que el hombre ha de gobernarse a sí mismo (siglo XVIII). En este último referente, el comienzo del ejercicio de la democracia y de la participación da cuerpo a la administración de los recursos de todos para todos y a la redistribución social del beneficio de las acciones (en nuestro caso, de las organizaciones). Es también por esto que en Francia, la administración es objeto del pensamiento y legislación del siglo XX, más en un contexto público social que en un ámbito privado.

Esta última acepción del concepto administración como función y actividad que

responde a un orden de gobierno social se alinea un poco más con el interés de nuestra tesis, no relegando este ejercicio únicamente al ámbito público, sino que por el contrario extendiéndolo al terreno de lo privado, ya que en él es donde muchos managers salen a ejercer, y precisamente se requiere que la persona se tome como sujeto y no dejar el concepto de redistribución social únicamente a entes Estatales bajo la premisa del pago del impuesto. No, es premisa de nuestra posición que la redistribución del beneficio producido por una organización se hace también hacia adentro, con las personas que lo hacen posible (los trabajadores), y que este beneficio no es únicamente económico, sino también de prestigio, de conocimientos, de valores y de aspectos humanos.

A partir de los referentes históricos mostrados sobre lo que significa administración, como realidad social (pública o privada), una definición enciclopédica que podría enmarcar las dos posiciones (la estrictamente económica material o aquella con rédito social humano) en un concepto de *administración* sería (tomado de Johanssen & Page, 1996):

“Responsibility for efficient and effective operations and procedures; Area of management concerned with interpretation of policy and translating it into effective executive action. In public service area may be synonymous with management; office management”<sup>41</sup>. (p. 12)

Con lo anterior se ve que el management podría encerrar la administración, y de hecho, con lo mencionado en los párrafos anteriores, es posible interpretar la administración como una forma de colocar operativo al management con responsabilidad. Sin embargo, como lo denota la definición (y otras de otros autores) management es también sinónimo de administración. La diferencia entre ambos términos es sutil, y tal vez por esto en su aplicación práctica en la vida diaria (praxis) se usan indistintamente ambos para referir una misma realidad.

Con las consideraciones anteriores se reconoce que tanto el management como la administración en su idea primaria histórica de respuesta a una necesidad humana de gobierno y de control, no se limitan únicamente a la parte material de las organizaciones.

---

<sup>41</sup> Esta definición concuerda con aquellas presentadas también tanto para el término management como administración por Mote (2000, updated Heil) y Kaufman (1972).



El ser humano es parte central en ellos, ya que es el ser humano quien hace, ejecuta, dirige, y sobre él se ejerce dirección, organización y control. Igualmente, uno podría asumir que el management es algo inherente a la administración, bien que ésta sea una disciplina de estudio académica, o, una función pública o privada. De acuerdo con los orígenes etimológicos de los términos, la transformación y el uso histórico de los conceptos referidos, para trabajar el presente texto asumo que al hablar de administración estoy hablando de management, y que adicionalmente, incluyo como inherentes a sus procesos y finalidades el desarrollo del ser humano como sujeto y como sociedad. Para mí, en su concepción básica original, management no es algo adicional de la administración, y el ser humano es la parte preponderante de su existencia.

En el siguiente punto vamos entonces a ver cómo está alineada o no esta posición que reconoce un componente humanista en el concepto management, con respecto a lo que la *educación en management* entrega.

## **5.2 RESPUESTA QUE ENTREGA LA EDUCACIÓN EN ADMINISTRACIÓN AL ROL HUMANO-SOCIAL DEL MANAGEMENT**

Habiendo identificado el qué incluyen los conceptos de management y de administración, es pertinente analizar cómo es la respuesta dada hoy en día por la educación frente a las necesidades de formación requeridas por la realidad humana y social. El análisis de realidad frente a la educación dada lo hago desde los siguientes niveles:

- *Orientación:* seguida por la institución educativa. En este punto se ven los sentidos de los por qué las instituciones educativas imparten  $x$  o  $y$  conocimiento, respondiendo a  $z$  o  $w$  finalidades que la sociedad reclama. De esto trata el punto 5.2.1
- *Contenidos:* de los cuerpos teóricos enseñados, según unos *syllabus* bastante estándares de los programas (de todos los ciclos, 1o, 2o o 3o - en países occidentales). Este es el tema del punto 5.2.2

Para analizar estos dos niveles me baso en la revisión de las fuentes empíricas secundarias referidas en el capítulo 3 (metodología, punto 3.2), las cuales corresponden a: mi experiencia personal como estudiante y profesor; varios sitios web de programas de administración que se dan a distancia (no únicamente los dos de los casos de estudio, es una consulta documental más amplia); y revisión bibliográfica y de literatura sobre *syllabus* de programas de administración (anuarios, ediciones de universidades, entre otros).

### **5.2.1 Orientación instituciones educativas**

De acuerdo con el rombo filosófico de Bédard (1995) se podría identificar la orientación de las instituciones educativas como el componente axiológico, ya que dicha orientación es lo que se construye y estipula como política de la organización para responder a lo que la sociedad requiere, o si no es lo que en realidad se requiere, si lo que en ella se privilegia. Es decir, si bien ya mostramos en nuestra problemática que se requiere sensibilizar humana y socialmente al manager, no necesariamente las instituciones educativas responden a esta misiva, puede ser (y sería el análisis que mostraremos a continuación) que la educación siga entregando a la sociedad lo que ella viene privilegiando: la técnica y competencia de estrategia de empresa en un mercado economicista. Vamos a ver entonces hasta que punto se responde a una necesidad o a un privilegio.

Con base en lo referido en el punto anterior sobre el contexto de lo que incluye el management, particularmente (y según mi experiencia como estudiante, profesional y profesor) veo que el tratamiento del ser humano no es siempre incluido. A pesar de su significado y de sus orígenes de función social pública ya referidos, hoy en día la realidad de las organizaciones evidencia una tendencia hacia la administración de organizaciones de tipo privado, y del cuidado de capitales y recursos particulares por sobre el bienestar público.

El que se incluya ó se obvие el contenido humano-social va también ligado al

lineamiento conceptual de las instituciones educativas, con respecto a lo que es la realidad de management o administración percibida, según lo refiere y detalla Chanlat, A. (1994) en su texto “*Lettre à Richard Déry – Le “Managérialisme” à bout de souffle*””. Tomando de nuevo el límite de la parte académica occidental, el hecho de identificar un “concepto” a una realidad, implica anotar sus diferencias, dependiendo de la cultura y de la sociedad que lo trata. Por lo tanto, si ha de analizarse la educación en administración, con lo experimentado, estudiado y vivido, es pertinente anotar algunas aclaraciones, ya que como persona he practicado como administrador en un medio y en una cultura de habla hispana, pero adicionalmente he estudiado en un medio y en una cultura tanto de habla hispana como inglesa y francesa (incluyendo aquí el análisis de literatura sobre realidades de las organizaciones de estos otros países de hablas inglesa y francesa, a partir de una experiencia de doctorado).

Para trabajar los conceptos management y administración en las instituciones educativas, si bien en Quebec, Francia, Bélgica, Suiza, se habla más de Escuelas de gestión (*École de Gestion* – las cuales llevan casi siempre el nombre de *École des Hautes Études Commerciales*– *HEC* en París, Montréal, Bélgica, Suiza, a raíz del origen que tuvieron bajo un concepto de Escuelas de Comercio); en Estados Unidos, Gran Bretaña y el resto del Canadá (inglés) se habla de Escuelas de negocios - *Business Schools*-. En la misma línea anterior, en los países de habla hispana, la mayoría de instituciones trabajan el concepto de Escuelas de Administración. Con esto se ve que las instituciones con tradición francesa trabajan el todo del concepto del management a través del concepto gestión, y el de administración cuando se refiere a los *affaires publiques*; mientras que en el ámbito hispano, se trabaja como primera instancia el término administración, bajo la influencia anglosajona de negocios (-*business*-); y en el contexto anglosajón, si bien los estudios académicos tienen un carácter de administración bajo el enfoque de *business*, una vez en la práctica los profesionales son llamados *mánager*.

Sin importar el concepto simbólico que persiguen los tres (3) tipos de instituciones para tratar la misma realidad, en cualquiera de las tres (3) ideas, se ve que el programa enseñado es administración. De hecho, en español se otorga el título de Administrador

de empresas (o con algunas variaciones como Administrador de Negocios, y dependiendo de la especialidad o el énfasis Administrador de Empresas Públicas); en países de habla inglesa es el de *Business Administrator (bachelor)* y en los de habla francesa se trabaja bajo el esquema de *Baccalauréat en Administration* (como en Quebec) ó en *commerce* (como en Francia y Bélgica, dados los orígenes de creación de las HEC – escuelas de comercio).

Una vez que el primer nivel es suplido (primer ciclo, *baccalauréat*), el segundo y tercer ciclo siguen la misma línea y contienen la filosofía del concepto administración. Siendo así, se cuenta en habla inglesa con el extendido programa de M.B.A. (*Master in Business Administration*), el cual es transferido tanto al español (Magister – o Maestría en Administración de Empresas) como al francés (*Maîtrise en Administration des Entreprises – o, des affaires*, sin embargo conservando un enfoque y orientación de M.B.A.). La diferencia de lo que abarca la institución educativa en cuanto al concepto trabajado, se distingue en el segundo ciclo cuando la maestría se traslada al campo de *Master of Sciences (M.Sc.)*, donde la especificidad se aleja del normativo y estandarizado M.B.A..

En el tercer ciclo, al igual que para el primero y segundo ciclos, pero con menos amplitud, los doctorados son en la mayoría de los casos denominados Doctorado en Administración en las tres lenguas. Aquí la diferencia queda ya a discreción de las orientaciones que se den como campos de especialización, o líneas de interés de investigación. En el caso particular de la escuela en la cual actualmente estudio, y de otras que he consultado en bibliografía disponible<sup>42</sup>, las líneas de interés pueden variar desde finanzas hasta humanismo, pasando por recursos humanos, comportamiento organizacional, mercadeo, entre otros. Contrario a lo mostrado en el punto anterior, donde en su naturaleza, el concepto administración incluye management (ninguno es excluyente), yo veo que en algunas instituciones educativas toman el management como una de estas posibles diversificaciones, como una rama del saber. Pero sin embargo, se

---

<sup>42</sup> En textos que muestran la realidad actual de la educación en los niveles de *business education* y *management education* tales como : Bronn y Lorange (1996); Bickerstaffe (1999); Business Week. (1999); Kurtz (Ed.-1992); Les Professeurs du Groupe HEC. (France - 1994); The M.B.A. Caree GUIDE (2000); HEIL (2000).

ve que no siendo el management un objetivo de todos los programas, las personas que salen luego a ejercer como profesionales tienen falencias en el ejercicio de lo que éste es, y más aún, de lo que implica la consideración del ser humano. Aunque la realidad actual de las instituciones educativas aduzca lo contrario, yo considero que lo concebido como management es algo inherente y necesario en todas las posibles ramificaciones de la disciplina de la administración, y no algo exclusivo de una línea de nivel de segundo o tercer ciclo. El tratamiento del ser humano y su interacción social en la enseñanza de management (gestión, administración) no ha de quedar reducido a un doctorado con énfasis en management, o a un M.Sc. con énfasis en organizaciones o en gestión.

Aún existiendo esta falencia educativa en la preparación humana social de los administradores, la realidad de las organizaciones reclama que todos sus profesionales den buena cuenta de lo que es administrar y ejercer management, lo cual, como ya se mencionó, no es siempre suplido por los estándares de M.B.A., así sea ésta la carrera de especialización más tomada luego de un *baccalauréat*, ya que la mayor parte de las personas que siguen un M.Sc. o un doctorado continúan en la práctica de la enseñanza, ó como asesores de empresas externas. Son muy pocos aquellos que con un M.Sc. o un doctorado salen a trabajar como directos responsables de organizaciones externas donde día a día se hace necesaria la gestión. Viendo entonces que el management va quedando en su mayor parte relegado a aquellos que seguirán en la academia, y que los poseedores de M.B.A. siguen siendo los privilegiados a vincular por la empresa privada, la parte de manejo/gestión sigue quedando insuficiente en las personas que administran las organizaciones.

Con esto, mi visión es que el manejo (gestión/management) es una parte (más no el todo) dentro de la administración, y que en la realidad de nuestros días, este manejo no se da a todos aquellos que cursan administración, siendo crítico el caso de los M.B.A., ya que a éste último se hace acreedor la mayor parte de profesionales de otras disciplinas (como la ingeniería) que llegando a trabajar su técnica a una organización real, ven que requieren saber cómo administrar (o gestionar) tanto personas como cosas. La preparación dada en las instituciones educativas se centra más en la parte de recursos

que en la de las personas, tal como lo refiere Chanlat, A.<sup>43</sup> cuando anota que existe *la administración de las cosas* y el *gobierno de las personas*, y que en la realidad actual tanto el management como la administración apuntan solo a la primera, con poca atención de las personas. Y como ya se mencionó, este manejo y tratamiento de personas se relega a temas especializados particulares posibles en 2o y 3er ciclo en orientaciones de tipo management.

Pero entonces, para obtener esta mezcla deseada de orientaciones, teoría y práctica, qué sería necesario? Desde mi punto de vista, se requiere aclarar qué incluye un tratamiento de tipo humano-social en la práctica pedagógica. Respondiendo a esto, se incluye como mecanismo el de la interacción, más aún, considerando la inclusión de distancia y soporte tecnológico, bajo el deseo de un aprovechamiento de los adelantos obtenidos por la humanidad para el beneficio de la misma humanidad.

Por lo tanto, uniendo esta evidencia de necesidad de educar para la interacción humana, para un management (administración) real y completo en las organizaciones, yo considero que existen tres (3) factores a correlacionar en la enseñanza de administración, los cuales son: *extensión* (cobertura), *contenido* y *prestación pedagógica*. A este respecto, en la mayoría de los casos, las instancias gubernamentales y las instituciones educativas se enfocan más en extender lo que ya se enseña (sin mayor modificación) a más personas (es decir, eliminar el analfabetismo básico), pero es poco el esfuerzo en reestructuración de contenidos (y más aún de contenidos sociales, humanos y de interpelaciones), que permitan analizar su naturaleza y por medio de ellos desarrollar las capacidades reflexivas de las personas. En este sentido, la necesidad de *extensión* para cobertura puede ser suplida por la tecnología, pero adicionalmente, la tecnología puede no solamente conectar, sino también reproducir y mediar las interacciones cara a cara entre sitios distantes, favoreciendo el contacto y el desarrollo humano. De hecho, el término en inglés que denota la simulación de las interacciones humanas con la tecnología es el de *interface* (del vocablo inglés *interface* como aquello que media entre las cosas y las personas), y es éste el que se utiliza en literatura de *software* (*logiciel*) y

---

<sup>43</sup> Con ocasión de los coloquios del encuentro Jacques Cartier- HEC, Montreal, Octubre 4, 2000

computadoras del tipo multimedia.

En el punto de dilucidar qué representa desarrollo humano y social, se encuentra uno con el dilema de que hoy en día tenemos gran número de desarrollos científicos y tecnológicos, pero sin embargo continuamos con más de la mitad de las personas del planeta viviendo en condiciones infrahumanas, donde la actividad diaria se limita a conseguir dinero para subsistir y así satisfacer necesidades básicas de alimentación, vivienda y vestido. Siendo así, vemos que los grandes adelantos y sus beneficios se reparten de manera desigual. En este sentido, y viendo el verdadero significado del concepto management (administración), la práctica de ésta disciplina debería propender por contribuir a las personas de las organizaciones (y las comunidades a las que sirvan) en su desarrollo; es decir, que puedan vivir para realizar sus sentidos de vida, sus deseos, tener salud física, mental y emocional. Debería pretenderse por alcanzarse una satisfacción humana y social.

Con lo referido en los párrafos anteriores se ve que los parámetros de desarrollo humano y social no son siempre cumplidos a través de la educación de management (administración), ya que la mayoría de las veces se siguen las finalidades de un sistema capitalista economista, el cual en pocas ocasiones da cuenta de la realidad de desigualdad humano-social. Por lo tanto, se ve como la orientación de las instituciones educativas de administración se limita, en la mayoría de los casos, al desarrollo y crecimiento económico, donde la bolsa, el mercado y la globalización están por encima de las personas. Aquí las organizaciones toman la disciplina de la administración bajo un sentido utilitario, y por ende, las organizaciones se convierten muchas veces en entes sin vida, totalmente monetarios (Chanlat, A. 1999; Aktouf, 1989; Chanlat, J.F. 1998).

Adicionales a la finalidad perseguida dominante, están las prioridades  $x$  de un país, a las cuales responden las instituciones educativas en Administración. Por lo tanto, trasladar el estándar de la educación en Administración a otros contextos implicaría también un acomodo, ya que las necesidades pueden tener ciertas variaciones dadas las diferentes maneras de ver el mundo, las visiones (axiologías y ontologías) de la sociedad y de los

sujetos de otras culturas. No obstante esta consideración de acomodo, la realidad muestra que al trasladar la educación en Administración, lo que se hace es acoger casi en un 100% la función de negocios desde los Estados Unidos hacia los otros países del mundo<sup>44</sup>, caso crítico cuando se trata de los programas de M.B.A., cuyo origen y tradición responde a una necesidad de una sociedad en particular: la norteamericana en los tiempos de empuje económico, creación y fortalecimiento de empresa privada luego de las guerras mundiales.

El caso de la historia particular de las escuelas de negocios en Estados Unidos, su historia, su respuesta social y su posible futuro es mostrado por Porter y McKibbin (1988). En esta misma línea, Gaillochot (1996) en su libro *Le monde des MBA - Une formation modèle pour des carrières uniques?* muestra esta historia para Europa, reclamando que la realidad es diferente, con una preocupación social más fuerte que la de Estados Unidos donde la individualización es más el objetivo de carrera; mientras que en Francia, por ejemplo, la función pública es de un interés interno de la mayoría de las personas de la sociedad. Así mismo, para Latinoamérica (y en especial Colombia) Dávila (1990) muestra que los M.B.A. no entregan toda la formación requerida para una persona que como administrador va a trabajar luego en entidades oficiales o gubernamentales, ya que los sentidos humanos no siempre se entregan, puesto que el M.B.A. está más centrado en la parte de técnicas que de los por qué.

En la mayoría de los países de América Latina, si bien se importa un modelo de desarrollo económico de los Estados Unidos, esta importación no es suficiente para el desarrollo total del país, puesto que las economías del país contienen bastante ejercicio de la informalidad, de la cultura de familia (y no del *just in time* Japonés o norteamericano), de la tolerancia y de la laxitud en el tiempo, del fenómeno del *entrepreneurship*. Por lo tanto, en estos países, una adopción transparente de los M.B.A. no satisface las necesidades de todos los tipos de organizaciones, ni gubernamentales ni privadas, bien sean de tipo mixtas y cooperativas, ya que existe una cultura de la

---

<sup>44</sup> Situación comentada en detalle por Heil (2000) a propósito de una antología que hace este autor sobre los *business schools*.



diversidad que abarca mucho más que un normativo único, y que cívicamente posee la de la latente violencia del ciudadano común (caso crítico en Colombia, donde en general los managers trabajan para vivir mejor, y por ejemplo en el evento de poseer una cantidad de dinero y mejores condiciones de vida para sus hijos y su familia se hace necesario pagar guardaespaldas para no ser víctimas del secuestro). Así, una lógica de negocios por sí sola no implica el tener en cuenta el significado y repercusión de las personas, se requiere considerar otras dimensiones, como las de interacción y las de desarrollo social, las cuales permitan a los formados en administración, ejercer como manager que contribuyan en el refuerzo de las estructuras (o la reestructuración total) estatales para asegurar la protección de los derechos inminentes del ser humano. De disponer de lo anterior, se podría actuar humana y socialmente dentro de un contexto de multiculturalidad, de internacionalidad, de búsqueda de la equidad social y económica, así como de la satisfacción de las necesidades humanas de tipo biológico y afectivo, y no solo intelectual.

Con todo lo anterior, el siguiente punto muestra cómo la ideología institucional es tratada y manejada en el detalle del contenido de los programas, es decir, en los cuerpos teóricos de los cursos dados.

### **5.2.2 Contenidos temáticos de los cursos**

De acuerdo con el rombo filosófico de Bédard (1995), se podría identificar los contenidos teóricos como el componente de la epistemología con respecto a la verdad del conocimiento (saber) que se transmite y se aprende. Para mi caso particular, analizo cómo son o no incluidos cursos con contenidos de tipo humano y social en los programas de educación de administración.

La presente reflexión trata de responder a la pregunta: Cuándo se trata la parte humana y social en la enseñanza de administración, se hace respondiendo a cuáles necesidades? A aquellas dominantes en una sociedad utilitario-mercantilista, ó porque simplemente la institución ha adoptado como valor axiológico de su comunidad y como sentido de vida

el hecho de lo que representa la grandeza humana, la diversidad, la vida en comunidad y la interacción provechosa para todos los participantes?.

Una respuesta a tal pregunta podría mostrar en la historia de la administración dos puntos de vista. El primero, es aquel que vengo mencionando en los párrafos anteriores, donde un buen manager es capaz de interactuar adecuadamente con su medio (personas diversas) para aumentar los beneficios económicos de la organización, sin mayor preocupación por la responsabilidad social con una redistribución equitativa a aquellas personas que colaboran en el diario vivir de la organización. Este punto de vista se inscribe en el proyecto capitalista de productividad. Sin embargo, existe otra corriente dentro de la misma administración, la cual surge de la preocupación de algunos sociólogos, humanistas y antropólogos<sup>45</sup>, quienes han observado y estudiado las organizaciones, preocupados de antemano por elucidar de donde nacen los atropellos a los derechos y a la libertad de las personas que trabajan en las organizaciones (lo que ya explicamos en detalle en el capítulo 1 de la problemática). En este sentido, estos autores buscan una causa del problema. Igual que dentro del proyecto economista, esta corriente trata la diversidad pero bajo la finalidad del desarrollo humano y social *per-se*. Bajo esta última perspectiva, se asume que obteniendo desarrollo humano, en el camino se da como resultado el económico.

Desde mi punto de vista, la mayoría de los cuerpos de conocimiento contienen técnicas y herramientas están alineadas con la orientación de la institución educativa, quedando la parte humana y social a discreción de cursos electivos a tomar por el estudiante. Para soportar mi apreciación subjetiva, me apoyo en la revisión empírica de textos de algunos autores<sup>46</sup>, donde se muestran los cuerpos teóricos, bien desde un punto de vista crítico

---

<sup>45</sup> Autores que ya venimos mencionando desde nuestra problemática, donde nuevamente recordamos algunos de ellos: Dupuis (1990), Enriquez (1997), Aktouf (1982), Bédard (1995), Chanlat, A. (2000), Chanlat, J.F. (1990), entre otros.

<sup>46</sup> «*Management Education and Development – drift or trust into the 21<sup>st</sup> century?*». (Porter, Mckibbin, 1988). «*Le monde des MBA – Une formation modèle pour des carrières uniques?*». (Gaillochet, 1996) «*THE MBA CAREER GUIDE - USA, Europe, Asia, Latin America, Australia, South Africa* » (Fall 2000) «*L'École des Managers de Demain* » (Les professeurs du groupe hec de France, 1994). «*Guide to Doctoral Programs in Business & Management* ». (AACSB, 1992). «*Management, Education and Competitiveness - Europe, Japan and the United States.*» (Adam, 1996). «*Which MBA? A critical guide to the world's best programmes*» (Bickerstaffe, 1999). «*Business Education*» (Heil, 2000). «*Management Education, future of* » (Bronn y Lorange 1996).

del contenido dominante en la enseñanza de administración (management / gestion), o bien desde una estrategia de venta de los mejores M.B.A. en un *ranking* de negocios.

Con las bases de los autores y textos anotados, analizamos este punto desde varios aspectos: lo que se enseña generalmente en el primer ciclo de formación (licenciatura, *baccalauréat*), los cursos del segundo ciclo (donde el M.B.A. se muestra como un estándar en general para la mayoría de las escuelas de administración) y los cursos de segundo y tercer ciclo (M.Sc. y doctorados, donde existe una gama más amplia de cursos optativos a gusto del estudiante). Para trabajar lo anterior, en el punto a. identificamos lo general de cada ciclo de formación (1o, 2o y 3o), y en el punto b. analizamos los contenidos de los cursos comunes (en su mayoría obligatorios) y de los de opción, para finalmente en el punto c. reflexionar sobre el sentido y orientación de los contenidos de los cursos enumerados en los puntos a. y b..

**a. En cuanto al nivel educativo/ciclo de formación**

- **En el primer ciclo de formación:** cuando se trata la persona, generalmente se la refiere bajo el concepto de Recurso Humano, y dentro de los componentes y procesos de una organización, se identifica a los trabajadores como la fuerza productiva. Aquí el no tomar al ser humano en su extensión total es grave cuando precisamente se está educando a personas que en su primer ciclo de formación en administración aún no han experimentado la vida laboral. Es entonces nefasto para un sentido de sensibilización humana la preconceptualización que se comienza a impartir en estas personas que son en su mayoría jóvenes (menos de 23 años). Quién o quienes muestran a estos estudiantes, que están en sus principios de administración, que la persona en la organización es más un Sujeto que un recurso? Mi experiencia personal me indica que son los profesores que así lo sienten y lo consideran los que hacen la diferencia. Vamos entonces a ver cómo esto se replica también en formación de ciclos superiores y en particular (punto b.) en cada curso que aboga diciendo: "*sí, si tratamos al ser humano*".

- **En el doctorado y las maestrías (M.Sc.):** el escoger un lineamiento por una rama del saber de la administración puede quitarnos la oportunidad de ver cursos valiosos de tipo humano y social, ya que éstos quedan relegados a especializaciones de tipo sociológico, humanista o antropológico, cuya audiencia no es tan numerosa como lo es para los de estrategia, mercadeo o finanzas.
- **En el caso de los M.B.A.:** el modelo replicado es casi siempre transparente al dado en Estados Unidos, con las agravantes de la transposición transparente de contenidos a países con realidades y prioridades diferentes, tal como se anotó y comentó en el punto anterior (5.2.1).

**b. En cuanto al contenido de cursos que tratan la persona**

- **Cursos de tipo obligatorio** (siguiendo un tronco común de conocimientos): muchos *syllabus* aducen que sí se trabaja la parte de personas, cuando se toman cursos obligatorios en el cuerpo de conocimiento de M.B.A. (y de *baccalauréat*) del tipo administración de personal y salarios, compensaciones, legislación laboral, recursos humanos, entre otros. Si bien este tipo de cursos obligatorio contribuye a la formación humana, éstos no aseguran la sensibilización de la naturaleza del ser (cada sujeto manager que se está formando) hacia una apertura y tratamiento de tipo humano y social de sus congéneres (otros seres humanos); ya que se orientan sobretodo a cumplir con la normatividad establecida por las leyes laborales de cada país. Se actúa más por mas una exigencia que por una naturalidad. Estos cursos obligatorios se centran más en una práctica del tipo de motivación a partir del estímulo-respuesta, así como de la parte legal normativa de los derechos del trabajador. Vemos entonces como tiene cabida nuestro modelo propuesto en el punto cuatro sobre desarrollo de habilidades y cualidades humanas, donde una motivación para ejecutar una acción no necesariamente proviene de un sentido ontológico, sino que por el contrario puede estar influenciada por el ejercicio de lo comportamental inducido de estímulo-respuesta. Por lo anterior, se ve la necesidad ó bien de incluir cursos de tipo de tratamiento humano-social en la preparación de los administradores

(sin importar su especialización), ó de bien introducir el tema a manera de práctica pedagógica en los cursos tomados. Sin embargo, el introducir un curso con contenido teórico de tipo humano-social no asegura tampoco la aprehensión del conocimiento por quien estudia, es necesario acompañar el discurso con una práctica profesoral-institución de tipo humano y social que de cuenta de *coherencia*. Como mencionamos, es entonces objeto de los capítulos subsiguientes identificar cómo y cuando en la praxis (terreno empírico in situ) se da o no esta coherencia.

- **Cursos de opción:** sin importar el nivel (ciclo, 1, 2 o 3) y la rama del saber (en el caso de M.Sc. o doctorados), en general los cursos instituidos y disponibles que tratan al ser humano tienen su foco y nombre en:
  - *El ser humano: human resources* (o *industrial relations*, más tocando la parte de la protección legal por requerimientos del Estado) y *organizational behavior*.
  - *Las relaciones interpersonales:* denominadas como *soft people skills* y requeridas para que un administrador obtenga *leadership*. Dentro de esto, se ven cursos de liderazgo, de *empowerment* y el tradicional de *strategy*. Según el interés de nuestra investigación, para las cualidades necesarias en la intersubjetividad, de toda la amplitud de la dimensión del lenguaje no se toma sino la parte de *communication skills*, dejando aspectos de *la parole* (el habla) sin un espacio.
  - *La diversidad (alterité)*, aquí la amplitud de las dimensiones de diferencia por raza, cultura, género son tratadas como: *internationalization, globalization, organizational culture*. Adicionalmente, se refuerza el desarrollo de aptitudes para ser internacionales a través del énfasis en tecnologías de información y de realidad virtual. Haciendo abstracción de lo contenido en estos informes, opino que la mayoría de los programas y contenidos tienen un sentido multicultural y no intercultural, ya que se establecen y determinan las diferencias pero no se habla de interacción, se identifica la necesidad del reconocimiento de la diversidad con el fin de ser productivos internacionalmente, más no de lograr un beneficio social en todos

los empleados y en todos los países donde se trabaje. La responsabilidad de la redistribución de utilidades se sigue dejando al plano macroeconómico Estatal y no al interior de las organizaciones, de ahí que la diversidad cultural se estudie más para lograr *entendimiento* y *acuerdos* de diferentes personas frente a una necesidad organizacional de *negocio* y no frente a una diversidad de sentidos y de necesidades de los sujetos que hacen parte de la organización.

- La ética: los cursos y contenidos de ética son centrados en obtener la fidelidad y compromiso de los empleados para con la firma, en los eventos de interacciones de negocios. Es más una ética hacia la empresa, y no una ética del ser humano para con el ser humano y la sociedad. Se trata muy poco la dignidad, libertades, derechos y responsabilidades. Los temas más comunes son de regulaciones, comercio, aranceles, *interfirms trust* y contratos de exclusividad de un empleado para con una empresa que es líder en el mercado y que requiere resguardar su *know how* de otros competidores.
  
- Desarrollo del empleado: El trasfondo utilitario se vende muchas veces a manera de *caché* cuando se enseña al estudiante las técnicas de motivación, de estímulo-respuesta, decisiones participativas, desarrollo organizacional, etc. Lo anterior hace que el sufrimiento, disturbios psíquicos e insatisfacciones en las organizaciones sean las cosas a evitar para no desencadenar en los empleados ni descontentos, ni huelgas, ni frustración, se evita así el detrimento de la imagen de la empresa, y por ende se busca por todos los medios impedir la pérdida de credibilidad en los consumidores que finalmente retornan a los dueños de la organización crecimiento en utilidades económicas. En este sentido, la consideración que hacen las empresas con respecto al respeto del tiempo, del espacio y del sentido justo para los empleados, comienza a ser objeto de interpretación para saber como utilizar este nuevo conocimiento con el fin de obtener la cultura deseada, en cuyo camino de alguna manera se hace una manipulación psicoanalítica de las motivaciones de los individuos y de los grupos. Cuando se habla de desarrollo, se toma más como desarrollo organizacional, siendo la organización el objetivo y los empleados el medio (como ya lo hemos discutido

precedentemente). Bajo esta visión, en los cursos que tratan el desarrollo del personal, se enseña que obteniendo desarrollo organizacional en consecuencia los individuos se desarrollan a la par, sin ser entonces el desarrollo humano el objetivo primario. Es así como en nuestra realidad actual, por más organizaciones que en su todo estén altamente desarrolladas, no siempre en su interior las personas están contentas ni sienten que se están desarrollando ni que estén satisfechas en cuanto a la realización de sus sentidos ontológicos.

- *Dimensiones sociales y humanas*: hasta el momento, con lo consultado y disponible, pocos son los casos en que estos cursos se dan. Para mi caso particular, en la escuela actual donde estudio tuve la oportunidad de ver dos de estos como sigue: Ciencias humanas y el Individuo en la organización, una visión antropológica<sup>47</sup>. Otros cursos similares tratan versiones bien antropológicas o sociológicas de la repercusión de la acción de las organizaciones en las personas. No obstante esta ocurrencia particular, son pocos y no ofrecidos en otras partes, ya que solo se dan en el M.Sc. y doctorado, quedando nuevamente la parte de formación básica (1<sup>er</sup> ciclo y M.B.A.) sin estos contenidos.

### **c. Contenido humano por convencimiento y no por conveniencia**

En las reflexiones mostradas en los puntos anteriores (a. y b.), enfocadas a identificar los por qué subyacentes de los contenidos teóricos enseñados nos permite evidenciar que de acuerdo con la intención de esta investigación, se requiere *promulgar la diversidad y la igualdad porque nazca y sea sincero dentro de las personas*, porque nos sintamos iguales al mirarnos los unos a los otros, y no porque sea una necesidad para que las organizaciones crezcan ó por un normativo legal. Así, el ser humano ha de ser el objetivo, tanto individual como socialmente. Por lo tanto, reconociendo igualdad de derechos dentro del respeto a la diferencia, es importante analizar como al sujeto (persona) se le permite ser y expresarse durante el curso de sus estudios en

---

<sup>47</sup> Ambos cursos tomados en la sesión de Otoño 2000, HEC, Montreal, Doctorado en Administración.

administración. Y ahí lo importante nuevamente de un profesor sensible, que además de un fuerte bagaje teórico, sea capaz de transmitir valores en su actividad diaria de enseñanza. Esto es entonces lo que se trata en el siguiente punto, la naturaleza del por qué las personas hacen lo que hacen, y en nuestro caso particular, porqué quienes en su actuar son humanos consideran que su acción repercute en un mejoramiento bien de la sociedad que los rodea, ó en un cumplimiento de un sentido personal de vida.

Trabajada entonces hasta este momento la conceptualización desde el punto de vista del concepto management (punto 5.1) y de la orientación de la institución y los contenidos de los cursos (punto 5.2), es necesario identificar qué piensan, perciben y sienten las personas (sujetos) que hacen parte de la comunidad universitaria. Este es el tema del siguiente punto.

### **5.3 CONCEPCIÓN INSTITUCIONAL CASOS VISTOS: RESPUESTA A NECESIDAD SOCIAL**

En este punto detallaremos aquello que levantamos en el terreno empírico sobre lo que originó la existencia de los programas que tomamos como casos para esta investigación. Para esto, primero mostraremos la parte de su devenir histórico, que responde a una necesidad social, y luego conciliaremos hasta qué punto se reproduce al interior de estos dos casos la parte de contenidos teóricos y de orientación institucional que describimos en el punto anterior (5.2).

#### **5.3.1 Valor social de la educación: co-creación institucional y devenir histórico**

Como así lo afirmaron todos los sujetos del tipo directivo de programas en las entrevistas, ambos casos vistos son ejemplos de que en un principio histórico durante la creación de estos servicios educativos a distancia, se atiende una necesidad de tipo social: *democratización de la educación*. Vemos entonces que la motivación en estos casos no es tanto un deseo de masificación de un producto que soportado en una tecnología pueda entregar más utilidades a la organización. Existe un valor axiológico compartido por los sujetos que actúan en la organización. Esta parte institucional que



detallamos a continuación es la síntesis de lo que extractamos de la toma de datos de terreno empírico contenida en el discurso de varios directores (profesores a la vez), en la consulta de documentos de las dos instituciones educativas, así como también en la consulta de otros sitios Internet externos que hizo el investigador por cuenta propia.

En el primer caso de estudio, el *DESS* de la *TéléUniversité*, la oferta educativa nace para responder a una necesidad del medio que es explicitada y abanderada por la CGA, para cuya solución se organiza el trabajo conjunto de varias instituciones tradicionalmente reconocidas por la sociedad que se beneficia (la de Québec). Cada institución aporta un *expertise*. Así, en cuanto al qué se enseña, el conocimiento a transmitir, es a la vez la *Université de Québec* (y otras de la región que en su momento aportaron conocimientos y experiencia en los contenidos de los programas y su orientación, como son el caso de la HEC y la *Université de Sherbrooke*) quien ahí trabaja, sobretodo en la concepción del detalle de cada curso del programa. En el cómo se enseña, es propiamente la *TéléUniversité* (de la *Université de Québec*) quien tiene una trayectoria de educación a distancia en la región, y por lo tanto, es quien con su experiencia asesora en los métodos pedagógicos y en el soporte técnico de prestación. Y, la CGA, es quien contiene a los sujetos que reciben el beneficio de la prestación educativa. En este caso particular vemos que es el sujeto a quien la organización sirve, y no tanto la persona como un recurso para que la empresa obtenga resultados. En esta línea, vemos que en realidad la organización que presta el servicio educativo a distancia encierra la suma de competencias de tres instituciones, por consiguiente, aquí la organización que presta el servicio educativo como un todo traspasa los límites de una sola empresa.

Dado que el requerimiento emitido por la CGA solicitada una necesidad a ser atendida en cuanto a profesionalización de sus miembros, se requirió entonces rapidez en el tiempo de conceptualización y creación. Si bien, como ya se mencionó, se obtuvo una colaboración inmediata de varias instituciones, hubo sin embargo momentos de tensión en ese entonces, como ciertos comentarios lo dejan entrever:

"... durante el proyecto de montaje del programa interactuamos con otros profesores que ya tenían experiencia anterior en educación a distancia. Sin embargo, durante

esta etapa de creación hubo cierta decepción de varios profesores, no obstante, continuamos más por amor al proyecto, por el reto investigativo de creación".

"... Se tuvo un poco de dificultad en el aspecto pedagógico, no se disponía de un presupuesto financiero boyante ... algo similar sucedió con la concepción teórica, donde fue necesario suscitar la colaboración de colegas para la estructuración de los cursos. No fue una tarea fácil, se requirió en esto un trabajo duro porque generalmente el sistema de recompensa y remuneración institucional no contenía la actividad de creación de un proyecto de este tipo, por consiguiente, al final los profesores que nos colaboraron en esta concepción teórica lo hicieron mas por sentido de convencimiento en cuanto a amistad, voluntad y el hecho de experimentar una vivencia personal interesante ... a medida que se iba pasando en la creación de un curso a otro, aplicábamos las lecciones aprendidas de los cursos anteriores, igualmente, al contar con profesores de varias instituciones educativas de la región, nos valimos de las experiencias y *expertises* diversos de ellos".

Como todo proceso de acomodación, este tipo de organización interinstitucional para la creación del programa aprendió de lo vivido, y es así como hoy en día (al día de la toma de datos -2001-), el programa se imparte desde 1996. Adicionalmente, vemos que incluso en los momentos de dificultades, en este caso colocarse de acuerdo para una creación de un producto nuevo, los obstáculos momentáneos de disparidades son solventados sobretodo gracias a la voluntad de los sujetos que intervienen; en este caso, la voluntad de que la actividad entrega al sujeto algo más que una recompensa económica, es decir, entrega una experiencia, una posibilidad de estar en algo innovador.

Para el segundo caso de estudio, lo que a continuación narro es una compilación de la consulta de una enorme cantidad de información disponible tanto en el sitio web del ITESM (y en especial el de la Universidad Virtual) y de las entrevistas sostenidas con sujetos del tipo directores de programa.

Comenzamos por anotar que en el ambiente intelectual de la región de Monterrey está muy en alto el nombre del ITESM. Siendo una institución de origen privado, se creó sin embargo en el siglo XX para responder como iniciativa familiar (de una alta élite) a las necesidades de profesionalización de las personas que trabajaran en la región. Monterrey como ciudad, y capital del estado de Nuevo León en México, concentra gran cantidad de industrias y de negocios, desarrollados entre otras cosas por su cercanía limítrofe con los Estados Unidos. Dicha necesidad educativa generó entonces la idea de la construcción

de una institución de alto nivel tecnológico. Posteriormente, y con el paso del tiempo, si bien al principio ahí se educaban las élites, hoy en día, aunque siga siendo así en su mayoría, el ITESM ha expandido sus programas educativos a áreas como aquella de la administración. Y durante el siglo pasado, en un esfuerzo por llegar más lejos, se hizo el montaje de educación a distancia con emisión satelital. Igualmente, para generar un mayor acceso, hoy en día el ITESM cuenta con programas de financiamiento directo a estudiantes, becas y reconocimientos por excelencia y esfuerzo académico y programas universidad-empresa. De todas maneras, si en un determinado momento un estudiante de un programa de maestría no puede costearse la matrícula, existe la otra alternativa del financiamiento empresarial por parte de la organización donde el estudiante trabaja. Esto implica que sea entonces un estudiante a distancia que ha de compartir su tiempo entre trabajo-estudio. Varias empresas de México, y otras muchas de América Latina, acceden a financiar (é incluso a asumir gran parte del mismo) el costo de los estudios de sus managers, debido a la gran reputación con que cuenta el ITESM. En cierto sentido, la institución goza de un respaldo, de una identidad con la región. Y de hecho, sus egresados, ahora en cualquiera de sus programas, ayudan y han ayudado en más de 50 años a posicionar la región en el nivel en que se encuentra hoy en día, tanto en México como en el plano internacional.

Pasando ahora a nuestro interés específico del caso de estudio, según nuestras fuentes empíricas (entrevistas, consultas documentos), en la Maestría del ITESM, ha sido tradicionalmente desde los años 1960's-70's el mismo ITESM quien realizaba transmisiones televisivas para soportar su objetivo de educación a distancia a lo largo de todo el territorio mexicano, al mismo tiempo que prestaba el servicio de educación presencial en la ciudad de Monterrey. Más adelante en los años 1980's, la institución crea el proyecto de la *Universidad Virtual*, donde se adscriben programas de estudio completos a dar a distancia y todo por envío de documentos con soporte de emisiones por televisión. Es ya en los mediados de los 1980's y 90's cuando la introducción de la tecnología y las comunicaciones Internet hacen pensar en tener programas que puedan tener esto nuevo (e-mail, *on-line*, web) y así llegar aún más lejos y a más personas.

Así se crea entonces el programa en cuestión (una Maestría en la Universidad Virtual), donde se siguen dando sesiones semanales televisadas, pero ahora a manera de videoconferencia (donde se permite interacción sincrónica y no como antes que era solo envío y recepción de imágenes televisadas sin interacción de los sujetos), donde adicionalmente se soporta en un sitio web propio del programa, en el cual interactúan permanentemente los sujetos a través de chats y grupos (a veces asincrónicos y otras sincrónicos). Esta combinación satelital televisada + Internet crea una particularidad a este programa. Es distinto entonces de un programa totalmente en línea (*on-line*). Así, la oferta educativa de este programa en particular nace como una consecuencia del mismo medio y del devenir histórico, con aquello que los adelantos tecnológicos van ofreciendo se va soportando la respuesta social de la institución. De otro lado, este mismo programa existe todo *on-line*, pero no lo tomamos con detenimiento, ya que es aún mucho más nuevo que el satelital + Internet, y adicionalmente al entrevistarnos con algunos de los directores, vimos que por la misma tendencia cultural de los estudiantes latinoamericanos, aún no existen muchos estudiantes inscritos, y se sigue privilegiando la interacción cara a cara, la cual se simula mejor en las interacciones de videoconferencia satelital. Es decir, aquí vemos que la introducción de una tecnología y de una prestación particular (el *on-line*) no elimina la prestación tradicional con la cual se siente más a gusto la mayoría de personas de la sociedad (la televisiva). Veremos entonces en detalle, en el punto 6.3 de interacción cómo es esta simultaneidad de satelital + Internet para un mismo programa.

Volviendo a la representatividad del momento histórico de la creación de los programas (los dos casos de estudio de esta investigación), vimos que las instituciones de base tienen más de 50 años de experiencia prestando el servicio de educación a distancia, aunque la mayor parte del tiempo ha sido antes de la década de los 1990's con envío de documentos impresos por correo normal y con poco soporte tecnológico (excepto algunas herramientas como el teléfono). Este prestigio y reconocimiento les permite salir a vender un producto, y que su aceptación goce de credibilidad tanto por el estudiante que se va a matricular como por otras organizaciones e instancias sociales (gobierno, Estado, entre otras). Así, siendo los programas en cuestión de este estudio (el DESS y la

Maestría) aún jóvenes (menos de 10 años), ha sido posible su creación y entrega bajo la introducción de la automatización de la técnica (en otros términos: *tecnología*), sobre Internet para ambos casos, y sobre emisiones televisivas en el caso de la Maestría en el ITESM.

Recogiendo este pasado histórico de creación de los dos programas (casos de estudios), vemos que aunque la educación a distancia haya sido ya una operación tradicional a la cual está acostumbrada la sociedad a la cual se sirve, de todas maneras es algo nuevo el montar estos programas, porque era muy poco lo que se hacía con tecnología de tipo Internet. En esta línea, como lo comentaron la mayoría de los directores entrevistados de ambos casos, donde varios hicieron parte del equipo de creación y puesta en marcha del programa (como proyecto), esto ha representado para ellos un reto, una satisfacción de estar en algo muy reciente. Para ellos el proyecto representa una satisfacción de ser pioneros en el contexto inmediato: en Québec, porque así en el resto de Canadá y Estados Unidos ya existiera educación *on-line*, es distinto montar algo para un contexto específico de acuerdo a unas necesidades particulares de una sociedad en especial, aquella de Québec y los miembros de la CGA; en el caso del ITESM, son pioneros en educación a distancia con soporte tecnológico en Latinoamérica, así la mayoría de países ya estén montando este servicio para primeros ciclos, son aún muy pocos los que con tecnología soportan prestación de segundo y tercer ciclo como si lo hace el ITESM. En este sentido, aquí la tecnología posibilita realizar algo nuevo, es decir crear, innovar.

Como vemos, la introducción de la tecnología a las organizaciones de los casos de estudio no ha sido un impedimento para ampliar la gama de servicios, ya que históricamente se ha producido más como una consecuencia del mismo devenir histórico. No obstante, y como lo anotaremos más adelante en el punto 6.3 de interacción, veremos que esta adopción institucional no implica que todas las personas que hacen parte de la organización hagan consecuentemente una adopción abierta e instantánea. Veremos en detalle que muchas veces los profesores trabajan en esto cuando obedecen a un llamado institucional, y no siempre por iniciativa propia; sin embargo, también mencionaremos cómo la mayoría de ellos luego de una praxis de un

curso a distancia, han perdido un poco ese miedo al ir encontrando en la vida real, su propia experiencia, ventajas y nuevas potencialidades de enseñar a distancia.

### **5.3.2 Orientación de programas y contenidos de cursos**

Consultando sobretodo los sitios web de los dos programas (los casos) de sus cursos, efectivamente pudimos identificar que se sigue la misma línea de interés con que se concibe el management y la implicación financiera de utilidad. Existen sí de hecho cursos del tipo que nombramos sobre el cuidado de la persona, donde en algunas partes se trabaja el concepto de recurso humano, en otras se toma talento humano, o incluso, en casos especiales, se habla de desarrollo humano. Sin embargo estos continúan siendo cursos de opción.

No obstante, esto no nos desvía de nuestro camino, porque vamos entonces a identificar dentro de esta situación, cómo es posible generar una conciencia de responsabilidad humana, detectando personas (sujetos) que así lo hagan. Es por el contrario un espacio para nuestra aplicación. En estos sitios web de los cursos vistos, identificamos algunos puntos donde se nota ya de hecho una diferencia y la inclusión de la conciencia humano-social de manera no tan explícita, pero sí de responsabilidad de involucramiento. Para hacer esta consulta-identificación, al entrar a la página web de los cursos, vimos que en varios casos se anotan como objetivos de aprendizaje aquellos actitudinales y de valores, en un esfuerzo por responder a los valores institucionales de desarrollo de las personas y de contribución al desarrollo social de la región a la cual sirven. En términos generales, en este tipo de objetivos, se relacionan aquellos de mirar más allá en el momento de toma de decisiones, de incluir la ética, de establecer una responsabilidad ecológica y de generar en el estudiante conciencia reflexiva. Habiendo entonces identificado que dentro de la tendencia general de *business* de estos dos programas, sí existen algunos cursos que explicitan una preocupación humano-social, es entonces necesario conciliar esto (el discurso escrito explícito) con lo que dice el sujeto (su percepción) y lo que la praxis de la interacción muestra.

Con lo anotado anteriormente, de todas maneras vemos que nos queda faltando aún un largo camino de identificación en los otros componentes de nuestro esquema guía: la percepción de los sujetos y la interacción. Vamos entonces a esclarecer en el desarrollo de los siguientes puntos, cómo a pesar del predominio de contenidos de curso de orientación de *business*, es posible transmitir la sensibilización humana de la que venimos hablando.

#### **5.4 SENTIDOS DE LOS SUJETOS**

Una vez identificados los contenidos humanos presentes en los cursos y alineaciones institucionales para el general de programas de administración (fuentes empíricas secundarias, punto 5.2), y habiendo mostrado la respuesta a una necesidad social que generó la creación de los dos casos de estudio (punto 5.3), es necesario que además establezcamos cuál es la percepción del sujeto (el ser humano que hace parte de la función educativa) con respecto a esto; es decir, conocer los motivos y significados de su acción, respondiendo así a varias de las subpreguntas decantadas de la pregunta de investigación en cuanto a: Qué da sentido al sujeto que estudia o trabaja en administración? Por qué lo hace? Por qué a distancia? Qué opina de la tecnología? Respuestas a estas inquietudes son las mostradas en el presente capítulo.

Para responder a las preguntas mencionadas, el análisis del terreno empírico nos lleva a diferenciar:

1.) Los sujetos que hacen parte del fenómeno de educación a distancia en administración con tecnología, los cuales se distinguen en dos:

- Los que reciben el servicio (el estudiante),
- Los que lo producen.

2.) Igualmente, por cada distinción anterior, se podrían identificar dos instancias:

- El por qué de la profesión,
- El por qué de ejercer la profesión (o estudiar) en la modalidad a distancia.

Con estas aclaraciones, entramos a detallar los datos y sus análisis en el siguiente orden:

- Primero mostramos las razones por las cuales los sujetos estudian administración, así como el porqué lo enseñan o trabajan en un área de soporte para su enseñanza.
- Segundo, mostramos por qué las personas hacen lo anterior bajo la modalidad a distancia.
- Tercero, anotamos qué conciben los sujetos como contribución social de lo que hacen.
- Cuarto, identificamos las sorpresas del ejercicio de la praxis para los sujetos, en la línea de qué es lo que ellos no concebían al decidir estudiar/trabajar, pero que sin embargo puede ahora representar un sentido.
- Quinto, con lo descubierto en los tres puntos anteriores, realizamos una reflexión sobre lo que es la significación de lo que hace el sujeto.
- Sexto, con el resultado de los análisis de los puntos anteriores, discutimos con base en comentarios de los mismos sujetos, frente a lo que para ellos significa su acción y lo que les satisface (el resultado de punto quinto), que cosas se pierden ó se ganan estando en una o en otra de las dos modalidades (distancia, presencial).
- Séptimo, luego de aterrizar la realidad (lo que se pierde y gana), preguntamos al mismo sujeto cómo consideran entonces es el impacto de la tecnología como facilitador de la educación a distancia en administración.
- Finalmente, concluimos sobre lo que representa el sujeto, su extensión, su desarrollo continuo y aprendizaje con la praxis.

Vamos entonces a ver el detalle de cada punto. Aclaremos que a medida que avanzamos en los puntos, introducimos comentarios tipo obtenidos de la expresión del sujeto, ya que como indicamos en el capítulo 3 (metodología), nuestro método es el análisis de contenidos, por lo que nos interesa sobretodo lo que las personas opinan.

#### **5.4.1 El por qué de una profesión**

Este punto lo organizamos mostrando la *parole* de estudiantes (quienes reciben el servicio) y de quienes lo prestan (profesores, coordinadores/tutores, expertos pedgógicos y técnicos).



**a. El estudiante que escoge el contenido del programa**

De acuerdo con nuestra técnica de análisis de contenidos, los siguientes son ejemplos de los comentarios tipo encontrados con más frecuencia en la respuesta de los estudiantes:

"Mi deseo es volverme *partenaire* de la empresa, requiero entonces un soporte adicional" (Q)<sup>48</sup>

" En el trabajo ser requiere ser un buen líder ... saber cómo tomar decisiones" (Q)

" ...me parece muy buena clase, pero sobretodo lo que la hace buena es que vemos ejercicios y no sólo teoría ..." (M)

"... el profesor es un excelente maestro que conoce a fondo la materia y que aparte de todo tiene experiencia en el área empresarial." (M)

La repetitividad de estos comentarios tipo en ambos casos, deja entrever en los estudiantes una preferencia por que lo que se les enseñe sea aplicable a la vida real estando trabajando, no tanto cosas muy teóricas. Aunque esto demuestra un poco de pragmatismo, implica nuevamente el cuestionamiento de la premisa de base de esta investigación: *qué es mejor, saber cómo hacer algo ó hacerlo?* De ahí la preocupación del estudiante de quedar capacitado para salir a hacer, no a saber cómo hacer, reafirmando la validez de un saber, de un conocimiento (según el precepto que anotamos en el capítulo 2 (marco teórico) de Kierkegaard (1851)).

Adicionalmente a la posición anterior, existen quienes desean expandir su campo de conocimientos como sigue:

" Académico: especialización o maestría anterior no contiene profundidad que si da este programa" (Q)

Según los datos de referencia sobre el nivel de escolaridad de las personas entrevistadas, para el caso de los estudiantes, se ve incluso que muchos habiendo cursado primeros

---

<sup>48</sup> Como ya lo indicamos, de ser necesario, escribimos una Q (para el contexto norteamericano-Québec) o una M (para el contexto latinoamericano, México) si no es evidente de cuál contexto proviene el dato.

ciclos de administraron y finanzas (y algunos con maestrías, sobretodo en el caso del DESS en Québec), no es suficiente para una dedicación financiera en la praxis de las organizaciones, entonces se requiere profundizar en el contenido teórico. Esto lo vi tanto para estudiantes que trabajan hoy en sector público como privado. De otro lado, también pude observar que no todos los estudiantes que estudian una especialización en finanzas lo hacen porque su primer ciclo de formación tenga énfasis en esto, al contrario, encontré algunos managers cuyo primer ciclo (*baccalauréat*) es un BAA (administración) que en su trabajo real se ven con herramientas insuficientes luego de su formación universitaria. Entonces el DESS es una excelente opción. De otro lado, para el caso del programa de Maestría (caso 2), algunos comentarios dejan entrever que se escoge estudiar el programa sobretodo por la calidad de los profesores y por el contenido práctico de los cursos.

En síntesis, identificamos tres motivaciones: aplicación práctica, calidad de profesores, calidad del contenido del curso. Veamos lo que motiva a los otros tipos de sujeto.

**b. Quienes producen y entregan el servicio educativo: vocación y valor familiar**

La condensación y análisis de datos empíricos nos permitió identificar dos tipos de respuestas. La primera indica el sentido interno de la persona, su vocación; y la segunda muestra un deseo de responder a un valor (social o familiar) inculcado en la persona.

▪ **Como sentido ontológico de vocación**

*Profesores de administración:*

"... mi experiencia de vida en el banco (finanzas) me llevan a querer transmitir a quien estudia cómo las cosas se suceden en el ámbito de la realidad ... " (M)

" ... la economía es una forma de ver la vida, de ver el mundo ... " (M)

"... me encantan los negocios" (M)

"... mi motivación para trabajar como profesor (y en ocasiones director de áreas administrativas de la Institución) es un genuino deseo por colaborar en el desarrollo

de las personas para darles mayores opciones en cuanto a calidad de vida y para que ellas así ayuden a terceros ... es contribuir al desarrollo de la capacidad individual para satisfacer deseos y necesidades (todas y variadas) en los medios corporativos (empresariales) donde el estudiante se desempeñe. ". (M)

" ... amo compartir lo que hago y sé, a la vez soy docente, investigador y consultor, me gusta colaborar con la formación de profesionistas ... " (M)

" ... amo lo que hago como profesor e investigador, colaboro con el desarrollo del país y el social ... " (Q)

"... enseño por vocación, desde la secundaria explicaba a mis compañeros ... " (M)

*Algunos de soporte pedagógico:*

"... la educación es la única opción de un país... los alumnos de hoy son los futuros directores al país, es una forma de hacer patria ... sin embargo, el aporte social de este programa es indirecto, nunca está explícito por la institución, está aislado en algunos textos apartes, la filosofía de la institución es ante todo formar empresarios, entonces lo indirecto es la implicación en la sociedad que tiene la acción organizacional que el empresario lidera. ". (M)

"La educación cumple con los requerimientos de desarrollo social del país". (Q)

"... trabajar en educación es una labor trascendental, permite obtener una vejez digna". (M)

▪ **Como un valor familiar transmitido a través de su historia de primera formación**

"... mi padre es médico, desde siempre sentí como servir a otros, la educación es esto ..." (M)

"... mi madre es docente universitaria desde que recuerdo verla ... visito desde pequeño las universidades, he conocido este ambiente desde siempre" (M)

"... mi padre ha sido un político activo desde siempre, esto nos ha entregado un espíritu familiar de servicio social ... esto me impulsa a educar, y siendo director de un área, me muestra que ser jefe no es solo coordinar recursos, es también sensibilizarme a las preocupaciones de los empleados, y de ser necesario, acompañarlos en sus calamidades domésticas y atenderlos incluso fuera de la organización ... " (M)

"Siempre me ha gustado ser profesor y la investigación, tengo gusto por la economía" (Q)

Frente a estos comentarios, vamos de una vez identificando en nuestro modelo de desarrollo de cualidades humanas, que unas de las condiciones de un ambiente propicio que favorezca esto se dan desde la primera infancia, y entre otros, de los valores transmitidos en el ámbito familiar. Reconociendo entonces que la historia familiar no es la misma para todas las personas, y menos aun para todos los que hoy estudian, o ejercen management, será entonces labor de esta investigación ahondar en unos como es posible fomentar estos valores en la educación de segundo ciclo, y más aun a distancia. Es entonces la respuesta a este interrogante lo que en detalle mas adelante se trata en la tercera parte de la tesis (capítulos 6, 7 y 8); por el momento, estamos obteniendo los *qué necesarios*, mas adelante identificaremos los *cómo generarlos*.

#### **5.4.2 El por qué a distancia**

Al igual que en el punto anterior (sobre el por qué de la profesión), este punto del por qué bajo la modalidad a distancia lo organizamos también mostrando la *parole* de estudiantes (quienes reciben el servicio) y de quienes lo prestan (profesores, coordinadores/tutores, expertos pedagógicos y técnicos).

##### **a. El estudiante: multiplicidad de roles de vida**

Al condensar los datos de terreno y realizar análisis temático, los siguientes ejemplos son los más encontrados en las respuestas:

"Puedo obtener un diploma en el dominio que me interese sin estar obligado a dejar mis ocupaciones profesionales". (Q)

"En cuanto a tiempo, me gano horas improductivas de tráfico que serían necesarias para llegar físicamente a tomar un curso ... Así, incluyo los estudios en mi horario en el momento que yo lo desee (trabajo, familia, hogar, etc.), en otros términos, soy el dueño de mi horario". (Q)

“Puedo atender a mi familia y decidir en cuáles tiempos estudio o trabajo”. (M).

Lo anterior denota que como factor de decisión para los estudiantes en el tomar la modalidad a distancia está implícito el deseo *poder ser dueños de su tiempo*. Así, vemos

cómo la mayoría de estudiantes estudian management más respondiendo a su sentido ontológico que al social. Y al momento de identificar por qué escogen distancia, es más por el análisis decisivo de las ventajas en el plano humano de su realización propia como ser integral que les ofrece esta modalidad. En síntesis, la mayoría de estudiantes escogen estudiar a distancia por la flexibilidad en el manejo del tiempo para desempeñar sus distintos roles de vida (familia, trabajo).

**b. Quienes producen y entregan el servicio: normativa, amor, facilidades nuevas**

Al igual que en el punto anterior del por qué de la profesión, en este punto del por qué a distancia, el análisis de contenido de las respuestas de los diferentes sujetos nos dejan entrever varias razones: una respuesta a un llamado institucional (es decir, no nace como motivación proactiva propia, obedece más al cumplimiento de su función laboral); otra razón obedece a que una vez la persona está trabajando en esto encuentra satisfacciones antes no percibidas; una tercera razón indica simplemente que a algunos sujetos les gusta dedicarse a ese algo; y finalmente, otra razón indica un resultado de una vida diversificada, donde la distancia sin ser algo previo propuesto si entra perfectamente dentro de las actividades de la vida total.

▪ **Los profesores como respuesta a un llamado institucional**

La mayoría de los comentarios de los sujetos de tipo profesor son:

" ... entré por norma de la institución, posteriormente encontré un gusto" ... (M)

"... aprendí dictando el primer curso a distancia, ahora es motivación propia, no por imposición" ... (M)

" ... inicié en el mundo de la educación a distancia siendo expositor satelital y me gustó". (M)

“Dado que el programa es on-line y la concepción de un curso se hace una primera vez, tomamos ayuda de diferentes profesores que nos soportaran en el detalle de cada curso ... posteriormente la prestación directa la hacen tutores” (Q)

La repetitividad de estos comentarios, y el detalle que el investigador obtuvo en las

entrevistas particulares con cada uno, nos permite anotar que la mayoría de profesores que enseñan administración (o finanzas) a distancia lo hacen porque al principio fue una requisición institucional, en muy pocos esto ha sido un ofrecimiento propio. A pesar de este comienzo, la mayoría de los entrevistados comentaron haberse sorprendido de la satisfacción obtenida, en términos de: aprendizaje de nuevas metodología de enseñanza (gracias al trabajo recibido por el soporte de un grupo interdisciplinario pedagógico) y al desarrollo de habilidades tecnológicas (ya que la mayoría al principio sabían de la existencia de la tecnología pero la sentían distante y era como un enigma, esto causa un poco de tensión frente al no saber inicial).

▪ **Los directivos, como un resultado de su devenir histórico que les entrega experiencia y reconocimiento**

Dentro de los muchos comentarios de la *parole* del sujeto del tipo jefe (director) de área que trabaja bien como responsable del programa o de las áreas de soporte técnico y pedagógico, aquello extractado como representativo al utilizar la técnica metodológica de análisis de contenido es del tipo:

"... dirigiendo un área de soporte pedagógico, sin ser mi bagaje la disciplina de la administración, si lo es la educación ... comencé por un llamado institucional para colaborar en un servicio administrativo ... posteriormente esto se convirtió en un reto profesional por ser un proyecto nuevo en el contexto virtual ... me sirvió entonces la experiencia anterior que tuve dando clases satelitales en la disciplina de la que soy experto (educación)" (M)

" ... mi disciplina es una ingeniería, en este sentido la vida y las oportunidades se fueron dando para que aunque teniendo un doctorado un área técnica, haya yo terminando educando en administración, además a distancia y dirigiendo una de sus áreas ... al principio fue difícil porque no estaba acostumbrado al *léxico de los administradores*, los ingenieros tenemos un pensamiento estructurado diferente; sin embargo, con la experiencia que tenía desde siempre como profesor y la experiencia de trabajo en esta nueva disciplina, hoy en día puedo desenvolverme muy bien ... " (M)

"Cuando se decidió comenzar y crear el proyecto de este programa a distancia, fuimos llamados por la institución gracias a nuestras trayectorias anteriores en montajes de otros proyectos ... tuvo que ver nuestras habilidades demostradas anteriores de gestión y el gusto tanto por la tecnología como por la enseñanza ..." (Q)

Con los dos comentarios tipos mostrados realizamos conciliación de datos, cuyo análisis en terreno nos permite anotar que algunos de los expertos en el tema (administración) entrevistados, en calidad de directivos de área y/o de programa a distancia, comentaron que su nombramiento obedece más a una suma de sus habilidades demostradas a la institución anteriormente en cuanto a montaje de proyectos ó como buenos jefes administrativos, y en otros pocos casos el llamado obedeció a un gusto y experiencia con la tecnología. En varios de ellos, la motivación principal es *ser parte de algo nuevo*, algo innovador en el ámbito educativo. De acuerdo con el recorrido histórico de los casos, ambos no tienen más de 10 años, por lo tanto, los entrevistados de tipo directivo, los cuales a la vez son todos profesores, sienten una satisfacción de creatividad adicional.

▪ **Gusto innato: los expertos en soporte pedagógico y técnico**

En cuanto a motivaciones con respecto al gusto por la tecnología y sus posibilidades, aquellos entrevistados que fueron llamados por la institución para soportar el montaje del proyecto (o programa a distancia), bien por sus habilidades o gustos tecnológicos anteriores, comentan:

"... tengo interés en la concepción de cursos a distancia ... mi trabajo se amolda a mis inquietudes, en él puedo explotar mis capacidades" (Q)

"Mi experiencia anterior soportando y dictando cursos a distancia me permite responder al reto personal e institucional de participar en el montaje actual de un nuevo proyecto de este mismo tipo" (Q)

"Me encanta la tecnología y creo que con ella podemos llegar más lejos tanto en cubrimiento geográfico como en excelencia de la calidad de los cursos que se imparten". (M)

O simplemente como aquella persona cuya pasión es la tecnología, y por lo tanto trabajar en eso representa un sentido de vida, cuyo comentario lo vimos repetido en varias personas:

"Trabajar en educación a distancia me permite perfeccionarme en el ámbito informático, me gusta mucho la tecnología". (Q)

▪ **Quienes soportan la prestación educativa distante como resultado de una vida diversificada y un llamado institucional**

La mayoría de los comentarios de los sujetos coordinadores y tutores son del tipo:

"... hoy en días soy tutor, trabajé antes como asistente del actual jefe de área, él me trajo. Igualmente, para poder trabajar en la Universidad Virtual es necesario tener una maestría, entonces la misma organización nos facilita que estudiemos ... es una obligación que se convierte en una ventaja". (M)

"... hoy en día soy tutor y adicionalmente trabajo en el soporte logístico de los programas a distancia. Mi historia personal de vida, habiendo estudiado comunicación, me llevó en un principio a trabajar con la institución cuando se hacían emisiones televisadas... posteriormente salí al medio externo y trabajé en mi área de comunicación en otro sitio, luego entré de nuevo a trabajar en la institución soportando labores de comunicación en lo que es la Universidad virtual ... en este último evento, al tiempo estudié un M.B.A., lo que hoy me capacita para ser tutor". (M)

"... como tutor puedo aplicar con los estudiantes lo que aprendí en mi formación." (M)

"... trabajar en esto me permite estudiar con soporte de la universidad, aunque los salarios sean menores que en el mercado..." (M)

"Actualmente trabajo en la universidad a distancia, soportando su prestación, pero también como profesor incluso de otras universidades de la región. El gusto por la tecnología me permite incluso atender desde mi casa dudas de los estudiantes, conectar a los tutores y gestionar algunas cosas" (Q)

Lo que los sujetos nos dejaron entrever en sus entrevistas, es que una vez que el programa ya está montado, la mayoría de tutores y coordinadores entran a trabajar por petición de quienes dirigen las áreas (según la estructura burocrática). Ahora bien, de nuevo con el devenir del tiempo (historia), en pocos años de prestación del servicio, los coordinadores se vuelven o tutores o estudiantes. Se vuelven estudiantes cuando la institución normaliza el requerimiento de que posean una maestría, y si no la tienen, la institución les provee facilidades económicas para la matrícula y además los motiva a que estudien a distancia. Posteriormente, cuando varios de estos coordinadores-estudiantes se gradúan, ellos mismos buscan nuevos horizontes y algunos de los graduados en maestría, conservando sus puestos de coordinadores, solicitan (o son



llamados por la institución) desempeñarse también como tutores.

Vemos entonces un ejemplo de aplicación de lo que es la co-construcción de la realidad. Y, para el caso específico de la educación a distancia, los dos casos tomados para estudio no tienen más de 10 años y han generado ya toda una dinámica de crecimiento para los sujetos que ahí trabajan. En el caso de coordinadores soporta una profesionalización muy rápida, y para el caso de profesores provee una inmersión en la praxis que les favorece el desarrollo de habilidades tecnológicas y pedagógicas. Adicionalmente, los comentarios de los tutores dejan entrever una preparación para responder a un sentido ontológico de convertirse posteriormente en profesores. Varios tutores sienten la responsabilidad de sus estudiantes a cargo.

### 5.4.3 Percepción de la contribución social

Al preguntar explícitamente a los profesores por el sentido de contribución social al ejecutar su labor, la técnica de análisis de contenidos y conciliación nos entrega los siguientes comentarios tipo:

"... amo lo que hago como educador, adicionalmente el desarrollar soluciones para educar a distancia favorece la situación de la mujer, en esto se hace una retribución social". (Q)

"... amo lo que hago como investigador en educación a distancia, es una carrera de vida que poseo desde hace más de 25 años, y por lo tanto mi experiencia, acompañada de un amor que representa lo que hago, me permite ser invitado en varias instancias internacionales". (Q)

"... la educación a distancia tiene una orientación al desarrollo de la sociedad por un medio más rápido y adicionalmente multiplica el conocimiento..." (M)

"... que la gente se supere, una maestría cuesta mucho en tiempo y dinero, da satisfacción contribuir al logro de esto..." (M)

Realizando análisis y conciliación de datos en terreno sobre las entrevistas detalladas sostenidas con cada sujeto en particular, podemos anotar que los *profesores* manifestaron en su mayoría un *amor por la profesión* que desempeñan porque ven una relación directa con la **educación en la repercusión social**. Reconocen además, que

incluso siendo expertos en el tema manager, deciden trabajar en la educación aunque en el medio externo les paguen un mayor salario, porque para ellos representa un significado ontológico. Igualmente, los jefes de áreas de soporte pedagógico, siendo también de profesión profesores, dicen amar su trabajo porque se sienten colaborando directamente en el desarrollo del país y formando mejores ciudadanos.

Adicional a lo anterior, las entrevistas detalladas nos permitieron identificar otros comentarios en los profesores que dejan entrever una alineación con la axiología que se encuentra explícita en los documentos de la institución que fueron consultados por el investigador. Aquí los sujetos identifican un sentido de **democratización e internacionalización**, que a veces se traduce en un *compartir, una interacción de la diversidad*. Lo anterior lo podemos ver en comentarios del tipo:

“Definitivamente la tecnología y la distancia permite educar de forma diseminada en un país y abrir fronteras de conexiones interuniversitarias en el ámbito internacional. Es una colaboración mundial”. (Q)

“La distancia permite conocer el trato de realidades distintas de un mismo fenómeno, por ejemplo, en un aspecto económico como se comporta un país de Norteamérica y cómo lo hace diferentemente o qué impactos tiene el mismo fenómeno en un país de Latinoamérica ... adicionalmente, a través de por ejemplo videoconferencias, es posible dar clases desde Canadá a México y Argentina, o recibir conferencias de México en Canadá”. (Q)

"... hay que reconocer que existe gran cantidad de personas con deseo de aprender, algunos esperan más de 5 años incluso para comenzar Maestrías, por dificultades en el acceso de su país o del contexto exterior, entonces la tecnología llega a esos lugares con calidad en educación ..." (M)

" ... difusión, democracia, preparación a directores de América latina para nuevos retos y mercados económicos mundiales ... " (M)

"... educar a distancia contribuye a estudiar, comprender y desarrollar la identidad cultural en Latinoamérica y a la concepción de un Management propio, en esto favorecen los intercambios que se tienen en los grupos de discusión, donde hay personas de diferentes países ..." (M)

" Integración internacional con estudiantes de diferentes contextos permite riqueza de la heterogeneidad". (M)

"... Como estudiante puedo leer en Internet artículos de profesores de otras universidades e interactuar con personas de otros países, entonces sobretodo internacionalización ". (M)

De otro lado, existen otros valores que a veces no son explícitos por la institución, pero que en el devenir del día a día las personas los reconocen por que observan como se cumplen en la praxis. Estos generalmente tienen que ver con la educación para un sector de la **población que desempeña al tiempo otros roles (familia, trabajo)**. Roles éstos que no les permiten asistir presencialmente o dedicar tiempos rígidos al estudio. Algunos comentarios de este tipo son:

"... los ejecutivos distantes pueden acceder a esta educación y trabajar al mismo tiempo..." (M)

"... la educación *on-line* se enfoca a profesionistas (que ya tienen trabajo y familia), por lo que sus edades fluctúan entre 28-35 años en la mayoría..." (M)

"La educación a distancia atiende a sectores de la población que incluso viviendo en los nodos metropolitanos, prefieren no desplazarse físicamente a las universidades, ya que pueden aprender incluso estando en su casa compartiendo con su familia, o decidiendo como conciliar trabajo con estudio ... Está enfocada a personas que incluso atienden ya un segundo ciclo de formación, donde las edades son en promedio mayores a los 25 años, a diferencia de los estudios de primer ciclo". (Q)

Al interactuar con los sujetos del tipo expertos pedagógicos, técnicos, tutores y coordinadores, pudimos extraer los siguientes comentarios tipo con la técnica de análisis de contenido:

"... mi contribución es directa cuando *hago amigable y humana* la interacción con el estudiante, que la gente vea la calidad en la página web en tiempo de respuesta y aprendizaje visual ". (M)

"... como coordinador humanizo el contacto con personas de distintos países, lo hago amigable y genero confianza para responder a las dudas del estudiante..." (M)

"... con imágenes doy colorido y un ambiente agradable a los espacios no físicos ". (M)

" Es necesario sostener una interacción permanente con el estudiante, si él no recibe información nuestra puede entrar en pánico de no saber que línea continuar, por eso, permanentemente lo conecto con los tutores y resalto algunas directivas o cambios administrativos". (Q)

Y por otro lado, existen sentidos que responden a una **humanización de la interacción**

**distante**, de donde los expertos pedagógicos, técnicos, tutores y coordinadores son quienes lo representan. Estos comentarios demuestran que un sentido de hacer algo es también sentirse útiles.

Dado que esta pregunta sobre la percepción de la contribución social no se hizo explícita a los sujetos de tipo *estudiante* (Como así lo anotamos desde el capítulo 3 -metodología-) porque no queríamos descentrar a un sujeto que generalmente nos contesta a distancia (en la misma modalidad que se estudia), lo que sí pudimos obtener de lo que ellos responden subyacente en otras preguntas (y de nuevo bajo la técnica de análisis de contenidos y de conciliación), nos indica que básicamente los estudiantes reconocen que el programa les permite socialmente **desempeñar sus otros roles** de familia y trabajo, y que finalmente ellos como manager (actuales o futuros) contribuyen al cambio y mejoramiento de la organización donde laboran. Muy pocos estudiantes hacen explícita una contribución social directa, es más algo indirecto obtenido en repercusión de la acción organizacional.

En síntesis, podemos conciliar como percepciones de la contribución social cuatro, que fueron las más encontradas en la mayoría de sujetos de todo tipo:

- Educación,
- Democratización (algunas veces internacionalización),
- Facilitar múltiples roles de vida, y
- Humanización de la interacción distante.

Identificadas esta percepciones tipo, veamos adicionalmente qué piensan los sujetos con respecto a cómo la tecnología les facilita (o en algunas casos les coarta) el poder cumplir con estas contribuciones sociales.

#### 5.4.4 Percepción del rol de la tecnología

En este punto buscamos identificar aquello que los sujetos que hacen parte del servicio de educación a distancia opinan sobre lo que representa la tecnología, bien para su función de trabajo o bien para su vida integral. He aquí entonces algunos comentarios tipo que extractamos luego del análisis de contenidos:

"... lo que nos muestra la tecnología es que cada vez tenemos soluciones más amigables para acercarnos más y más a una interacción natural ... la tecnología puede destinarse a dos finalidades, a la productividad de una función ó la creatividad y el descubrimiento para hacer cosas que no se podrían hacer de otra manera. En ambas existen dos momentos, el primero es cuando se está asimilando y su costo es bastante alto, el segundo es el de estabilización donde el proceso que se soporta se normaliza ... aquí, en el tema de la virtualidad y la distancia, cada vez avanzamos más a una estabilidad, no sabemos a ciencia cierta la creatividad que nos entregará en corto tiempo ... ". (M)

"La idea es no centrar todo en la tecnología, ésta facilita el aprendizaje pero no lo da por sí. Muchas instituciones se centran en las herramientas tecnológicas olvidando que ellas son sólo un soporte a un servicio, y por ende, descuidan el servicio". (Q)

"La tecnología es una solución como soporte a un servicio, por esto ha de adaptarse ". (Q)

" Aunque me guste mucho la tecnología, reconozco que esto implica trabajo más intenso que en modalidad presencial ". (Q)

"... haya o no haya tecnología en la modalidad a distancia, la interacción amigable depende del contenido y del lenguaje de los mensajes, de no dejar solo al estudiante, de no recargar de trabajo al estudiante... el problema es que cada vez hay más trabajo para crear un curso (costo herramientas tecnológicas y tiempo de las personas) y cada vez tenemos menos tutores para soportar la atención directa al estudiante". (M)

"... no entrar en la tecnología va aislando, pero a veces la tecnología coloca más problemas al estudiante ... en Latinoamérica entró como un *comodity*". (M)

"... la transición de un ambiente totalmente presencial a uno totalmente en línea se hace un poco con la modalidad semipresencial-satelital, donde históricamente hemos podido hacer una preparación de la disposición cultural de una sociedad...". (M)

"... la tecnología tiene como efecto perverso la desaparición de cargos y el hecho de que los clientes son cada vez más exigentes". (M)

Estos comentarios tipo los conciliamos como una clasificación de uso y grado de

estabilización, donde las personas reconocen a la tecnología más como un **facilitador de vida y trabajo, pero no en un rol dominante**. Incluso, el deseo de muchos sujetos de no dejarse invadir por la tecnología en todos los aspectos muestra los pronunciamientos de los efectos perversos (como el que anotamos de despidos masivos sin reubicación de las personas en otros sitios). Este concepto de facilitador (no dominante) lo encontramos extendido en varios sujetos de todos los tipos. No es exclusivo de un tipo de sujeto en particular.

En contraste a la conceptualización anterior, existe otro tipo de comentarios como sigue:

"... *va de soi* que la tecnología es una herramienta indispensable para mi trabajo, porque siendo una persona que gestiona la interacción tecnológica si no dispongo de ella no puedo trabajar." (Q)

"... es esencial para el concepto del servicio *on-line*..." (Q)

"Con tecnología ganamos tiempo y recursos realizando cálculos no posibles con calculadoras; adicionalmente, el e-mail aumenta la productividad en el trabajo en términos de menos costo de transporte de información..." (Q)

Realizando conciliación de datos, de nuevo vimos que comentarios de este tipo están presentes en varios sujetos de diferente tipo, no son exclusivos de un tipo de sujeto en particular. A diferencia de la conceptualización anterior, estos comentarios nos dejan entrever un concepto de que la tecnología es **necesaria como herramienta de trabajo**: cuando la función del puesto de trabajo implica laborar con herramienta tecnológica. Es decir, se vuelve un requerimiento para poder desempeñar exitosamente lo que se hace, es en estos casos cuando la tecnología hace parte de la naturaleza de la acción. Si no se tiene funcionando la infraestructura de telecomunicaciones no se puede entregar una sesión de una clase a distancia en un programa de naturaleza satelital.

Adicional a los dos conceptos anteriores (facilitador y herramienta necesaria), existe otro tipo de comentarios:

"... por ejemplo en un trabajo donde los métodos numéricos entregan las mejores alternativas para carga y distribución de camiones, esto no es fácil ni rápido manualmente" (Q)

"... cifras, acumulación de información..." (Q)

"... en la práctica de nuestra profesión, a través de la tecnología accedemos fácilmente a la información de sectores, actividades, mercados abiertos ...". (Q)

De nuevo, estos son comentarios que encontramos de forma no exclusiva en todos los tipos de sujeto, que al realizar conciliación de datos, dejan entrever un concepto de: **Indispensable, cuando no es posible hacer lo mismo de otra manera.**

Existe otro tipo de comentarios que dejan entrever otro concepto:

"... puedo hacer funciones simultáneas en Internet varias veces por día". (Q)

"...contabilidad y apoyo a gestión (complejidad y cantidad de cálculos)...". (Q)

"... es indispensable si se quiere llegar con velocidad a otros sitios distantes, en presencial no se tendría toda esta infraestructura detrás...". (M)

"... esta infraestructura requiere altas inversiones en dinero y espacios de almacenamiento de datos (equipos, tecnología)". (M)

"... los estudiantes pueden realizar sus viajes de trabajo y seguir conectados a su estudio..." (M)

"Como investigador en educación a distancia la tecnología me permite compartir abierta e internacionalmente mis intereses e inquietudes". (Q)

"... como estudiante antes me parecía la tecnología indiferente, que era mas una pérdida de tiempo, ahora en el trabajo me sirve para ahorro de tiempos, búsqueda de información, comunicación con los profesores, acceso a bibliotecas, etc...". (M)

Realizando conciliación de datos, anotamos que sin importar el tipo de sujeto, existe un concepto de **necesidad para productividad**. Como ventajas en términos de productividad, y apertura al acceso mundial de información Estos comentarios dejan entrever que para obtener productividad se requiere además contar con presupuesto de inversión por el costo de los equipos, nuevos cargos y estructuras de trabajo; ya que aunque la tecnología llegue sin personas al estudiante distante, ella requiere en su sitio de emisión quien la administre, quien opere el sitio web, quien construya los aplicativos (*logiciel, software*, páginas web, sitios de discusión, conferencias telemáticas), quien gerencie los equipos, quien reciba y distribuya la interacción del estudiante lejano frente a la respuesta que ha de dar la organización. Siendo así, frente a una posición puramente positivista de progreso científico donde la tecnología solamente elimina puestos de trabajo, vemos que en este caso, ella al contrario *crea* nuevas funciones, empleos e interacciones personales.

En síntesis, los conceptos mostrados anteriormente, soportados por las técnicas de análisis de datos y conciliación, nos permiten mostrar en la Tabla X una compilación de en cuáles situaciones los sujetos identifican a la tecnología como indispensable, necesaria o facilitadora de un proceso.

**Tabla X – Percepción del rol de la tecnología**

Grado de importancia	En qué situaciones
Indispensable	Necesario, esencial y enorme: lo que no es posible de otra manera, cálculos financieros en el día a día de organizaciones donde administradores requieren esto.
Necesario en cuanto a productividad	Disponibilidad y acceso a información (tiempo, dinero), facilidad de búsqueda de información (economía del conocimiento), interacción rápida con personas distantes (e-mail, Internet).
Necesario como herramienta de trabajo	<p>Cuando un estudiante (y tutor) realiza teletrabajo, hay que visitar al cliente, da mayor rapidez de todos (citas clientes, comunicaciones, e-mail)</p> <p>Cuando hace parte de la naturaleza de su trabajo, por ejemplo el administrador web, el coordinador para interactuar con el estudiante distante</p>
Como facilitador, no dominante	<p>La tecnología puede facilitar aprendizaje al adaptarla para interacción amigable. También permite diversificar estrategias de aprendizaje (por ejemplo, colaborativo, autoformación)</p> <p>Facilitar vida y diversión.</p>

Esto que vimos nos muestra que no por estar los sujetos haciendo parte de la actividad de educación a distancia (bien como estudiantes, profesores o soporte institucional), todos tienen una opinión positiva de ella, algunos la aceptan, otros la trabajan sin mayor convencimiento, y otros luego de un miedo a la primera inmersión terminan encontrando ventajas que antes no imaginaban. Corroboramos de nuevo que lo aquello la institución imparte y coloca como lema, y aquí la sociedad del progreso basada en tecnología, no es necesariamente lo que los sujetos que a ella pertenecen expresan. Así, vemos que el sujeto como persona es mucho más que su parte que trabaja en la empresa.

En la línea anterior, requerimos entonces preguntarnos cuáles son las otras partes de la vida de los sujetos que se ven beneficiadas o minadas por el hecho de trabajar (o estudiar) en lo que trabajan (o estudian), y más aún bajo el marco de nuestro análisis de



modalidad a distancia con soporte tecnológico. Esto lo tratamos en el siguiente punto.

#### **5.4.5 Cuando las sorpresas de la praxis se incorporan al significado**

Además de las motivaciones iniciales por las cuales las personas trabajan o estudian el programa a distancia en administración, existen otras ventajas que entran a ser parte del por qué, pero que no son de conocimiento a-priori del sujeto; son más bien satisfacciones obtenidas luego de la vivencia de la práctica. Dichas satisfacciones (ventajas) se constituyen en parte de la decisión para quedarse ahí. Veamos cuáles son éstas.

##### **a. Por la flexibilidad en tiempos para multiplicidad de roles de vida**

Algunos comentarios de los coordinadores y tutores de ambos contextos que expresan el cómo trabajar en educación a distancia les satisface sus necesidades, son del tipo:

"Trabajar y estudiar en lo mismo permite realizarme profesionalmente porque aplico lo aprendido en mi carrera, puedo estudiar en mi casa o aquí en el trabajo, la empresa no nos coloca problema con esto, el todo es que cumplamos con los objetivos de nuestro trabajo. Adicionalmente, los deberes de lo que estudio, los hago en la casa luego de atender mi parte familiar de mi esposo y mi hijo pequeño". (M)

"... siendo tutor puedo hacer atención asincrónica a los estudiantes, entonces basta con que al menos una vez al día consulte mi correo y vea los mensajes pendientes de dudas de los estudiantes, yo mismo me coloco el horario para estas respuestas. Soy flexible de cambiarlo si así lo deseo, bien porque haya una eventualidad o contratiempo en mi ritmo en la casa". (M)

"Incluso desde mi casa puedo revisar diariamente las dudas e inquietudes de los estudiantes". (Q)

Estas personas no necesariamente viven geográficamente distantes. Con esto vemos que la educación a distancia no es solamente para una democratización para llegar con buenos profesores y nivel académico a lugares distantes; al contrario, también atiende la necesidad de estando en la misma localidad, permitir al usuario (el estudiante) tener autonomía. En estos casos, si bien la tecnología restringe la interacción humana directa cara a cara, por otro lado soluciona por medio de la asincronía una necesidad humana

que es prioritaria para varios estudiantes: su bebé.

Como vemos, aquí la tecnología y la labor de respuesta permite al trabajador (en este caso el coordinador) gestionar su tiempo según su necesidad humana (su familia + su trabajo), y este caso se cumple cuando la interacción es asincrónica, pues la exigencia de respuesta no es inmediata. Sin embargo, es también posible programar interacciones sincrónicas con todos los involucrados (por ejemplo, un grupo de estudiantes con un tutor o con un profesor) de acuerdo a las actividades del día a día de cada cual. Aunque este tipo de programación es más dispendioso, es aquí donde la función del coordinador se vuelve la de gestionar la interacción, pues es él el punto medio donde confluyen todos los del grupo, él es una especie de mediador para buscar la mejor respuesta posible para todos.

Dentro de las necesidades humanas y sociales, se podría concluir que permite a una misma persona decidir y controlar su tiempo al momento de realizar varios de los roles de su vida.

#### **b. Por el aprendizaje in situ**

Los comentarios son del tipo:

"... trabajar con educación a distancia desarrolla a quien ahí trabaja; el profesor cambia su rol, aprende, todos los miembros del equipo de soporte ganan, al igual que el estudiante ... " (M)

"Por la interdisciplinariedad" (Q)

"... el trabajo en equipos de proyecto integra personas con diferentes habilidades y conocimientos" (M)

Como lo expresan varios sujetos, en algunos casos el trabajo con tecnología abre nuevas posibilidades sobre métodos pedagógicos de como llegar más a los estudiantes, ya que quienes trabajan preparando un curso han ido viviendo y aprendiendo en conjunto gracias al modelo de trabajo con grupos interdisciplinarios, donde cada cual con el

ambiente propicio, hace una explosión de su creatividad y en un deseo por volver las ideas tangibles, se soporta en las habilidades de los otros.

Lo anterior es poco común en la educación presencial, donde casi siempre el 100% de la concepción y prestación del curso se deja en manos del profesor responsable sin mayor soporte de expertos pedagógicos ni técnicos, tradicionalmente el profesor siendo experto en el tema a transmitir (administración) ha debido aprender en vida (o generarse, crearse, inventarse) como llegar más al estudiante. Es muy poco el soporte que ha tenido. Y esto lo ve uno como sorpresa en los profesores cuando comentan como iniciaron enseñando a distancia, donde al principio no fue por deseo propio sino por un llamado institucional, pero luego con la experiencia han aprendido de otras cosas como: educación, estilos de aprendizaje, interdisciplinariedad. Este es un ejemplo de como un profesor que enseña management ejerce el management, bien en el equipo de proyecto o con sus estudiantes. Y de nuevo, se refuerza lo propuesto en esta investigación, de que los estudiantes aprenden cuando ven coherencia, entonces un profesor que enseña management es coherente cuando a la vez ha vivido el management, donde una buena oportunidad para este desarrollo es el trabajo con personas de manera interdisciplinaria. Finalmente con este tipo de aprendizaje por parte del profesor, salen enriquecidos los estudiantes, ya que ellos reciben cursos con mas métodos soportados en un experto pedagógico.

### **c. Por el fomento de lazos y relaciones más allá de la frontera física**

En general, el siguiente comentario lo vi repetido en muchos sujetos de todo tipo:

"... oportunidad para conocer gente, encuentro como buenos amigos a varios de los alumnos..." (M)

"... puedo conocer lo que piensan estudiantes y profesores en otras partes del mundo con respecto a un mismo tema, e incluso, ver cómo las distintas opiniones difieren cuando se está en otro país y en otros contextos económicos y culturales..." (M)

"Incluso podemos expandir los lazos profesorales a través de videoconferencias, intercambiar cursos, dar una clase a los alumnos de un colega y viceversa. Aprendemos de las particularidades de cada contexto". (Q)

Al realizar conciliación de dicho comentario, noté que en las entrevistas con la mayoría de tipos de sujetos me permitió reconocer una percepción general de que las personas se satisfacen trabajando a distancia por que se sienten a gusto cuando descubren que sin proponérselo han ampliado su red de conocidos, de amigos, de relaciones. Existe entonces un componente de afectividad.

Adicionalmente, encontré también con la técnica de análisis de contenidos y conciliación de datos los siguientes comentarios tipo de manera repetitiva en la mayoría de sujetos de todo tipo:

"Trabajar de forma asincrónica da tiempo para poder atender al bebé, a los hijos". (M)

"Para mí mi familia es prioridad, y trabajar bajo esta modalidad me permite auto organizarme mi tiempo" (M)

"Estudiando a distancia me evito horas de tráfico para llegar a la universidad, y así como madre puedo dedicarme también al cuidado de mi hijo pequeño cuando así lo necesita". (Q)

"... los estudiantes pueden viajar (y seguir su trabajo)". (M)

"La mayoría de estudiantes trabajan en organizaciones muy vivas donde hay que moverse rápido, entonces la educación a distancia y la tecnología son sus herramientas de trabajo". (M)

"...Manejo del concepto espacio-tiempo más allá de lo presencial inmediato". (Q)

Lo anterior nos deja entrever que en cuanto a la frontera física, la afectividad como razón de importancia en la vida de una persona, cobra vigor cuando no necesariamente se amplía la red de conocidos, sino que además, el trabajar (o estudiar) a distancia permite dedicar más tiempo de la vida a quienes afectivamente representan para la persona la razón de ser, ó para quienes en su sentido de vida la parte laboral representa su idea de desarrollo personal y de éxito.

De otro lado, los comentarios anteriores nos recuerdan lo que la mayoría de personas experimentamos hoy en día cuando hacemos sesiones de ciberespacio o de chat. En un espacio más amplio que aquel de los dos casos de estudio, este punto confirma las ventajas que se obtienen bajo un concepto de *economía del conocimiento*, según el cual

el Internet nos permite informarnos en menores tiempos sobre los eventos que se ocurren en otras parte del planeta sin necesidad de estar presentes en el sitio físico de ocurrencia. De la misma manera, este concepto requiere que existan soluciones montadas en una *base de conocimientos* de información, y por ende unos protocolos de comunicación para proveer la interconexión. Disponiendo entonces de la base de conocimientos y de los acuerdos inter-organizaciones, cuando en el actuar organizacional se detecta un problema o una situación que requiere una solución, sin tenerse que desgastar en descubrir o inventar la solución, podría consultarse esta base de conocimientos y buscar soluciones que alguien más ya haya dado o estructurado.

No obstante, este deseo de compartir internacional sin límites (aduciendo la facilidad tecnológica) no se puede cumplir muchas veces porque aun estamos en la discusión ética y comercial de lo que es público y lo que es privado, y por lo tanto, no todo está disponible para todos. Vemos entonces que sí se favorecen ciertas cosas, pero que el acceso está restringido a pertenecer a la comunidad que trata el tema, bien sea pagando unos derechos de consulta, o bien porque por derecho de pertenencia se es parte de esa comunidad. Y para el caso particular de la educación a distancia, y de los casos de nuestro terreno, se favorece el establecimiento de vínculos, de conversaciones, de compartir de saberes y de vidas de personas de la comunidad educativa, las cuales estando distantes no pueden encontrarse físicamente.

**d. Aquello que se pierde y se gana en cada modalidad (distancia, presencial)**

Adicional a las ventajas mencionadas en el punto anterior que entrega la educación a distancia, los sujetos se expresan también comparativamente en cuanto a qué ganan y qué pierden estando en modalidad presencial o en modalidad a distancia. En esta comparación, lo que el sujeto expresa se puede ver reflejado en los comentarios que siguen.

*El profesor con respecto a la modalidad presencial:*

"... el profesor es omnipotente...". (M)

"Lo presencial exige menos al profesor en cuanto a habilidades y preparación de materiales y medios para una clase en particular" (Q)

"... hay mejor comunicación directa". (M)

"... las interacciones se ven, sin embargo no siempre el estudiante participa opinando". (M)

"... el profesor sabe a todo momento si todos están motivados». (M)

"... uno puede salirse del pre-plan, el profesor controla su gestión de clases ". (M)

"... el profesor concilia más fácil y conoce los distintos niveles intelectuales y de aprendizaje de sus estudiantes". (M)

"... percibo la actitud receptiva de los estudiantes, entonces in situ retomo y acomodo rumbos. Así, el estudiante se siente más acompañado...". (M)

"... es más fácil tratar los temas, en distancia es más difícil tratar casos de tipo *Harvard*". (Q)

*El profesor con respecto a la modalidad a distancia:*

"... la diversidad de herramientas tecnológicas favorece igualmente la diversidad de métodos de interacción, de donde es posible, dependiendo del estilo de enseñanza, aprovechar unos y otros para ejercer el método socrático. Yo adoro este método y la tecnología me lo favorece, me amplía la discusión con más estudiantes, con otras formas de pensar, inclusive de acuerdo con el contexto social, cultural o económico que circunda a los participantes...". (M)

"Si se es buen profesor en presencial, entonces habrá éxito en distancia, se podrán desplegar y soportar las habilidades propias". (Q)

"La labor de volver explícita la práctica implícita es muy costosa en tiempo, dinero y esfuerzos de equipo de proyecto e institución en cuanto a cambio de paradigmas, otra forma de pensar". (M)

"Esta modalidad me coloca rigidez en el tiempo y oportunidades de aclarar dudas de los estudiantes (sobretudo cuando son videoconferencias satelitales y se funciona con un guión y unos tiempos fijos)". (M)

"... en las interacciones sincrónicas de emisión satelital me desmotiva cuando noto poca asistencia, como los estudiantes pueden conocer el contenido luego por videos pregrabados, muchos no asisten a la clase ... ahí al profesor le toca idearse test y tareas donde la presencia sea necesaria". (M)

"... como desventaja está el tiempo de sesión satelital sincrónica, es un tiempo corto en el cual los estudiantes no alcanzan todos a participar, a veces los pre-diseños

dejan poca libertad a la improvisación". (M)

"... el estudiante es autónomo. Igualmente, se pueden expresar las bondades de la tecnología para soluciones sociales, sin embargo es más difícil llamar la atención de los sentidos". (M)

"La efectividad depende del diseño y del soporte de todos en el equipo de proyecto, incluso durante la prestación". (M)

"Aunque la distancia nos permite llegar a más personas más lejos, es una modalidad más costosa en tiempos, en reuniones de equipos de proyecto, y en medios y tecnología cuando se quiere realizar alguna actividad de trabajo en grupo de los estudiantes". (Q).

*El estudiante con respecto a la modalidad presencial:*

"... en presencial el intercambio de ideas es directo, más interesante..." (Q)

"... me gusta trabajar con grupos pequeños de estudiantes" (M)

"... me gasto menos tiempo identificando lo clave de la materia" (Q)

"... inmersión en la atmósfera curso, vida estudiantil" (Q)

"... motivación de los camaradas de clase" (M)

*El estudiante con respecto a la modalidad a distancia:*

"... entre mayor número de estudiantes, menor es la atención directa de los profesores, siendo a la vez estudiante (y así trabaje con educación a distancia) no me gusta que el profesor no me atienda y que sea más bien el tutor". (M)

"... distancia permite el enriquecimiento de las opiniones de estudiantes de otras disciplinas, no obstante depende de la implicación de cada cual". (Q)

"... el enriquecimiento se da cuando en las teleconferencias computarizadas otros estudiantes preguntan cosas de interés común". (Q)

"En distancia, el aprender algo a veces depende de ejemplos prácticos del profesor". (Q)

"... en distancia el lado humano es más difícil...". (M)

"... en distancia, el aspecto físico de la socialización es más difícil". (M)

"... siendo una modalidad a distancia, no asiento con la obligatoriedad de ir a conferencias presenciales". (Q)

"...personalmente prefiero la interacción, no sabía todo el funcionamiento de la distancia cuando inicié el programa". (Q)

*Lo que opina el experto pedagógico y quienes gestionan la interacción:*

" ... la interacción humana cara a cara jamás será reemplazable por la distancia y menos por la tecnología...". (Q)

"Como tutor es necesario promover la interacción a distancia, pero hay que saber cómo ". (M)

“No todos los tutores aprovechan al máximo las oportunidades de interacción que les ofrecen las conferencias telemáticas, depende de la personalidad de cada tutor, en el sentido de que pida más al estudiante de lo estrictamente necesario como mínimo.” (Q)

" En tecnología hay muchas formas para expresarse y exponer: gráficos, animaciones, y así capturar la atención de los estudiantes, esto es los multimedia". (M)

De nuevo, los comentarios anotados son solamente algunos ejemplos representativos de lo que los sujetos expresan. El análisis y condensación de los datos, con base en estos ejemplos, nos permite caracterizar en la tabla XI las ventajas comparativas de una y otra modalidad, donde pudimos corroborar en los dos casos de estudio, que se aplica generalmente para todo tipo de sujeto y para cualquiera de los dos contextos. Como producto natural que emerge de esta tesis, podemos ver además que en esta tabla muchos de los gana/pierde se alinean con los sentidos humanos y sociales del programa que ya habíamos identificado anteriormente en puntos precedentes.

**Tabla XI – Ventajas comparativas de cada modalidad: presencial – distancia**

Quién Gana-pierde	Distancia	Presencial
El sujeto integral	Flexibilidad en manejo de tiempo para simultaneidad de roles de vida: familia, trabajo, estudio.  Según observaciones, mayoría de estudiantes mayores de 25 años, en segundo ciclo, trabajando y estando muchos casados y con hijos.  Mayoría de profesores y expertos pedagógicos no lo recomiendan para tercer ciclo, a menos que sea semi-presencial.	Requiere inmersión, ideal para personas en primer ciclo de formación ( <i>baccalauréat</i> , licenciatura) donde aún su mayor preocupación y responsabilidad es sí misma.  Según observaciones, mayoría de estudiantes menores de 25 años y solteros.



Quién Gana-pierde	Distancia	Presencial
Desde el punto de vista <b>social</b>	Accesibilidad geográfica – democratización del país, apertura internacional (América latina)  Calidad de educación (profesores, contenidos de cursos) de un sitio de emisión (la central física de la Universidad virtual) recibida en sitios remotos.	Cobertura tradicional
En el nivel de la <b>organización</b> interna institucional que soporta la prestación	Desarrollo de habilidades conjuntas, trabajo en equipo  Fomento de la creatividad.  Fortalecimiento de estructuración, análisis y síntesis de cursos.	Recursos físicos como biblioteca y bienestar estudiantil.
En la prestación del servicio ( <b>p r a x i s</b> - interacción estudiante)	Anonimato: estudiantes pueden participar en foros sin ser señalados  Metacognición: por autoformación - estudiantes aprenden a aprender.  La heterogeneidad de contextos que circundan a los diferentes estudiantes enriquece las discusiones sobre las aplicaciones de los temas vistos. Se trata la diversidad.	Interacción directa entre profesores y estudiantes.  Mejor percepción vocal, corporal en la exposición del profesor. Esto favorece mayor retención. Más disciplina y atención. Más profundidad al tratar la materia  Respuesta de profesores a dudas de estudiantes: Inmediata.  Contacto humano y vida estudiantil - afabilidad. En los cursos in situ mayor flexibilidad de cambios en la marcha (improvisar)  Mayor homogeneidad del estudiante en el plano cognitivo (intelectual).

Observando esta tabla consolidada, podría uno identificar que la educación a distancia favorece la preparación interna de la organización y la diversificación de sus sujetos en varios conocimientos, mientras que la presencial favorece sobretudo el contacto personal. No obstante esta caracterización de la mayoría, vimos que existen opiniones contrarias, algunos estudiantes reconocen favorable el intercambio de ideas de forma presencial y otros prefieren la distancia por el anonimato en sus intervenciones o por la flexibilidad en el tiempo. Vemos que no existe unanimidad, así, cada cual tiene sus gustos propios, y aquí, en el siguiente punto veremos que frente a esta diversidad de actitudes, son los expertos pedagógicos quienes más la reconocen. Veremos entonces la disyuntiva entre la tendencia social y organizacional que trata de normatizar unas formas

de prestación (en cuanto a métodos, paradigmas) y así mismo encerrar a los estudiantes en estas formas ofrecidas. Pero no existe una suficiente acción precedente en cuanto a soportar al estudiante en la identificación de su estilo de aprendizaje. Como veremos en el siguiente capítulo, esta atención a la diversidad es algo en lo que apenas se está incursionando, más en el plano de la investigación que de la ejecución práctica.

Frente a esta diversidad de razones, ventajas y desventajas de una y otra modalidad de educación, vamos en el siguiente punto a mostrar una conciliación de datos y síntesis reflexiva de lo que venimos mostrando en este capítulo 5 de conceptualización.

## **5.5 CONCILIACIÓN Y DISCUSIÓN**

Lo que hemos venido anotando a lo largo de todo este capítulo de conceptualización, nos permite reflexionar sobre qué implica un sentido de educar (o trabajar en educación) o aprender management, tanto para quienes imparten la educación (representados como institución y a la vez como sujetos) como para quienes la reciben. Lo que nos ha mostrado el terreno es que no siempre todas las personas son conscientes de su sentido de hacer lo que hacen, que las instituciones no necesariamente tienen explicitado todo lo que implícitamente conocen y perciben sus sujetos, y que finalmente, para responder a nuestra pregunta de investigación, es necesario indagar sobre el sentido humano-social más allá del discurso (de la teoría), es decir: observar la praxis (la práctica pedagógica), porque no todo se dice, no todo se conoce y lo que está explícito no necesariamente se alinea siempre con los sentidos individuales. En esta línea, este punto 5.5 realiza una reflexión surgida de los datos empíricos de terreno, a la vez sintética y conciliatoria, como sigue: 1.) trabajamos sobre el significado de la acción del sujeto, y 2.) rescatamos el valor de la praxis y de lo que su observación nos puede entregar cómo respuestas a nuestras intenciones de investigación.

### **5.5.1 Significación: conjunción de lo humano con lo social y de la norma institucional con el resultado de la praxis**

Con los análisis de los puntos precedentes, y de nuevo aplicando nuestro método de análisis de contenidos para identificar que piensan la mayoría de las personas (o pocas), al preguntar por las necesidades humanas y sociales a las que atiende el programa (bien sea trabajando o estudiando), vimos que se responde en forma recíproca a la motivación ontológica y axiológica. En este tipo de intervención, noté cómo las personas hacen un esfuerzo por llevar a su consciente aquello que han vivido como experiencia en sus trabajos, otros sujetos sacan explícitamente lo que implícitamente hacen de forma aprendida sin darse cuenta en el momento mismo de su discurso. Algunas veces lo han exteriorizado con palabras pero no está escrito.

Generalmente, las motivaciones del estudiante para entrar a estudiar a distancia nacen de él mismo al mirar las ventajas que esta educación ofrece; es decir, hay un análisis anterior propio del sujeto para tomar la decisión. Al contrario, en la mayoría de los sujetos que participan en la producción del servicio (profesores, directivos, pedagogos), el trabajar en educación a distancia es más un resultado de su devenir histórico, el cual ha partido casi siempre de una invitación o petición de la institución; es decir, no hay un deseo a-priori del sujeto, y las ventajas se encuentran más es cuando ya se ha laborado ahí.

Por ejemplo, vimos como al preguntar por lo humano, el sentido ontológico, la gente rememora su pasado, sus motivaciones, su historia de vida, donde algunos pocos incluyen la integración en todos sus roles (familia, trabajo, estudio e incluso espiritualidad) del ser como elementos críticos todos ellos en conjunto de un nivel de **satisfacción** con lo que hoy en día se es como persona. De otro lado, al preguntar por lo social, la mayoría de los valores dichos con palabras por los sujetos los encontramos en su mayor parte explícitos en documentos escritos y en los sitios web, siendo tomados de lo que la organización tiene ya codificado. Sin embargo, algunos de los valores sociales dichos por los sujetos no tienen aún una contraparte ni en la misión ni en las políticas de

la institución, como por ejemplo es el caso de: internacionalización de conocimiento, democratización de la enseñanza atravesando fronteras de países. Estos ejemplos son como secretos a voces, que todos saben de la intención, pero que asegurar su cumplimiento siempre es de mucho riesgo, por lo tanto, es preferible dejar como explícito por la organización aquello que si se pueda asegurar, como es el caso de la contribución a la democratización del país (porque son áreas de control más manejables). En este caso, lo dicho como *internacionalización del conocimiento*, así no se asegure explícitamente con la legitimidad institucional, sí representa códigos sociales entendidos y aceptados por los sujetos.

Como vimos, algunos motivos responden a la misión social de la institución, cuando la misión representa para el sujeto un valor axiológico que él comparte, y este es el caso de: democratización, el valor de la educación para el desarrollo del país. No obstante, motivos del tipo ontológico como *amo lo que hago*, es algo inherente al sujeto, pero no necesariamente es la misión de la organización, otra cosa es que una organización es afortunada cuando contiene sujetos que aman su trabajo. De pronto en esto, la organización del tipo institución educativa tiene una ventaja comparativa con respecto a los otros tipos de organización, porque aunque la institución sea privada o pública, su misión involucra un valor social compartido por la mayoría de las personas y que es educación (desarrollo social). El solo hecho de ser representante de este valor, le entrega a la institución una legitimidad en cuanto a que una persona que ahí trabaje contribuya directamente en el logro del objetivo social. Adicionalmente, y ya dependiendo de las ventajas particulares de cada institución, si la institución haciendo gala de su valor promueve y apoya financieramente a quien ahí trabaja (como coordinadores para que estudien), a la vez obtiene una satisfacción en su empleado, porque además de un salario (dinero) que se acaba en un tiempo  $x$ , le entrega a la persona algo que nunca nadie le podrá quitar: conocimiento. Esta diferencia es ya una demostración de un algo que da sentido directo para la vida propia de quien ahí trabaja: a la vez colabora con el valor social externo de educación, y adicionalmente se beneficia en su individualidad con la educación que recibe.

Vimos además cómo la explicitación de lo ontológico no siempre identifica lo humano. En el discurso de la mayoría de las personas prevalece lo social (desarrollo del país), sin importar el tipo de sujeto ni el contexto. Esto de pronto corrobora el análisis mostrado en el capítulo 1 (problemática) cuando comentamos la orientación de los modelos de teorías de organización en los últimos 100 años, donde ha estado casi siempre separado lo individual de lo social, y donde lo individual ha apuntado casi siempre al crecimiento económico sin beneficio del común, o sino al extremo contrario del beneficio del común sin respeto por la libertad individual. Vemos que la mayoría de las veces las respuestas del por qué humano se alinean más con una contribución social, y pocas veces con el por qué individual. No obstante esta tendencia mayoritaria, si pudimos obtener algunos por qué individuales del tipo de expresión libre del sujeto (del tipo de vocación, amor, flexibilidad en el manejo del tiempo).

Son muy pocos los que presentaron una unión de su ser humano-social al preguntar el por qué trabaja en esto? La mayoría concibe entonces que las motivaciones si bien son porque aman enseñar, porque es una vocación, entre otros, están más alineados a una retribución de tipo social, es decir, a contribuir con el desarrollo del país, con el crecimiento del saber en la sociedad, etc.. Este tipo de discursos, si bien son loables y para nada nefastos, al contrario, completamente altruistas y de muy buen valor social, no muestran sin embargo el sentido individual de lo que se hace. Es en este punto cuando muestro que existe dentro de la psiquis de muchas personas una conjunción de lo humano con lo social y una identificación de que se es humano solamente cuando se contribuye a lo social. Aquí, mi punto de discusión no es que recrimine este tipo de posiciones, pero sin embargo, mi deseo es que además de este pensamiento social, exista el individual en cuanto a lo que es realizarse como sujeto integral, lo cual es posible a través de la intersubjetividad en la praxis, tema que abordaremos en detalle en el siguiente capítulo (6, práctica pedagógica - punto interacción -).

Con todo lo anterior, no es posible realizar entonces una condensación de la significación y el sentido expresado por los sujetos, la cual se muestra en la Tabla XII, desde tres puntos de vista:

- El sentido ontológico, es decir, en que estudiar o trabajar les responde a una motivación propia (segunda columna)
- El valor axiológico, es decir, en qué estudiar o trabajar les responde a un deseo de contribución social (tercera columna)
- El nivel de satisfacción que encuentran haciendo lo que hacen, al comparar la motivación que los mueve con lo que experimentan en la realidad de la praxis.

**Tabla XII - Sentidos individual - sociales y satisfacción**

<b>Tipo de sujeto</b>	<b>Sentido individual</b>	<b>Contribución social</b>	<b>Nivel de satisfacción</b>
<b>Profesor</b> <i>por qué enseña</i>	<u>Mayoría</u> - Amor, es su pasión. - Vocación  <u>Pocos</u> : Integración de roles de vida: familia, preocupación ontológica de contribución social y ecológica	<u>Mayoría</u> : - Educación - Mejor país - Formación de Manager  <u>Pocos</u> : desarrollar Manager integrales que sigan su SENTIDO de vida.	<u>Mayoría</u> : Como profesor se puede trabajar al tiempo como investigador  <u>Pocos</u> : aprende cada día al interactuar con estudiantes Pueden integrar su pasión con su trabajo.
<i>por qué a distancia</i>	<u>Mayoría</u> : Solicitud de la institución para enseñar a distancia  <u>Pocos</u> : Gusto por la tecnología	<u>Mayoría</u> : - Democratización - Apertura Internacional - Compartir información - Llevar educación con calidad de profesores que no se encuentra en otros sitios  <u>Pocos</u> : contextualización otras culturas y sociedades	<u>Mayoría</u> : - Han desarrollado habilidades pedagógicas y tecnológicas. - Se han enriquecido de trabajo en equipos interdisciplinarios.  <u>Pocos</u> : trabajo con <i>team-teaching</i> provee desarrollo profesoral
<i>Profesor que ha sido (o es) director ó co-creador</i>	<u>Mayoría</u> : - Reto de vida, montar algo novedoso - Solicitud de la institución para dirigir, o Montar el proyecto	<u>Mayoría</u> : - Pioneros en el contexto social inmediato	<u>Mayoría</u> - Sentirse parte de algo nuevo - Programa responde a necesidades sociales  <u>Pocos</u> : Decepción: poco apoyo a actividad. Docente de creación como investigación, falta de reconocimiento.

Tipo de sujeto	Sentido individual	Contribución social	Nivel de satisfacción
<b>Estudiante</b> <i>por qué este programa</i>	<i>Mayoría:</i> contenido del programa - desarrollo competencias técnicas, administrativas, financieras, desarrollo de habilidades de dirección.  <i>Pocos:</i> desarrollo habilidades de liderazgo Volverse socios o crear empresa.	<i>Mayoría:</i> Contribuir al desarrollo de la organización	<i>Mayoría:</i> Elevado - Programa y contenido adecuado, buenos profesores, material abundante, mayoría tutores buen soporte, cursos adaptados a realidad  <i>Pocos:</i> satisfacción media
<i>por qué a distancia</i>	<i>Mayoría:</i> flexibilidad para roles de vida (trabajo, familia) Lejanía geográfica de la Universidad  <i>Pocos:</i> conocer gente de otros contextos y culturas	<i>Mayoría:</i> Continuar trabajando en sitios lejanos  <i>Pocos:</i> Implicaciones sociales y ecológicas de las acciones manageriales	<i>Mayoría:</i> han podido seguir trabajando y siendo padres/madres
<b>Coordinador / tutor:</b>	<i>Mayoría:</i> - Solicitud de la institución para coordinar - Apoyo de la institución para estudiar - Poder volverse tutor - Flexibilidad: estudio-trabajo - Conocer gente de otros contextos y culturas.	<i>Mayoría</i> - Humanización de la interacción distante - Democratización	<i>Mayoría:</i> - Como coordinador puede trabajar tutor y estudiar - Se han visto como "el puente" que soluciona conflictos y resuelve la angustia del estudiante distante. - Internamente en la organización gestionan soluciones rápidas.
<b>Experto pedagógico / técnico</b>	<i>Mayoría:</i> - Experiencia y desarrollo de habilidades de aprendizaje, conocimientos técnicos - Equipo de trabajo - Explosión de creatividad - Gusto por la tecnología  <i>Pocos:</i> consecuencia de un llamado de la institución	<i>Mayoría</i> - Democratización - Acercamiento y contribución: modelos aprendizaje, efectos visuales para acortar distancia virtual  <i>Pocos:</i> Mejor país, mejores ciudadanos	<i>Mayoría:</i> - Como soporte técnico y/o pedagógico escucha y desarrollo creatividad - Virtualidad avanza a humanismo - Como investigador en educación: libertad de pensar, experimentación, no por obligación

La Tabla XII muestra que un mismo por qué puede ser más común y preponderante en un tipo de sujeto que en otro. Por ejemplo, la mayoría de estudiantes optan estudiar a distancia por la flexibilidad en el tiempo, mientras que los profesores optan quedarse ahí más por las ventajas que encontraron en la praxis. Adicionalmente, tal como puede deducirse de la Tabla XII, en la mayoría de los sujetos la **extensión de la influencia** de

la contribución social de lo que hacen abarca límites diferentes como sigue:

- Los *profesores y los expertos pedagógicos* reconocen una extensión inmediata a todo su país y en un mediano y largo plazo al *planeta entero*,
- Los *estudiantes* en general identifican que lo que aprenden es aplicable a la *organización* donde trabajen o tengan planeado desempeñarse como manager, y
- Los *coordinadores, expertos técnicos y el tutor*, identifican que su grado de influencia son los *estudiantes de cada país* que atienden presentemente.

No obstante esta extensión de la mayoría, y como se muestra en la tabla 8, algunos pocos estudiantes piensan en las implicaciones ecológicas, de redistribución de la riqueza, entre otros. Igualmente, algunos coordinadores expresan también la extensibilidad internacional cuando comentan el compartir del conocimiento en el ámbito mundial y el conocer las opiniones sobre un tema que tengan las personas de otras culturas. Vemos entonces que sin importar el contexto, existen respuestas más comunes es por tipo de sujeto, pero sin embargo, existen minorías por cada tipo de sujeto que piensan diferente al común.

Identificamos adicionalmente que el nivel de satisfacción de las personas depende grandemente de cómo en la realidad de la praxis el programa ha respondido a lo que ellos creen son las necesidades humano-sociales, y en esta línea, de cómo finalmente se están cumpliendo los por qué y los motivos por los cuales decidieron estudiar o trabajar en esto. A este respecto, con los hallazgos basados en la repetitividad de los comentarios de sujetos mostrados anteriormente se puede deducir que el nivel de satisfacción para los trabajadores también depende de:

- Que haya *disponibilidad de recursos* (técnicos, financieros, logísticos) para implementar las sugerencias creativas que todos dan en los eventos de creación (concepción) de cursos.
- Que haya *apoyo y acompañamiento* permanente del jefe de las áreas de soporte de expertos (junto con coordinadores) y de soporte pedagógico para implementar estas sugerencias.
- Que el jefe tenga un *liderazgo humano*, traducido en una vivencia práctica más que



un discurso teórico, y que posea entonces unas cualidades propicias para esto.

Las anotaciones anteriores nos evidencian la necesidad de *ejercer management humano aún en la misma educación*, como función que dentro de sí se vale de los conceptos de organización y de ser humana, como una manera para humanizar el management. Y en esta línea, cuáles serían entonces los valores deseados (humanos o sociales) que hoy en día vemos cumplen unos sujetos? Esto es entonces lo que identificaremos en el capítulo siguiente en la práctica pedagógica (interacción), o sea en el momento de observar los cursos (bien sincrónica o asincrónicamente) como así lo introduciremos en el punto siguiente.

### **5.5.2 Responsabilidad de la educación en el fomento de un management humanista**

Los análisis y reflexiones de los puntos anteriores nos permiten indicar que es necesario entonces enfocar nuestros esfuerzos a identificar cómo en la praxis de la educación en management es posible obtener intersubjetividad, ya que como vimos, es muy poco lo que se tiene en el nivel de conceptualización de la institución y de los cursos (salvo unos pocos de segundo y tercer ciclo, siempre optativos). Esta necesidad de ver la praxis se refuerza con el hecho de que si bien explícitamente se considera muy poco la parte humana del management en la institución y los *syllabus*, ésta si es altamente nombrada de manera repetitiva en las percepciones de los por qué y las finalidades de los sujetos. Es como si el conocimiento implícito del sujeto diera cuenta de la realidad, pero el explícito organizacional lo tomara muy poco.

Desde mi punto de vista, la sensibilidad y acción con sentido humano y social se desarrollan más como algo aprehendido por el estudiante, ya dentro de él, cuando él ve una coherencia en la práctica pedagógica de su profesor (y con él, de las políticas y filosofía de la institución educativa). En este sentido, Giordan (1998) menciona que el estudiante aprende y se desarrolla habilidades solamente cuando tiene gusto por lo que estudia. No todo lo que se estudia se aprende. Esto es un resultado de tipo personal que propicia uno u otro profesor, cuando en su clase permite comportamientos abiertos,

discusión, libertad, interacción.

En este punto, se ve que desde tiempos antiguos (griegos) ésta es una conclusión que ya está dada, y las fórmulas surgidas para resolver el problema y despertar el sentido de las cosas en el Yo (sujeto-sociedad) datan casi desde los inicios de las civilizaciones (desde los Chinos y la tradición Egipcia, alrededor de 10.000 años). Pero entonces, por qué aún en estos días (siglo XX - XXI) tenemos los mismos problemas como sociedad, como seres humanos? Paradójicamente, como partes que somos de la humanidad (grupos y sumas de culturas, países, territorios), realizamos adelantos tecnológicos y científicos, pero por otro lado no acompañamos esta ciencia con un desarrollo ni de las personas ni del conjunto social, puesto que continuamos en la misma situación de iniquidad. De pronto esta paradoja obedece en cierta parte al hecho de que aceptamos (muchas veces inconscientemente) realidades y necesidades vendidas, de donde el hecho de estudiar para desarrollarse se limita en muchas ocasiones a preparar manager con liderazgo y criterio para llevar a una organización a ser competitiva y eficaz económicamente, sin un sustento humano-social del por qué.

Cabe entonces la pregunta: aprender para qué? Se puede aprender muchas cosas, pero cuáles son las claves que permiten preparar a una persona para que se enfrente al mundo de las organizaciones de manera consciente, reflexiva y responsable para consigo misma, con las otras personas y con el mundo? Podría uno pensar que dentro del qué aprender, los contenidos teóricos de tipo técnicos (p.e. el método de regresión simple para calcular el grado de rentabilidad de un proyecto) no podrían incluir un tratamiento de tipo humano. Sin embargo, desde una perspectiva humano-social es posible asociar el sentido del problema del tema (p.e. la rentabilidad) con el beneficio que se va a obtener tanto para la organización, como para la comunidad circundante y los empleados implicados. En este sentido, una práctica pedagógica puede incluir para la solución de problemas de tipo técnico la participación de varias personas, y por ende trabajar en grupo, generar la discusión y la reflexión.

Adicionalmente, así se trabaje la parte de reflexión del sentido desde el punto de vista

del ser humano, quién asegura que los conocimientos aprendidos dan cuenta de un sentir de responsabilidad con el resto de lo externo en el mundo? del planeta, del clima, de los animales, de los ecosistemas, entre otros?. Desde esta perspectiva, son muy pocas las praxis de los cursos que generan en sus clases temas de reflexión para el reconocimiento de que como especie somos biológicos, que a causa de la evolución compartimos con otros seres (algunos vivos y otros inertes) unos recursos que son para la disposición y beneficio de todos. No obstante esta limitación, aquellos estudiantes que tienen la posibilidad de entrar a estos pocos cursos, que generan conciencia de la responsabilidad social y ecológica, se pueden dar cuenta de que definitivamente no estamos solos. Análisis para el reconocimiento de estas realidades, son necesarios para evitar el antropocentrismo y el etnocentrismo (cuando creemos que lo nuestro es lo único verdadero y lo mejor que puede existir, excluyendo la verdad del otro)<sup>49</sup>.

Con lo anterior vemos que adicional al qué se aprende (contenidos teóricos), es necesario también aprender como sujetos a distinguir y reflexionar sobre los por qué y los para qué de lo que se aprende, y así en el futuro, al aplicar lo aprendido, poder dar cuenta del sentido de las cosas. En esta línea cobra validez lo ya referido sobre cómo el administrador reflexiona sobre el sentido de lo que hace. Como seres humanos que nacemos en una sociedad, tenemos la posibilidad (o fortuna) de nacer y de ser educados en una familia o en una escuela que inculque acciones de tipo humanas y sociales, sin necesidad de esperar a la adolescencia o a la edad adulta para estudiarlas en una institución universitaria. Es aquí cuando se dice que el éxito de una persona en su vida productiva para el beneficio social depende del como ella haya sido educada en sus instancias primeras (familia y escuela)<sup>50</sup>.

A pesar de estos deseos de obtener desde la primera infancia una formación y sentido humano-social, la realidad de nuestros días nos muestra que muchos llegamos a la edad

---

<sup>49</sup> Reflexión tomada de lo expresado por Chanlat, A (2000) durante las sesiones del curso de *Sciences Humaines* (HEC, Montréal).

<sup>50</sup> Tal como lo anotan educadores con orientación humanista, desde la época del romanticismo (referido por Gusdorf (1988)), y lo desarrollan Rousseau en su libro *El Emilio* y Rabelais en su libro de *Gargantua y Pantagruel*. Inclusive, lo anterior es mencionado desde antaño por Platón, cuando trabaja la parte de las ideas como la verdad subjetiva necesaria para la formación de un ciudadano, que en nuestros días es referida bien como el Yo o como la subjetividad.

adulta sin este despertar. De hecho, somos testigos de exitosos hombres de negocio, con amplios y vastos conocimientos intelectuales que conducen a una organización al éxito económico y de mercado, pero que en su desempeño humano con sus trabajadores ejercen prejuicios de tipo sexual, racial, de jerarquía social, entre otros. En esta realidad de desarrollos científicos y tecnológicos es sin un equivalente en humanidad-sociedad, es necesario y preponderante que las instituciones universitarias sí contribuyan a este despertar en la adolescencia y en la edad adulta. Aquí, un sustento de las instituciones educativas universitarias es el de suplir la falencia social de la educación de algunos padres y maestros de nivel primario. Se trabaja entonces el primer ciclo de formación en la adolescencia (como un *baccalauréat en administration*), y el 2o y 3o tienen lugar en la edad adulta (con ocasión de los M.B.A., M.Sc. y doctorados).

En la misma línea anterior, el soporte de la educación universitaria a este desarrollo implica práctica y no solo teoría, tanto en clase como fuera de ella. Quizás frente a esta falencia, hoy existen ya algunos métodos pedagógicos que propician la práctica, donde son comunes las simulaciones del tipo *role-playing*. Sin embargo, en algunas de ellas, los estudiantes hacen estas prácticas sin tener bases conceptuales con contenido y reflexión humana y social (debido a lo ya referido en el punto de contenidos teóricos). Por lo tanto, lo que se llega a practicar son técnicas y lo aprendido de un mundo científico-racional sin saber la naturaleza de la acción. Frente a esta paradoja se encuentran los estudiantes, ya que han de tenerse necesariamente relaciones entre las personas, y por lo tanto en el camino de su práctica comienzan a improvisar el cómo actuar. Lo mismo pasaría si se graduaran sin práctica, sería aprender en el camino. De todas maneras, la experiencia es un factor determinante en el aprendizaje, pero si antes de tenerla, las personas tuvieran una base conceptual de lo que es la sociedad, nos evitaríamos los desencantos en cosas tales como: la agresión verbal, la transgresión de las libertades, los juicios de valores no-contextualizados, el racismo, la segregación, entre otros.

Adicional a la práctica real de los estudiantes, como apoyo pedagógico está muy en boga en nuestros días la utilización de herramientas tecnológicas, en miras a colocar la

ciencia al servicio de la humanidad. Estas herramientas son un mediador del aprendizaje, y dependiendo del uso dado, ellas pueden conducir a obtener distintos objetivos de acuerdo con la orientación de la clase. En este sentido, si bien la instalación de redes de computadoras y de tecnologías de punta sofistican y aceleran la comunicación (en algunos casos el diálogo) entre profesores y estudiantes, no siempre ofrecen una mejora en el nivel del aprendizaje final obtenido en el estudiante, ni en el grado de reflexión generado en los sujetos.

\*\*\*

## CONCLUSIÓN

Al conciliar lo que los sujetos conciben (el quién de nuestra investigación) con lo que la institución tiene explicitado vemos que existe una coexistencia necesaria entre el saber explícito y el implícito. El por qué quienes trabajan hacen lo que hace. Este es algo que de hecho es conocimiento para quien ejecuta una labor, pero ella no queda explicitada. Y perteneciendo al plano de lo ontológico, queda implícito para el sujeto. Por más que el sujeto aprenda y haga lo que explícitamente se le dice (como un saber hacer), la persona en su día a día tiene en su mente un motivo, un por qué. De ahí entonces evidenciamos la presencia de la intencionalidad donde ella no es siempre la misma para el sujeto y la organización, y además muchas veces, la organización es ajena a las motivaciones de cada persona. Lo que más se da en nuestro mundo organizacional es que la organización explicita lo que hace y por qué lo hace, y en el día a día a los trabajadores se les pide alinearse con esto. No obstante, existe una alineación de conveniencia y otra de convicción. Con esto vamos esclareciendo ya algunos elementos que nos servirán para nuestra parte 3 de la tesis, como lo son: *coherencia, motivación y significación*.

Con el análisis y reflexiones mostradas es necesario identificar cómo amarrar contenidos teóricos, práctica real y tecnología para preparar a los estudiantes en miras a contribuir al desarrollo humano y social. Frente a esta prerrogativa, los siguientes puntos muestran a partir del análisis de los datos de terreno de los dos casos de estudio, unas sugerencias de solución a la problemática, y por ende a la pregunta de investigación.

Habiendo identificado que da sentido a los sujetos, y así mismo habiendo establecido cómo y hasta donde se satisfacen sus significados humanos y sociales por lo entregado en la vivencia del fenómeno (educación a distancia), vamos en el siguiente capítulo (6 – práctica pedagógica y evaluación) a identificar en la praxis real de la prestación del servicio qué permite que esto se dé.

## CAPÍTULO 6

### PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y EVALUACIÓN

Habiendo identificado cómo es concebida la parte humana del management, tanto por la institución como por los sujetos que pertenecen a la comunidad educativa, en el presente capítulo nos damos a la tarea de esclarecer cómo en la praxis (en el in situ del devenir del día a día de la organización) estas concepciones se cumplen o no. Es decir, establecemos cómo es posible obtener una coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Para tratar este punto presentamos los datos y el análisis como sigue:

- En el punto 6.1 mostramos cómo se dispone la *organización* internamente en términos de técnica y de estructura;
- En el punto 6.2 diferenciamos y conciliamos los distintos *factores del contexto* que rodean a cada caso, los cuales generan a veces una diferencia en la forma de hacer las cosas en cada organización en particular, y otras veces una similitud;
- En el punto 6.3 entramos en el detalle de la observación de la *práctica pedagógica* donde se conjugan en un mismo momento de espacio-tiempo: factores de contexto, sentidos (conceptualizaciones de sujetos y de la institución; que tratamos en el capítulo 5), herramientas tecnológicas para interactuar entre estudiantes - profesores, temas de curso, metodologías y deberes. En este punto nos centramos en la interacción por ser el punto de la praxis que nos permite observar la coherencia entre

lo que se dice y lo que se hace;

- En el punto 6.4 tomamos el punto de *evaluación*, el cual se realiza la mayoría de veces de manera simultánea a la práctica pedagógica (precisamente cuando se atiende la evaluación del aprendizaje en el estudiante), con algunas ocasiones posteriores en cuanto a evaluación de la prestación del servicio educativo por parte de la institución (en nombre de profesores o del soporte pedagógico) se autoevalúa para un mejoramiento permanente, a la vez que evalúa en los estudiantes el aprendizaje adquirido, y así finalmente, el cumplimiento de su misión;
- En el punto 6.5, hacemos una *conciliación y discusión* de los espacios donde finalmente encontramos tratamiento humano-social, tanto en la praxis como en la teoría.

Como así lo veremos, al final del capítulo, la conclusión que obtenemos a partir del análisis de los datos del terreno nos permitirá formular elementos y proposiciones para nuestros modelos emergentes de la tercera parte, cuyo objetivo será de presentar una propuesta que de acuerdo con estos capítulos responda a la pregunta de investigación, en últimas, proponer un detalle de un cómo favorecer el ejercicio de un management más humanista a partir de la educación.

Con respecto a los puntos anteriores, si bien la evaluación como tal la consideramos en nuestro capítulo 2 de marco teórico como un proceso aparte del de práctica pedagógica, aquí en la parte 2 (presentación de datos) lo mostramos en el mismo capítulo (6) y no por separado como si lo hicimos con el de conceptualización, ya que la evaluación fue para nosotros algo que también observamos, y que adicionalmente, pudimos constatar en el in situ. Con esto no cambiamos nuestro apoyo teórico de la trilogía de Bédard, seguimos conservando la alineación con: soberanía (conceptualización), creación - producción (práctica pedagógica) y seguridad (evaluación). Esta aclaración es más para cuestiones de presentación del texto. Sin más detenimiento, veamos entonces el detalle de cada punto.



## 6.1 DISPOSICIÓN DE LA ORGANIZACIÓN

En este punto mostramos a partir de los análisis de datos empíricos de los dos casos (entrevistas, consultas de documentos y observaciones) cómo la organización funciona al interior para entregar el servicio educativo y responder tanto al rol humano-social identificado en el capítulo anterior cómo a las motivaciones y sentidos personales de los sujetos. Para tal efecto tratamos el tema en dos puntos:

- mostramos cómo se presentan la *técnica* (herramientas tecnológicas y procesos de operación), y
- la *estructura* (disposición de los recursos, personas y funcionamiento interno).

### 6.1.1 Tecnología

El siguiente análisis es producto de las observaciones realizadas in situ y de lo que los sujetos comentan.

Frente a una necesidad organizacional de sostenimiento, si bien las actividades y uso tecnológico no se enfocan al enriquecimiento económico, ellas si han de permitir al menos un nivel de que no entregue pérdida para poder continuar prestando el servicio. Respondiendo a esta prerrogativa, la tecnología permite llegar más lejos, pero adicionalmente para hacerlo sostenible se estructuran modos de operación que permitan la productividad de un curso, es decir, tener más estudiantes por curso, ya que su preparación y emisión involucra a más cantidad de personas, tiempo y recursos que si fuera de manera presencial. Tradicionalmente un curso presencial es atendido por un profesor y recibe alrededor de 30 estudiantes, con excepciones de 50. Aquí, el profesor está solo o con máximo un asistente. Al contrario, un curso a distancia atiende entre 100 y hasta 200 estudiantes (con posibilidad de mayor extensión), y para solventar la idea de respuesta directa del profesor que reclama la mayoría de estudiantes, se introducen entonces las figuras de profesores tutores.

En la misma línea anterior, y bajo el concepto de *economía del conocimiento*, si bien se

entrega la posibilidad de obtener información en sitios públicos que antes no era posible, implica también una enorme cantidad de organización en cuanto a recursos físicos y financieros, así como de personas de soporte detrás. De ahí entonces que tradicionalmente para realizar el montaje necesario para una prestación a distancia, las organizaciones requieran soportarse en algún modo de operación, y habiendo sido el modelo burocrático el más optado, y aun en funcionamiento en nuestros días, es entonces este modelo el que toman para apoyarse, ya que adicionalmente es el que ofrece la posibilidad de establecer normas, códigos y estándares. Adicionalmente, el trabajar con tecnología implica la interconexión de aparatos y plataformas de muchos y diversos tipos, no solo los propios de la empresa en cuestión, sino de muchas otras que sirven de *carrier* (portadores) de mensajes o de pedazos del servicio. Por ejemplo, para que una señal televisada llegue a un país distinto, se requiere interconexión incluso con satélites, módem, donde cada uno tiene unos protocolos de comunicación. Para poder conectar unos aparatos con otros se atiende a un estándar aun en construcción en el ámbito mundial que es el que permite finalmente la interconexión. Dentro de estos estándares es precisamente la OSI (*organizational standard intercommunication*), quien además regula algunos códigos, frecuencias y canales transmisión de datos, voz e imágenes. Toda esta multiplicidad y confluencia de bases de datos, aplicativos (*logiciel*) y *hardware* implica entonces la necesidad de acuerdos.

Frente a esta nueva forma de operación, donde la necesidad de una prestación implica acuerdos con otras organizaciones, y donde el estudiante está distante y atendido por una mediación tecnológica, el siguiente punto muestra entonces cómo las instituciones educativas se han organizado para seguir proveyendo su servicio, y además, para solventar un poco esta distancia humana y responder al normativo de acuerdos de cooperación de interconexión.

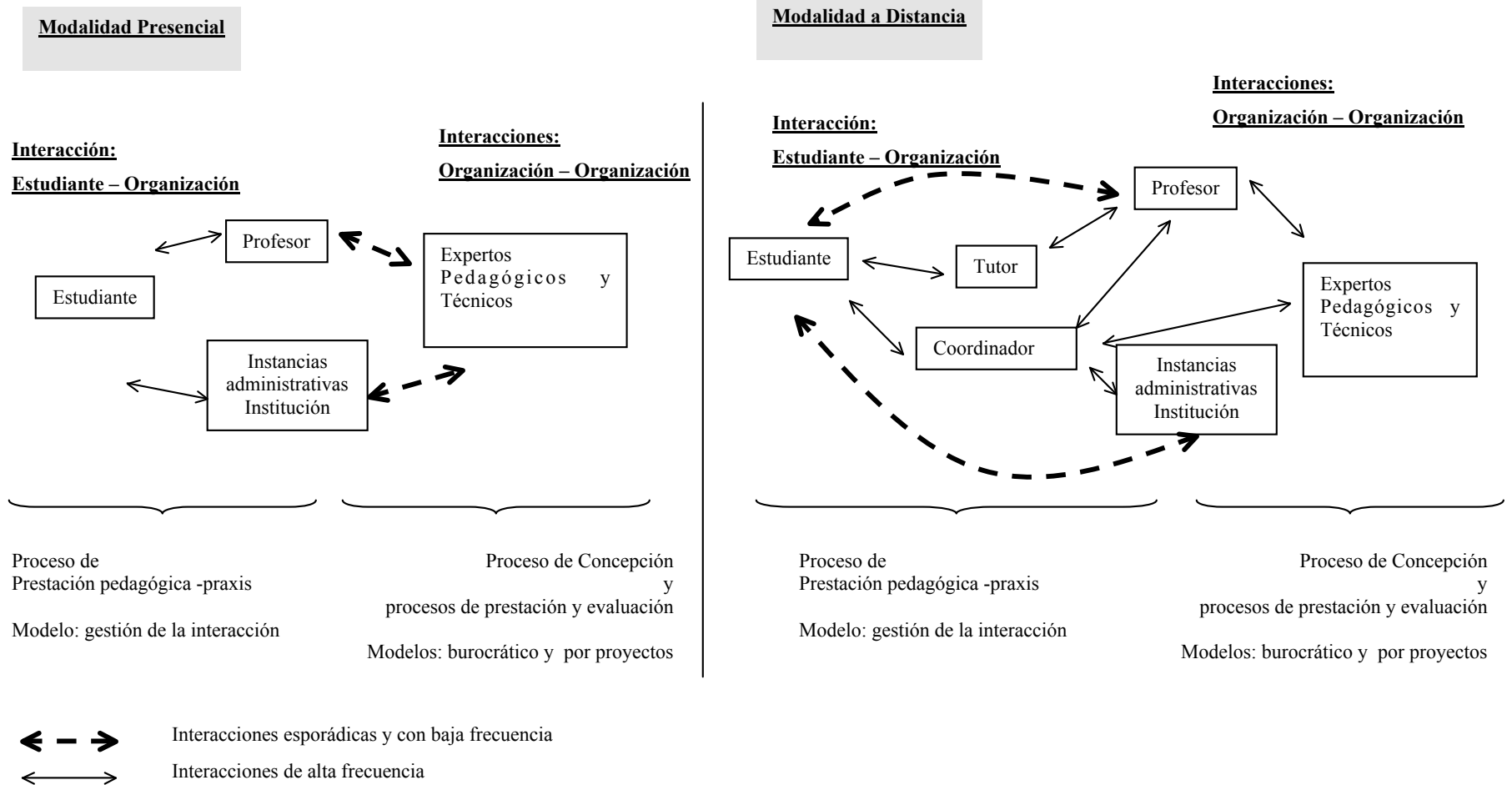
### **6.1.2 Simultaneidad de formas de trabajo y modelos de organización: la gestión de la interacción**

Nuestras observaciones en el terreno empírico nos permiten contrastar cómo es la disposición orgánica para la atención al estudiante en cada modalidad: presencial y distancia. Observamos que esta disposición se orienta bajo el precepto del cumplimiento y servicio al estudiante, de donde la interacción que antes era física, entra ahora a ser en ciertas partes mediatizada con la tecnología. Sin embargo, al interior de la organización muchas cosas continúan siendo físicas, muchas interacciones presenciales se refuerzan y se crea toda una estructura.

De acuerdo con lo anterior, podemos plantear este contraste en la Figura 9 (Modelos de organización por modalidad: presencial/distancia, también observable en el Anexo 2.6), donde se muestra comparativamente para las dos modalidades de educación (la tradicional presencial y aquella a distancia con tecnología), el modo de operación de la organización que entrega el servicio educativo. En este modo de operación distinguimos momentos de interacción: el de la *organización con el estudiante* (que identifica la praxis del servicio) y el de la *organización en su interior* (que identifica las interacciones entre las diferentes personas para preparar y soportar la entrega del servicio, en los procesos de conceptualización y evaluación).

**Figura 9 – Modelos de organización y frecuencia de interacciones por modalidad: presencial/distancia**

© Ana-María Dávila-Gómez



Dentro del detalle contenido en la Figura 9, nuestras observaciones de terreno empírico nos permiten anotar que para todos los casos vistos en esta investigación, la organización que entrega tecnología, dentro de sí vive diariamente de manera presencial. De hecho, tal como se visualiza en la Figura 9, la frecuencia de la interacción directa del estudiante con el profesor disminuye en la modalidad a distancia. Así mismo, internamente en la institución educativa se hacen más comunes y más frecuentes las interacciones entre los profesores de administración y los expertos pedagógicos (de ahí el interés de nuestra investigación, con respecto a soportar la praxis educativa).

Mientras que en la modalidad presencial las interacciones del profesor con el estudiante son más frecuentes, en la modalidad a distancia éstas se disminuyen, porque empiezan a ser filtradas por unos nuevos sujetos: coordinadores y tutores. De otro lado, la gran necesidad de preparación y organización de material para la modalidad a distancia, implica que las interacciones de los profesores con expertos pedagógicos y técnicos aumente, en contraste con la baja frecuencia en la modalidad presencial.

En general, en la modalidad presencial para el proceso de conceptualización, los profesores interactúan con los expertos pedagógicos durante la creación del programa una única vez y de acuerdo también muchas veces a una coyuntura histórica. De manera esporádica, en esta modalidad, los profesores se soportan en expertos pedagógicos para el diseño y prestación de sus cursos, cuando un profesor así lo solicita ó cuando un experto pedagógico entra a mejorar la prestación por un llamado de la institución. Igualmente esta interacción del profesor con los soportes y expertos en los procesos de prestación y evaluación es esporádica también cuando un profesor así lo solicita o cuando un experto pedagógico entra a mejorar la prestación por un llamado de la institución.

De otro lado, y en contraste, estas interacciones internas organizacionales se aumentan en la modalidad a distancia como sigue. Durante el Proceso de Conceptualización

durante la creación del programa, interactúan una única vez en respuesta a una coyuntura histórica. Posteriormente, en la creación de un curso, si la modalidad es semi-presencial-(virtual, satelital) interactúan siempre, es decir, cada vez que se da el curso (cada sesión); pero si la modalidad es *on-line* (predominio autoformación asincrónica), interactúan una única vez antes de la primera vez que se da el curso, dejando entonces un producto listo para ser retransmitido (en la web) en cada sesión académica. Para los procesos de prestación y evaluación, interactúan permanente, incluso se han creado explícita y orgánicamente áreas de calidad y soporte continuo bajo el emblema de mejoramiento.

Esta nueva cantidad de interacciones organizacionales, según nuestras observaciones y lo que los mismos sujetos del tipo de coordinadores y expertos pedagógicos nos comentaron, entre otras cosas, asegura que teniendo la disposición física de personas y equipos en la sede central in situ, la institución educativa a distancia cuando sale *salir al aire*<sup>51</sup> (a lo virtual, con espectadores - estudiantes - dispersos no presenciales) requiere que en el plano organizacional se asegure el servicio en términos de:

- **Excelencia y calidad en la comunicación:** ya que reproducir la veracidad de una interacción presencial en el mundo virtual implica usar las palabras correctas, redacción entendible y ortografía impecable. A pesar de que el requerimiento existe, se verá más adelante que no todos los sujetos lo cumplen, siendo crítico el papel de los que gestionan la interacción, quienes son los que más reclaman que esté presente en los otros sujetos.
- **Cualidades Humanas en la interacción:** diplomacia para solucionar conflictos y malentendidos, siendo necesaria la mediación en las dificultades organizacionales que se presenten para llegar como se debe a los sitios remotos, y conciliando los problemas de recepción, dudas e inquietudes de los estudiantes remotos. Aquí se ha de hacer gala de cualidades humanas de simpatía, tolerancia, honestidad y entendimiento.
- **Logística para llevar lo real a los sitios lejanos:** en lo que concierne a distribución

---

<sup>51</sup> Expresión utilizada para denotar la acción de transmitir una videoconferencia, o de prestar el servicio por Internet.

de documentos impresos, libros, disposición de equipos técnicos para salir al aire (tanto en Internet como en emisiones satelitales, entre otros) y así mismo proveer interconexión de sitios remotos a través de equipos y mediadores de diferentes proveedores (no solamente de la misma organización, sino también de empresas de tipo *carrier* de datos, voz o imágenes).

Para responder a estas requerimientos, las instituciones educativas vistas se han organizado alrededor de dos formas simultáneas de trabajo: la *organización burocrática* y la estructura por *proyectos*. Adicionalmente, como parte de nuestra observación de terreno, identificamos que ha emergido naturalmente en la praxis una figura que responde a la actividad que se suprime con la virtualidad: la interacción, de donde si bien no es explícito en el argot de las organizaciones vistas el término *gestión de la interacción*, yo sí lo identifico como la misión principal de los puestos creados para esto, y que es ejercida bajo los títulos de: *tutor y coordinador*. Esto que emerge lo notamos en la Figura 9, en la modalidad a distancia donde estos gestores filtran, seleccionan y direccionan la entrada y salida de información de los estudiantes con los profesores. De otro lado, así no esté evidente esta gestión en la modalidad presencial, se sabe que cuando la interacción estudiante-profesor es cara a cara, de todas maneras el profesor está gestionando su interacción, está gestionando su clase, está siendo manager de las interacciones personales que se suscitan en su curso. Lo que pasa en la modalidad a distancia, es que esta gestión antes propia del profesor, viene a ser apoyada, y en ciertos espacios reemplazada por otros sujetos.

De acuerdo con lo anterior, los tres modos de organización identificados en el terreno empírico (y que se pueden observar en la Figura 9, corresponden a:

- **Para el proceso de Creación:** La *organización por proyectos* concentra el esfuerzo de todos por explicitar el conocimiento en la forma de entregarlo, conocimiento que está implícito en los profesores y en los expertos pedagógicos. Es una organización flotante por proyectos donde a través de discusiones interdisciplinarias hay un experto de cada área (de técnica, de pedagógica, de administración) para crear y construir un producto (un curso). Este tipo de organización puede ser nominado por

diferentes sustantivos dependiendo de la institución en cuestión, algunas lo llaman células, otros simplemente equipos de trabajo.

- **Para el proceso de soporte a la prestación del servicio - operabilidad de la empresa:** La *organización burocrática* responde a la exigencia de calidad a través de la construcción de normas (manuales, métodos, procedimientos) y de los canales jerárquicos para la toma de decisiones.
- **Para el proceso de Prestación del servicio:** la *gestión de la interacción*, sostiene la prestación del servicio. Donde los profesores como servidores finales son soportados por unos nuevos gestores de la interacción (en el ámbito de coordinación y de tutoría).

Vemos entonces que con base en los casos estudiados, entregar un servicio a distancia, y en cierta medida virtual, no implica que la organización que presta el servicio sea virtual. Al contrario, dado que este tipo de servicio requiere demasiada preparación previa (planeación) y conversión de cosas reales a virtuales, se hace necesario disponer de áreas en la institución para proveer este servicio. Y aún más, dado que los estudiantes están lejanos del centro de prestación, ha sido necesario ir solventado el acercamiento a través de nuevas personas que sirvan de puente entre el estudiante y la institución. En este sentido, se crean a la vez puestos, funciones, estructuras y procesos para la gestión de la interacción entre la institución y quien recibe finalmente el servicio (el estudiante).

Se verá entonces en el presente texto, como sin importar los contextos, ni la forma de prestación (*on-line* o semipresencial con emisiones de videoconferencias satelitales), existen a la vez tutores y coordinadores para gestionar esta interacción. Vemos entonces que se aplican nuevamente los modelos de organización de funciones (presentado por Fayol en lo referido por Aktouf (1989)) y simultáneamente la trilogía de Bédard (1995) donde los procesos son concebidos por una finalidad (en este caso, concepción identifica la *soberanía*, prestación del servicio educativo la *producción*; y finalmente la evaluación de estudiantes y el mejoramiento continuo de los procesos institucionales identifican la *seguridad*).



La diferencia está entonces en la modalidad de la modalidad, es decir, en la modalidad a distancia si se da semipresencial ó totalmente a distancia. La semipresencial tradicionalmente ha tenido una reconcepción del producto cada vez que se dicta (cada semestre) y requiere de la concentración del equipo del proyecto cada vez, mientras que la totalmente a distancia es la conocida hoy en día como *on-line* donde se favorece sobretodo la autoformación y el trabajo solo del estudiante, y donde generalmente el producto y la organización por proyectos se hacen una única vez, con revisiones esporádicas por casos eventuales. En el primer caso, de semipresencial, el profesor acompaña cada prestación, evalúa, coordina y continúa haciendo su labor, soportado sí en unos filtros que le hacen el coordinador y el tutor. Aquí el profesor sigue teniendo el poder legítimo total sobre el curso. En el segundo caso, los coordinadores y tutores toman el poder en cada prestación y se soportan en el profesor en casos eventuales, pero no se asigna un profesor como responsable de un curso (de unos estudiantes) mas sí de un soporte frente a eventualidades extremas. En este caso el profesor está mas alejado que en el primero de semipresencial (o virtual para el caso del ITESM).

En todo este actuar que venimos describiendo, pudimos corroborar empíricamente que un mismo sujeto (una persona  $x$ ) se mueve en forma simultánea en el tiempo en los tres (3) modos de organización. Así, por ejemplo, un coordinador aparece en nómina salarial ocupando un cargo de coordinador, igual sucede con el profesor, el tutor, el director, el experto pedagógico y el técnico. Cada uno tiene un puesto físico de trabajo asignado para su cargo normativo (el burocrático). Al mismo tiempo que desempeñan las labores de su cargo, sacan tiempo de su jornada diaria para participar en uno ó varios proyectos de equipo (la organización por proyectos o matricial). Es decir, no se deja de ser profesor ó coordinador para participar en los proyectos. Igualmente, terminadas las reuniones de proyectos, las personas regresan a sus puestos de trabajo para seguir atendiendo en el día a día cuestión de la gestión de la interacción. La realidad de la praxis de la vivencia organizacional no es como muchas veces nos la muestran las formas de organización del trabajo teorizadas, según las cuales al trabajar por proyectos las personas son separadas temporalmente de sus puestos (en la jerarquía burocrática) por el tiempo que dura el proyecto. La realidad no se comporta así, en forma simultanea

una misma persona actúa y se mueve entre las tres formas presentadas, pues un coordinador no deja su puesto durante los 3 meses que dura el proyecto, tampoco lo hace un director ni un ninguna otra de las personas. Así se participe en proyectos, las responsabilidades del cargo normativo burocrático han de seguir siendo realizadas por las mismas personas. El sujeto como tal no se abstrae.

Esta evidencia de la praxis confirma la necesidad de que quien actúa en la organización (los sujetos) aprenda y desarrolle **cualidades de interacción humana**, ya que la persona ha de poder gestionar su tiempo y actividades en los tres modos de organización que venimos mostrando, y adicionalmente ha de saber cómo interactuar con las otras personas, quienes a su vez tienen diferentes responsabilidades de otros proyectos y puestos de trabajo. Es necesario entonces que el manager desarrolle cualidades de *conciliación* y de *entendimiento* con todas las personas con quienes trabaja. Esto se alinea nuevamente con lo que mostramos en el capítulo 1 de problemática, donde de acuerdo con mi vivencia biográfica como manager en distintas organizaciones, al no poseer herramientas dadas por la formación académica con respecto a las cualidades de interacción humana, ha sido necesario que quien ejerza el manager improvise en el día a día de su acción, es decir, aprenda con su experiencia ya que el soporte de educación formal no es lo suficientemente fuerte (según lo analizamos en el capítulo anterior, punto 5.2 que trata la conceptualización de los contenidos de los programas y cursos).

Con respecto a lo anterior, a medida que se avanza en el presente texto - tesis -, iremos mostrando detalladamente como en esta simultaneidad de modos de organización, es cada uno de ellos por separado, y a la vez todos juntos al mismo tiempo, pertinente para uno u otro proceso. Veremos también de qué depende que se dé una pertinencia, que lo favorece y que lo impide, donde mostraremos, como análisis y conclusión de la presente investigación, que en la praxis del día a día de estas tres formas, se mezclan a la vez los sujetos en su forma ontológica (quienes dirigen, ejecutan o coordinan) de acuerdo a su psiquis y su sentido y significado de las cosas, y aquello que la institución dicta como norma. Como ejemplo, podemos mencionar que en el caso de los equipos por proyecto, si bien éstos se constituyen formalmente bajo un patrocinio institucional con el concepto

de equipo de trabajo autodirigido, de todas maneras no es tan cierto que en la praxis de todos los equipos todas las personas gocen del mismo poder.

Dentro del trabajo en equipo, donde cada cual es experto en su tema, se evidencia la presencia simultánea de la diversificación y de la especialización de tareas, donde todos temporalmente son expertos que apoyan y soportan al otro, trabajando como un grupo autodirigido, pero de manera explícita más no implícita, ya que quienes apoyan al profesor son quienes más ejercen cualidades humanas de escucha, tolerancia y conciliación, mientras que los profesores dan muestra de cualidades de integración y autodirección. En estos grupos de proyecto, el jefe es aceptado como tal, no por un normativo, sino por una identificación de todos los miembros sobre la autoridad de reconocimiento identitario intelectual del profesor. En últimas, todos están al servicio de quien tradicionalmente es el experto prestando el servicio final (la entrega de la educación, el contacto con el estudiante). Entonces, de qué depende que un grupo autodirigido formalizado y explicitado por el normativo institucional, que en realidad trabaja informal e implícitamente como soporte a un experto (profesor), obtenga los resultados esperados? Lo visto en el terreno y mi experiencia biográfica me conllevan a decir que habiendo una persona reconocida (el profesor), sobre ella recae el peso del resultado del grupo. Y de nuevo, sobre el cómo esa persona se relaciona, del cómo humanamente atiende propuestas de todos, integra, concilia y gerencia. El que todos los miembros aporten (pedagógicos, técnicos, coordinadores) depende de:

- Que se sientan a gusto, es decir, *aceptados* en su saber específico como un verdadero aporte para la entrega final del producto. Que su saber sea reconocido.
- Que al escuchar sus opiniones y sugerencias, más que ser *atendidos*, sus opciones sean implementadas. Existe una gran satisfacción de las personas cuando ven que sus ideas, su creatividad, hacen parte del producto final. En este caso específico, da satisfacción como cumplimiento de un deseo humano, el saber que los estudiantes distantes estén recibiendo el beneficio bien de los métodos pedagógicos implementados, o bien de las gráficas visuales en las páginas web, las cuales hacen más amena la entrega de la educación distante.

Y cómo comprobamos que estos en verdad son factores de satisfacción? Cuando observamos en el terreno empírico que un mismo sujeto de soporte se comporta diferente en un equipo de proyecto que en otro. Una misma persona puede ser muy participativa en un equipo y en otra no. En este caso, de qué depende entonces que el espíritu de igualdad con que se constituye el equipo se cumpla o no? De acuerdo con las entrevistas y observaciones vistas, depende sobretodo del espíritu de acción y participación igualitaria que profese y practique el profesor del curso que se está produciendo. Algunos profesores generan en su equipo suficiente confianza y su praxis les entrega coherencia y credibilidad en cuanto a igualdad en los miembros del equipo. Otros profesores, sin llegar a un punto de autoritarismo, si conservan su poder de reconocimiento gracias a la identidad académica de poseedores del saber que se imparte, y en este caso, así jerárquicamente no sea jefe, si lo es percibido como tal por los otros miembros del equipo. Este ejemplo denotan entonces que no por introducir un estilo de trabajo en el ámbito institucional, el ejercicio de su acción da fe de la intención. En realidad lo que se sucede en la praxis depende más de la ontología de cómo se perciba cada cual y de los valores axiológicos que cada cual identifique como necesarios para obtener el producto deseado. Es decir, cómo se percibe cada profesor en su rol, bien de profesor o de conductor de creatividad de los miembros de un equipo; e igualmente cómo se percibe cada miembro del equipo, por ejemplo un analista pedagógica, hasta donde ontogeniza la distancia autoritaria con el profesor, ó hasta donde se identifica en el mismo nivel jerárquico, ó hasta donde interviene y se pronuncia con su capacidad creativa.

Otro ejemplo que muestra la pertinencia de la concepción de lo que se hace de acuerdo a un sentido ontológico y a un valor axiológico, es aquel de la acción de quien gestiona la interacción. En esta línea, aquello que identificamos como *Gestión de la Interacción* es ejercido por unas personas que ejecutan una labor de mediación. Estas personas comentaron en las entrevistas que han aprendido a realizar su función con las situaciones que día a día se van presentando para ser tramitadas y solucionadas. Dentro del qué incumbe esta función, las cualidades que ellos mismos mencionaron como las más necesarias para poder conciliar son: *paciencia, tolerancia, entendimiento, empatía*.

Estos valores son poseídos implícitamente por quien ejecuta la función, mas no están explícitos escritos en ninguna parte. Son más bien parte del entendido común que así debe ser, porque se comenta, se habla y se ve en la praxis, más no es parte de lo que se considera normativamente como un saber que ha de ser explicitado.

En síntesis, las observaciones de terreno y su análisis de cómo funciona la organización nos permite presentar la siguiente Tabla XIII.

**Tabla XIII – Simultaneidad de modelos de organización por proceso, sujeto y cualidad solicitada**

Proceso	Modelo de organización	Sujeto clave	Permisores de proactividad y creatividad	Cualidades humanas de sujeto clave
Creación (programas/ cursos)	Por proyectos	Profesor	Reconocimiento del saber particular de cada miembro Implementación ideas, apoyo a la creatividad.	Conciliación Entendimiento Integración Autodirección
Producción/ operabilidad de la empresa	Burocrática	Jefe de área/ manager (a la vez profesor)	Cohesión	Respeto Escucha
Práctica pedagógica (praxis del servicio)	Gestión de la interacción	Coordinador + Tutor	Excelencia y calidad de comunicación. Logística envíos (virtuales e impresos).	Paciencia Tolerancia Entendimiento Empatía

Como vemos en la Tabla XIII, estamos planteando un nuevo modelo de organización (gestión de la interacción), que siendo simultáneo a los otros dos tradicionales (burocrático, proyectos) y ya tratados por la teoría de management, no se contraponen a ellos, sino que por el contrario intenta esclarecer ese espacio que venimos diciendo es muy poco tratado: el de las interacciones personales. Y aquí, precisamente y como ventaja de observación que ofrece este terreno de entrega de un servicio a distancia (a veces virtual), podemos con más ahínco entrar a identificar qué características de estas interacciones personales son necesarias tener en cuenta como claves para el éxito de la prestación del servicio. Es ahí cuando comenzamos a introducir la idea del sujeto como ser clave, es decir, de la esencia de cada persona, en la medida en que sea capaz de interactuar humanamente, y en otros términos, en que sea capaz de al poseer ciertas cualidades, logre el cometido de la función encomendada (que como vimos es o bien de

creación, de operabilidad de la organización o de soporte en la prestación pedagógica, donde para el caso de la distancia, implica personas dedicadas a realizar el puente).

Si bien la Tabla XIII anterior nos va entregando respuestas a partes de nuestra interrogante investigativa (en términos de cualidades humanas que permiten un actuar humano para acercar una distancia y sensibilizar al estudiante), esto por el momento no nos entrega la respuesta total; ya que de hecho, como así nos lo hicieron saber varios sujetos entrevistados, el éxito de la prestación educativa no depende únicamente de que en la gestión de la interacción (la mediación profesor-estudiante) las personas encargadas posean las cualidades requeridas (como empatía y paciencia de coordinadores). Es necesario algo más, y aquí este algo adicional lo identifican los mismos sujetos como condiciones de medio ambiente, o de contexto, que les permiten en ocasiones cumplir el cometido, y en otras, retrasar su logro (retraso en términos de querer siempre dar respuesta, pero no en incumplimiento). Dentro de los factores facilitadores o retardadores, nosotros en la investigación hicimos una alineación con lo que inicialmente planteamos en el capítulo 1 de problemática como factores de contexto, que sin pertenecer siempre 100% a la empresa, si afectan su desempeño. En estos factores en general los sujetos identifican la cultura, la infraestructura y la situación socioeconómica. Vamos entonces a tratar estos factores como el contexto en el punto siguiente.

## **6.2 LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO**

Continuando con el párrafo final del punto anterior, y aprovechando precisamente la oportunidad que nos ofrece el haber tomado como casos dos programas que funcionan en dos culturas con diferencias y con niveles de desarrollo distinto (norteamericana y latinoamericana), nos dimos a la tarea de identificar cómo estos contextos, en ocasiones similares y otras distintos, influyen en el éxito ó retraso del cumplimiento del servicio educativo. De acuerdo con lo que los mismos sujetos nos expresaron en las entrevistas, y lo que pudimos observar en la operabilidad de las organizaciones como centros educativos, este punto lo mostramos en cuatro partes, tratando de alinearlos con lo que

el terreno nos entregó, como sigue:

- Primero tratamos la parte de posibilidad de *acceso económico a las herramientas tecnológicas* requeridas;
- Posteriormente, analizamos las condiciones del *medio ambiente* (externo en cuanto a infraestructura y factores ambientales como el clima) que van unidos a la rapidez de respuesta que puede entregar la estructura organizacional (medio ambiente interno);
- Seguidamente presentamos cómo, a pesar de los dos factores anteriores, la *cultura* de experiencia de vida de una comunidad influye en la predilección para trabajar con o sin herramientas tecnológicas; y
- Finalmente realizamos una reflexión como *síntesis* de los factores anteriores y de la interrelación de unos con otros.

Para efectos de la lectura, recordemos que hemos identificado el caso 1 y el contexto 1 como el DESS y el norteamericano, y el caso 2 y el contexto 2 como la Maestría y el latinoamericano.

### **6.2.1 Disponibilidad para sufragar el costo de las herramientas tecnológicas**

En el caso de quienes investigan en el tema, los recursos financieros de mayores rubros provienen de organismos de desarrollo gubernamentales o privados. No obstante, aquí el contexto económico de cada país y región identifica qué montos autoriza de acuerdo con las prioridades de desarrollo de la comunidad. Este asunto lo desarrollamos ya previamente en el capítulo 4 (identificación de los casos) donde levantamos empíricamente un universo de posibles casos y pudimos contrastar la situación de la universidad a distancia en ambos contextos, y donde precisamente indicamos que para el contexto 2 (Latinoamérica) las prioridades de desarrollo del país direccionan presupuestos de los gobiernos y de organismos internacionales para la solución de necesidades de educación básica, ya que los problemas mayores son pobreza, analfabetización y desnutrición. De ahí que al invertir en educación a distancia se trabaje sobretodo el nivel de primaria, secundaria y muy poco en el ámbito universitario; y dentro de lo poco universitario, se atiende sobretodo en las universidades públicas lo

referente a diplomas de primer ciclo, con preferencia en carreras de las ciencias básicas (matemáticas, física, lenguaje). Por esto, los programas de administración que se dan a distancia y que atienden el primer ciclo son aun manejados a través de envío de documentos manual. Vemos de nuevo entonces la representatividad de nuestro caso de estudio 2, ya que en este contexto adverso, ha sido capaz de montar educación a distancia en administración y para un segundo ciclo. Y nuevamente nuestra reflexión tiene cabida, ya que la existencia del caso 2 se da precisamente porque obedece a una iniciativa privada, que si bien cuenta a veces con ayuda Estatal, su mayor fuente de impulso es el ámbito privado.

Y como ya lo identificamos en el mismo capítulo 4, en el contexto 1(norteamericano), es bastante común el encontrar educación a distancia con tecnología en administración (en todos los ciclos); dado que su posición de industrialización les permite a estos países (específicamente Estados Unidos y Canadá) destinar presupuestos de Estado y de Organismos de desarrollo a lo que es tecnología y conducción a la educación en los más altos niveles (segundo y tercer ciclo).

Asumiendo entonces esta realidad, pero dado que investigamos su ocurrencia en contextos a veces *adversos* (el latinoamericano) y otras *favorable* (el norteamericano), vemos que de todas maneras se requiere mirar cómo es posible que quienes ahí participan puedan sufragar el costo de las herramientas tecnológicas. Una cosa es que el contexto permita destinar recursos para ofrecer el servicio y otra cosa es que los sujetos que pertenecen al contexto puedan acceder al servicio ofrecido. En nuestros casos de estudio partimos del hecho que el servicio se ofrece, veamos entonces que tan accesible es.

De acuerdo con lo visto en el terreno empírico de los dos casos (y los dos contextos), la mayoría de las veces las herramientas y recursos, tanto para estudiar como para trabajar a distancia, son proveídos por la misma organización. Para los estudiantes, estando ellos simultáneamente en el rol de trabajadores de una empresa, y reconociendo la empresa que la inversión de estudio del empleado le es benéfica, es ella quien generalmente



provee la herramienta de estudio o ayuda financieramente en su adquisición. En algunos casos, el costo de la matrícula es sufragado, más a manera de préstamo que de pago total.

Por otro lado, en la praxis de la interacción, son sobretodo los coordinadores y tutores quienes además de poseer herramientas computarizadas en su sitio de trabajo, hacen uso de lo que tienen en su casa como propio, respondiendo también a lo que ya mencionamos que son principalmente este tipo de sujetos los que trabajando para un servicio de prestación educativa a distancia pueden hacer su trabajo a distancia. Esto es algo que solo muy pocos profesores comentaron hacer, y menos aún si son directivos. Sí se aplica para varios investigadores en el tema educativo de distancia, pero más por un amor a lo que se hace.

Dentro de los factores de contexto, aquel de índole de media de poder adquisitivo de las personas depende también de lo que es un nivel medio para cada sociedad. Aquí, contrastando entonces los dos contextos, se ve que en el norteamericano, lo que equivale a un medio que logra un manager, es lo que en el Contexto 2 logran sólo muy pocos mánagers y que representa para la estructura social un nivel alto. A este respecto, un director nos comentó:

"... sabemos que el costo para aprovisionarse de las herramientas tecnológicas y sufragar la matrícula no es abordable fácilmente por el promedio de los mánagers que se forman en Latinoamérica. Por ejemplo, actualmente en Colombia estamos prestando servicio cobrando una cantidad que no nos cubre a nosotros ni la inversión ni la producción, por eso no abriremos ahí más inscripciones pero de todas maneras permitimos que los estudiantes actualmente inscritos terminen sus estudios ...". (M)

En la línea anterior, mientras que la educación en administración en Québec puede atender un nivel medio, en Latinoamérica implica que la persona pertenezca a la élite para sufragarse sus estudios, o que si desea estudiar a distancia, sea la empresa quien le co-financie las herramientas tecnológicas. En Latinoamérica ser parte de la élite implica para una persona que sus padres tengan dinero para enviar a los hijos a una universidad, o si no, ser muy buenos académicamente para lograr uno de los pocos cupos que ofrecen las universidades públicas. De ahí que muchas veces los graduados en administración

cuando entran a hacer maestrías a Distancia, lo hagan cuando la empresa les apoya económicamente, ya que dentro de una media de 3000 a 5000 dólares canadienses para disposición de equipos computarizados, este monto es lo que un manager en Latinoamérica de nivel medio (en la estructura de la organización, no necesariamente en la alta dirección) se gana en el transcurso de entre 6 a 9 meses, mientras que en el contexto 1 el monto puede representar lo que se devenga entre uno a 3 meses de trabajo.

Esta realidad de disparidad económica requiere de reformas sociales a nivel macro, pero sin embargo ellas no tendrán asiento a menos que en el campo de la empresa (privada y pública) los managers no actúen hacia dentro de sus organizaciones como agentes reguladores y permisores de la redistribución del ingreso en términos de bienestar (no necesariamente siempre de capital financiero) y de equidad en cuanto a acceso de recursos. A la vez estamos embebidos en la dinámica global mundial, pero igualmente, en países en vías de desarrollo se requiere que por más reformas macro, el manager particular de una organización (y todos los managers de puestos intermedios ahí contenidos) posean las cualidades que venimos describiendo, ya que de no tener la sensibilización con la responsabilidad hacia los otros, estos managers serán los únicos beneficiados de un cambio macro dejando a la población mayoritaria (en puestos casi siempre de nivel obrero) en la misma situación actual. Por esto, vemos como muchas empresas se desarrollan y crecen, los dueños y managers mejoran su calidad de vida, pero el trabajador raso sigue devengando lo mismo y en las mismas condiciones que califican la clase pobre del país. He ahí un marco de acción del manager, en el nivel micro de su repercusión inmediata.

### **6.2.2 Contexto de trabajo: jerarquía organizacional y factores medioambientales**

El contexto interno de trabajo es determinado en su mayoría por lo que la normatividad organizacional establece, donde bien que sea un compartir axiológico, el lugar de la innovación del sujeto queda a manera de incursión cuando se requieren solucionar problemas del día a día. Lo anterior lo entrevemos en comentarios del tipo:

"La alta dirección dicta la metodología a usar, las formas de evaluación, los contenidos, las normas, los principios y las políticas ... seguimos operando bajo una administración burocrática". (M)

"La universidad tiene ya unos parámetros de procesos estándar de cómo concebir (conceptualizar) y crear un curso y así mismo de cómo colocarlo en funcionamiento. Igualmente, está establecido el detalle de la prestación, qué hace cada cual (profesor, tutor) y cuándo y como intervienen otras instancias para mejoramiento (soporte pedagógico, entes directivos) " (Q)

De otro lado, existen circunstancias climáticas y ambientales que aunque sean previsibles a través de instrumentos tecnológicos, de todas maneras no es siempre posible *resolver a tiempo* sus consecuencias. Incluso, en ocasiones esta tecnología de previsibilidad no es siempre acertada. El siguiente comentario deja entrever la situación:

"Los factores medioambientales producen retrasos en la entrega de los trabajos de los estudiantes, como por ejemplo cuando el huracán en Honduras, no todas las sedes obtuvieron señal de video ... igualmente los canales de comunicación (logística - tiempos de envío de libros con respecto al inicio de las clases o entrega de trabajo) no siempre aseguran un entendimiento o funcionamiento preciso. En este punto, notamos que no siempre hay sensibilización sobre estas diferencias y el curso sigue, no se para... es más cuestión de decisión del profesor o de los jefes de programa". (M)

En este comentario (el cuál encontré repetitivo en varios sujetos) no sólo se muestra la dificultad medioambiental, sino también que a pesar de estas variables exógenas, el hecho de actuar rápidamente ó de ser flexibles en la solución está amarrado al contexto interno de trabajo. Es decir, a qué tanto quienes detienen el poder según la jerarquía organizacional (jefes, profesores) permiten una acomodación de los preplanes diseñados. Por otro lado, comentarios adicionales de otros sujetos mostraron que la gravedad de los estragos posteriores a estas catástrofes, y el hecho de que estudiantes puedan quedar desconectados por varios días, obedece también a la velocidad de respuesta de la infraestructura del país. De nuevo, luego de una situación de este tipo (como un huracán medioambiental), si el país no tiene suficiente respuesta, la mayoría de esfuerzos de normalización de la vida común se enfocan a necesidades más de supervivencia que de educación de segundo ciclo. Es de nuevo un orden de prioridades, y como lo fue para el caso de Honduras, en un país en vía de desarrollo, la tecnología y la educación a distancia quedan por debajo de lo que es la evacuación de ciudades, las brigadas de

rescate, entre otros.

En esta línea de la infraestructura no necesariamente todas las veces los ejemplos son de tipo extremo como el del huracán. Los sujetos comentan también que el mismo tendido de redes y la disponibilidad de equipos de intercomunicación están amarrados, y que no por el hecho de que el sitio emisor posea todo lo necesario, todos los sitios receptores tendrán siempre todo disponible. En esta infraestructura los sujetos comentan como disponible: libros, envíos de documentos, bibliotecas, oficinas y empleados en sitios remotos para interactuar directamente con el estudiante, entre otros.

### **6.2.3 Predilección cultural para un tipo de interacción: cara a cara ó mediatizada?**

Los siguientes diversos comentarios tipo de los sujetos dejan entrever las preferencias de interactuar (mediatizada o no), incluso dentro de un ambiente laboral de tecnología:

“Decidimos inscribirnos en modalidad a distancia conociendo de antemano que las interacciones presenciales si no son nulas son mínimas ... es parte de la modalidad” (Q)

"Los estudiantes con sus rendimientos e inscripciones dejan entrever la preferencia del satelital sobre el *on-line*". (M)

" El estudiante no está acostumbrado al autoaprendizaje ni a la interacción con tecnología". (M)

" En Latinoamérica muchos estudiantes prefieren ir de la mano porque esto les da más seguridad, en consecuencia, hay mayor dificultad para perseverar en la modalidad *on-line*, esto también obedece a que hay mucho desconocimiento de la herramienta técnica y de sus bondades ... yo personalmente como profesor la primera vez fui escéptico... a veces los profesores encuentran el gusto luego de ser nombrados". (M)

Los comentarios del tipo anterior, nos muestran que no siempre en la praxis se es humano, no todas las personas se colocan en el lugar de otros cuando dicen: “*los estudiantes no están preparados para una adopción de la tecnología*”, esto es algo que depende de la cualidad humana de cada tutor, coordinador o profesor. En esta misma línea, en Latinoamérica tenemos el síndrome de innovar en el medio latino a través de la adopción sin mayor adaptación de las técnicas, métodos y modelos usados en

Norteamérica que dan resultados eficaces en términos de productividad económica. En esta línea, cae también el hecho de querer implantar las modas pedagógicas del tipo de trabajo en equipo telemático (por ejemplo); sin embargo, se olvida que no siempre todos los estudiantes aprueban o deciden trabajar así.

No obstante las desventajas anteriores, el hecho de poseer interconexión e interacción con estudiantes y profesores de otros países, otros contextos, nutre la intersubjetividad y el enriquecimiento del conocimiento de los valores sociales de unos y otros. Esto lo vemos en comentarios del tipo:

" Con la metodología de estudios de caso aprovecho para reunir en las discusiones la opinión de personas de distintos contextos y debatir sobre las influencias socioculturales y económicas diversas". (M)

" En distintas culturas, los estudiantes tienen variadas preocupaciones e intereses dentro de un mismo curso, contenidos y reflexiones. Hay diferentes esquemas al interior". (M)

"Habiendo enseñado en otros contextos (países - presencial) reconozco las necesidades de otras culturas". (M)

Adicionalmente, los comentarios antes mencionados dejan entrever que sobretodo en el contexto 2 los estudiantes no están aún muy acostumbrados a interactuar ni asincrónicamente ni sin verse físicamente. En este sentido, los estudiantes del contexto 1 no opinaron tener mayor inconveniente al respecto. Pero a diferencia de la *acepción de estar preparado para una adopción tecnológica*, yo pienso que esto obedece más a una influencia cultural formada desde la niñez que a una decisión consciente del estudiante. Una reflexión social podría indicarnos que estas preferencias obedecen básicamente al cómo las personas se han visto a lo largo de sus vidas, es decir, su crecimiento y desarrollo en comunidad. En general, en ambos contextos existe el concepto de familia, pero en el contexto 1 los jóvenes desde muy temprana edad comienzan a trabajar en temporadas de verano o por horas, y así mismo empiezan a independizarse de la vida de sus progenitores. En el contexto 1, los jóvenes inician un proceso de responsabilización, incluso durante la época universitaria del primer ciclo, donde muy probablemente tiene espacios largos de su vida (contados desde un mes en adelante) en los cuales vive solo en una residencia, interactuando solamente mientras estudia, pero al llegar a su casa está

solo, aprende a vivir consigo mismo.

En contraste, en el contexto 2, el concepto de familia sostiene a los hijos (que pueden acceder económicamente a una Universidad) incluso hasta el día antes de casarse. Se asume en general que se inicia la vida independiente cuando se deja la casa paterna y se inicia una nueva familia. En esto, puede pasar la persona todo su primer ciclo universitario viviendo con sus padres. En consecuencia, la persona no tiene casi nunca tiempo de vivir sola independiente, casi siempre en su vida ha estado rodeado físicamente de otros seres humanos, en su casa paterna, en la Universidad y ahora en su nueva casa cuando decide formar una familia.

Qué pasa entonces en el segundo ciclo? Para el caso del contexto uno, para la mayoría de estudiantes es más fácil acomodarse a no tener interacción presencial porque ya han vivido la experiencia de desarrollar procesos de vida solos, situación que es totalmente nueva para la mayoría de estudiantes del contexto 2. Y es por esto entonces que tienen total validez los comentarios de los sujetos del caso 2 cuando comentan que hasta el momento tiene mas éxito (en cuanto a inscripciones, matrículas y estudiantes que permanecen) un programa de tipo satelital que uno totalmente *on-line*. Recordemos que en el satelital se producen interacciones a distancia pero de manera sincrónica donde las personas se ven las caras, mientras que el totalmente *on-line*, así disponga de sesiones sincrónicas de chat, no necesariamente se asegura que todos se puedan ver las caras.

Qué tratamos de mostrar en este punto? Que la preferencia de interacción cara a cara (mediatizada ó no) frente a una asincrónica despersonalizada más que obedecer a que las personas estén preparadas, tiene sobretodo una connotación de índole social anclada en la familia, en el qué tan independiente o grupal es la persona de acuerdo con los procesos de vida que culturalmente se establecen (etapas: de hijo, de estudio, de padre). Y de ahí entonces que si existe una diferencia cultural en ambos contextos. Sin embargo, aunque estas reflexiones sean las más comunes en la mayoría de sujetos, como advertimos siempre, no todas las personas piensan o actúan igual. En consecuencia, encontramos también estudiantes del contexto 1 que aún estudiando a distancia prefieren

las clases presenciales, y así mismo, estudiantes del contexto 2 que se desenvuelven sin ningún contratiempo bajo la modalidad totalmente *on-line*. Así, comentarios ejemplo de estas situaciones contrarias a la generalidad son:

“De haber conocido que presencialmente no interactuaríamos hubiera pensado dos veces antes de inscribirme” (Q)

“Interactuando con mediación tecnológica hablo con estudiantes más lejanos y autoadministro mi tiempo, sé en qué concentrarme y no pierdo tiempo valioso en explicaciones innecesarias” (M)

#### 6.2.4 Síntesis

Con todo lo mostrado en los puntos anteriores, en la Tabla XIV sintetizamos los factores del contexto que influyen en la implantación y funcionamiento de la educación a distancia con tecnología.

**Tabla XIV – Contraste de factores de contexto en ambos casos**

<b>Factor de Influencia</b>	<b>Contexto 1 – Norteamérica (Canadá Quebec)</b>	<b>Contexto 2 – Latinoamérica (México, Colombia)</b>
Disponibilidad y acceso económico para sufragar costos de la tecnología	De fuente propia del sujeto: Abordable por el promedio  Favorecido por financiación, préstamo o dotación de la empresa en la cual trabaja.	De fuente propia del sujeto: Poco, la elite  Favorecido por financiación, préstamo o dotación de la empresa en la cual trabaja.
De nivel macro-social:  Grado de desarrollo de los países en cuanto a infraestructura tecnológica y de intercomunicaciones	Países industrializados con satélites y contratos de interconexión	México – ITESM: Abrir brecha: siendo una institución privada, esta inmersa en un micro-ambiente norteamericano, por su cercanía a Estados Unidos y por la industrialización instaurada en esta región. De todas maneras está a la vez inmersa en un contexto Mexicano, donde las personas interactúan de acuerdo a una cultura latina.  Muchos países a los que se sirven no tienen suficiente infraestructura de soporte. Igual pasa con algunos nodos remotos en el mismo México.
Ambiental -	Mayor atención preventiva a desastres	Poca infraestructura para acciones

Factor de Influencia	Contexto 1 – Norteamérica (Canadá Quebec)	Contexto 2 – Latinoamérica (México, Colombia)
Exógeno a control	Mayor velocidad de respuesta frente a desastres por tormentas.	preventivas y correctivas frente a desastres como huracanes, inundaciones. La dilatación del tiempo en arreglar infraestructura depende de las ciudades remotas que sufren el daño.
Prioridades de desarrollo del país	Grado de industrialización del país permite entregar recursos financieros del Estado o de otros organismos para incursionar en desarrollo con tecnología.	La mayoría de inversiones y préstamos otorgados se enfocan a necesidad primaria: pobreza y educación primaria (niñez)  Poca tecnología en educación universitaria, la mayoría pública en ciencias básicas como matemáticas y física.  Educación con tecnología en 2o ciclo (maestrías) es de iniciativa privada (caso ITESM).
Contexto interno de la organización	Normatividad burocrática imparte métodos pedagógicos y formas de evaluar.	Normatividad burocrática imparte métodos pedagógicos y formas de evaluar.
Interacción social:  Costumbre histórica de manera de sostener interacciones	Aprendizaje histórico de jóvenes a valerse por sí mismos. Concepto de privacidad.  La tecnología está presente en varios planteles educativos incluso desde nivel de primaria.  Valor social de individualidad del ser => favorece paradigma de autoaprendizaje.	Preferencia de la familiaridad, soporte de padres hasta el momento del matrimonio.  La tecnología está muy poco presente en el ámbito educativo primaria.  La presencia física de las personas es factor decisivo, favorece el deseo de una interacción directa con el profesor

Habiendo identificado entonces hasta este momento la organización (punto 6.1) y los factores de contexto (punto 6.2), analicemos en el siguiente punto la praxis de la prestación final del servicio educativo.

### 6.3 LA INTERACCIÓN

Este punto muestra la praxis de la prestación del servicio. Es entonces la interacción la que permite que el sujeto humano entre en socialización, y que por lo tanto, aprenda. Si bien en el capítulo anterior los análisis partían de la misma expresión del sujeto, en este



capítulo mostramos sobretodo aquello que observamos en dicha praxis para los dos casos de terreno empírico. En consecuencia, no anotamos tantos comentarios tipo, porque el esfuerzo principal lo concentramos en identificar qué pasa con las interacciones, donde la fuente primaria empírica básica fue la técnica de observación que hizo el investigador. De todas maneras, algunos comentarios serán colocados a veces como preferencia explícita del sujeto, y otras como parte de lo que corroboramos con las observaciones de prácticas pedagógicas, tanto asincrónicas como sincrónicas.

Para cumplir el cometido mencionado, el orden de nuestra reflexión es como sigue:

- Primero, identificamos los temas y *contenidos* más comunes en los cursos. Anotamos aquí cuáles son los *métodos pedagógicos favorecidos* bien por norma de la institución, o por selección del profesor/tutor.
- Segundo, mostramos cómo varía la *preferencia para trabajar solo o en equipo*, dependiendo bien del contenido del curso en cuestión ó del factor de contexto cultural.
- Tercero, dependiendo también del factor cultural de contexto, intentamos identificar cómo esto afecta ó no la manera en que las personas prefieren conocer el contenido del curso. Es decir, si *prefieren las lecturas de clase o una exposición del profesor*.
- Cuarto, esclarecemos en detalle para qué situaciones (cosas, asuntos) *se relacionan unos tipos de sujetos con otros*, cómo lo hacen a través de la tecnología, y el por qué de sus *preferencias*.

Veamos el detalle de cada uno de estos puntos.

### **6.3.1 Temas de reflexión, métodos pedagógicos y herramientas de soporte**

En este punto deseamos identificar a través de que tipo de reflexiones que se dan in situ en los cursos se suscita ó no intersubjetividad. Para esto, identificamos según lo que los sujetos nos dicen, lo cual corroboramos con la revisión en Internet del sitio web de los cursos y las observaciones de emisiones satelitales, cuáles son los temas de reflexión

más comunes y cómo los estudiantes entran ahí a participar.

En la mayoría de casos de observaciones pedagógicas, y de varios profesores, los temas de reflexión más presentes son los que comentarios dejan entrever:

"...en microeconomía la redistribución compete a otros..." (Q)

"... lo que más buscan los estudiantes es colocar en práctica la teoría..." (Q)

"... nuestra disciplina nos lleva a que la mayor tendencia sea hacia el campo práctico" (M)

"... en administración bancaria es más lo pragmático" (M)

Bajo estas perspectivas, los temas más trabajados son: ciclo económico, rendimiento, rentabilidad, capacidad supervivencia, simulación de bolsa, diagnóstico financiero, análisis de prácticas de riesgos vs. rendimientos, portafolios de inversiones, rentabilidad de proyectos de empresa. En síntesis, como lo ratifican varios profesores, se busca maximizar el valor de mercado empresa. Ahora bien, dado este tipo de concepciones, nos preguntamos entonces si el concepto de *redistribución social* atañe únicamente a las instancias gubernamentales o es también una responsabilidad de índole interna a la organización?. En esta línea, como lo vimos en el capítulo 5 (sobre la validez de un sentido humano-social del management) mencionamos que el management se apoya demasiado en el concepto de *business* liderado por Estados Unidos, de donde nace lo que hoy se concibe a un manager como director, administrador. Una cosa es administrar un servicio (con técnica y organización) y otra es administrar negocios restringidos al concepto financiero de pérdida ganancia, donde se busca ante todo las utilidades de los accionistas. Hemos ya mostrado que esta connotación de negocio se ha extendido a la administración de cualquier operación o proceso adjunto, creados éstos últimos para satisfacer la idea de negocio, pero que en tiempos antiguos no siempre representó un negocio, sino más bien un interés por cumplir la necesidad por la cual se creó la organización. En esta línea ratificamos entonces la necesidad de tomar al manager no solamente como un director financiero; él es también hoy en día un líder, y como lo hemos mostrado en el capítulo 5, en el día a día de su praxis es ante todo un gestor de la

interacción con las personas con quienes labora.

Nos preguntamos entonces: bajo esta realidad de *business* embebida en un diario vivir de interacciones humanas, cómo es posible despertar sensibilidad humana y social en el estudiante que toma una especialización (o maestría, en Finanzas ó en cualquier rama de la administración), reconociendo que teóricamente funciona bajo el paradigma de generar ahorro o de distribuir riqueza como axioma máximo aceptado hoy en día por las ciencias económicas?. Será que la especificidad de una rama de la administración (ó de una profesión financiera) legitima en la academia y en la sociedad el hecho de que estos profesionales no sean manager holísticos e integrales? Entonces, cuáles son los grados de especificidad y de generalidad requeridos por una persona que va a ejercerse como manager? Así este sea de finanzas?

Existe la hipótesis, axioma para varias personas, empresas y académicos, de que el área de finanzas (ó de una concentración ramificada de la administración) y su ejercicio, y por ende el ejercicio de cualquier área de la empresa (al estar encaminada al objetivo financiero) ha de ser de producir utilidad económica y que la redistribución es algo que queda al estado, cosa con la cual cumplen las compañías cuando pagan sus impuestos. Pero aquí yo digo que lo social no es solamente lo externo a la empresa, es también lo interno a ella, pues en ella trabajan personas quienes día a día viven socialmente, entonces la redistribución ha de hacerse no sólo en el ámbito de macroeconomía, sino también en el nivel interno de quienes hacen parte de la organización que produce los resultados.

Para responder estas preguntas, nuestra posición anota que así como existe un suprasistema compuesto de varios sistemas, analógicamente la organización es un ente social que pertenece a un país, pero que también dentro de ella encierra a personas que individualmente, y en grupos, hacen parte de la sociedad. En consecuencia, la organización está embebida en el suprasistema, pero como sistema tiene subsistemas; por lo que la función de *redistribución* no sería exclusiva ni de las empresas públicas ni del gobierno, es también misión de cualquier organización como sistema. Entonces, es

necesario introducir en la educación, trabajos de reflexión más frecuentes que permitan a los estudiantes sensibilizarse a las consecuencias sociales de las personas que hacen parte de la organización y dejar de mirar la parte social de una empresa como una responsabilidad jurídica a la que compete el manto de lo macroeconómico.

A pesar de la tendencia mayoritaria anterior, de nuevo anotamos que existen algunos sujetos que identifican nuestro interés y preocupación de manera consciente, donde incluso son a veces los *estudiantes* quienes reclaman esto. Así lo demuestran comentarios del tipo:

"... me gustaría discutir sobre la perversión de las ciencias económicas para uso solamente pragmático, juegos políticos, sensacionalismo de los medios ..." (Q)

Frente a este reclamo consciente, existen también algunos *profesores y expertos pedagógicos* que opinan que es posible realizar una reflexión más profunda sobre lo que se enseña; en esto, algunos comentan:

"... el llevar estas reflexiones depende de la personalidad y del compromiso del profesor en su plano personal, su interés por el curso y su interés y disponibilidad para el estudiante" (Q)

"... pocos profesores confrontan más allá " (M)

Afortunadamente, aunque muchos profesores se orientan por la línea economicista de tipo microeconómico, algunos otros pocos nos mostraron que es posible dentro del mismo tema económico incluir discusiones y sensibilidad para ir mas allá. Algunos ejemplos que constatan la posibilidad de ir más allá, los observé en los sitios web de los cursos de este tipo de profesores, bajo los siguientes tipo de escritos que explicitan los objetivos de aprendizaje en el estudiante:

“Objetivos actitudinales: ... Actuar con honestidad en la evaluación de su diario quehacer al forzarle a reconocer aspectos colectivos de costo, beneficio y optimización en la toma de decisiones”. (M)

“Objetivos generales ... de valores: ...Comportarse de manera honesta y responsable en la aplicación de sus conocimientos de estrategia de portafolio en contextos

multinacionales ... Respetar la dignidad de la persona humana en la toma de decisiones ante la diversidad de culturas y formas de pensamiento a las que se enfrentará en su trabajo como directivo internacional”. (M)

“Intenciones educativas: ... de valores:... Poseedores de una conciencia ética y ecológica incorporada en su proceso de toma de decisiones de estrategia de portafolio de negocios en contextos multinacionales ... Conscientes de la responsabilidad que contraen en el uso de sus conocimientos de estrategia en la creación de futuros viables”. (M)

Los ejemplos tipo anteriores los encontramos tan solo en unos pocos cursos. Pudimos identificar que se trata de una manera de concordar los valores axiológicos impartidos por la institución, adaptándolos e incluyéndolos explícitamente en el sitio web del curso por el profesor y su equipo de proyecto de apoyo (durante la creación: personal pedagógico y técnico). Una cosa es que la institución contenga esto como precepto y otra es que en un curso  $x$  se imparta (se trabaje con casos aplicados y se cuestione). En últimas, vemos que en realidad se aprende el valor institucional si éste entra como criterio en la praxis de un curso; de lo contrario, la teoría del valor queda guardada en los anaqueles de anuarios y boletines informativos. Y cómo entonces lo mencionado por estos pocos profesores hacen que estos valores explicitados respondan y se practiquen en las sesiones de clases? Ahondado en este cómo es posible, algunos ejemplos representativos del qué incluir en sus discusiones, extractado como alternativas dadas por el mismo sujeto profesor, son del tipo:

“Tratamos con el estudiante la ética en los negocios, en las relaciones de su propio trabajo y la honestidad con su empresa ... de todas maneras recordamos que nos interesa incrementar el valor económico” (Q)

“En nuestras páginas web, los cursos tienen *links* directos a asociaciones y entes tanto gubernamentales como privados, que tratan precisamente la responsabilidad social de las acciones ... pedimos siempre a los estudiantes que tengan este precepto en mente cuando realizan estudios de caso y cuando deben proponer soluciones a las tareas que se les dejan” (Q)

"... de lo político viene lo económico, de ahí lo social, de ahí el management. Un error de muchos Managers (aún en la academia y la teoría) es que asumen un *social awareness* como algo adicional, siendo que está implícito en su rama de definición y creación de las ciencias ... por ejemplo, cuando tratamos el tema de teoría de juegos, el management considera el gana-gana, pero esto es algo erróneo, ya que con el universo de posibilidades puede ganar el mundo entero (incluso actores externos al juego) ... la realidad del mercado no es de cooperación, entonces hay que tratar con

lo real, por lo tanto es mejor **mirar los impactos de las negociaciones con sustancia crítica y juicio valorativo, y no con modelos de ideal tipo** <sup>52</sup> ... otro ejemplo es cuando hacemos juego de roles, el profesor crea y acepta un portafolio de opciones, un estudiante es árbitro y luego con sustancia crítica los estudiantes por grupos presentan y discuten". (M)

"...tratamos los impactos económicos de acuerdo con la contextualización y particularidades de cada país y de los mercados globales ... en las reflexiones tratamos también las políticas económicas de Estado...". (M)

"... como profesor habiendo sido con formación preliminar en otro ramo (psicología) trabajo también dando asesorías a instancias gubernamentales y de desarrollo social, esto me da la experiencia para concientizar en mis cursos sobre la responsabilidad social en la aplicación del management, del comportamiento organizacional y del marketing...". (M)

" Hacemos reflexiones sobre temas de responsabilidad humana y ecológica ante la toma de decisiones y posterior discusión, esto les permite a los estudiantes sentirse participes y útiles, el aprendizaje de lo humano es del día a día ... Los temas de calidad y de ética son transversales en todos los cursos, no es un tema de contenido independiente, se aprende haciendo. En una sesión por ejemplo tratamos el tema de la globalización, entonces se hace un análisis (discusión) sobre el valor y el respeto por las diferentes culturas, el por qué de lo que se hace y la tolerancia para el entendimiento ... en la praxis, no es algo explícito teórico, a pesar de rigor tecnológico y la limitación de tiempo y espacio, un profesor de una sesión satelital a distancia puede ir calibrando la participación a través de nodos y gestión de los grupos, discusión y participación". (M)

"... la parte ambiental y social del efecto de la globalización". (M)

"... con *critical thinking* y fomento de la reflexión hago discusiones epistemológicas (validez del conocimiento) sobre la administración y lo que se enseña... sé que pocos profesores hacen esto, deseo que se expanda más ...". (M)

"... traemos invitados expertos a las emisiones sincrónicas satelitales, los estudiantes pueden preguntar directamente, y adicionalmente ver la diversidad y la aplicación a distintos contextos". (M)

Dentro de lo que implica el espíritu de la presente investigación, estaba el corroborar lo que dice el sujeto con lo que la praxis muestra. Por lo tanto, en busca de esta conciliación, con los comentarios anteriores de profesores que mencionaron tener en sus cursos reflexiones que van más allá, y que de hecho tratan la responsabilidad social, humana y a veces ecológica del management, como investigador me di en la tarea de observar sus cursos por emisión satelital ó sus intervenciones y temas de reflexión en los

---

<sup>52</sup> Resaltado por el investigador para reafirmar la posibilidad de la ejecución práctica de nuestro interés.

chats y la página web del curso. Efectivamente, al analizar las notas de mis observaciones de la praxis y conciliando lo obtenido de varias sesiones de clase de los profesores que pronunciaron estos comentarios, pude comprobar que su praxis daba coherencia con su discurso, que efectivamente las tareas y actividades dejadas en clase incluían preguntas del tipo de los comentarios mencionados y reflexiones profundas, igualmente en las interacciones noté que las inquietudes de los estudiantes eran respondidas bien por el profesor, el tutor u otro estudiante. Se generaba entonces una cadena de reflexividad sobre un tema bajo un trasfondo de conciencia y responsabilidad humano-social, incluso en temas financieros o de toma de decisiones.

Siendo entonces lo anterior un hallazgo favorable para los intereses de la presente investigación, es con estos profesores con quienes mi trabajo de intersubjetividad me llevó a preguntarles e indagar *cómo era posible para ellos ser coherentes?*. De acuerdo con las respuestas obtenidas de ellos mismos, en un principio su praxis coherente es un producto de una vocación, de un valor inculcado bien en la familia (como ya lo mencionamos en el capítulo anterior -5- que trata al sujeto) ó bien como producto de una experiencia de vida diversificada en cuanto a disciplinas de estudio, sitios de trabajo (académico y empresarial) y estadía y convivencia con otras culturas. Son entonces estas condiciones ya identificadas como resultado de la tesis, cuyo análisis de cómo generales en otros profesores y jefes administrativos de las instancias educativas, se hará en la parte 3 de la tesis, donde además trataremos de identificar cómo esto permite transmitir estas reflexiones y sensibilidades a los managers que estudian.

De otro lado, dentro de aquello que algunos estudiantes plantean en su *parole*, y que algunos profesores de hecho ya lo practican (siendo pocos), está el trabajar el contexto, más aún cuando se ven temas de tipo financiero donde los modelos son planteamientos teóricos cuya aplicación práctica no solamente depende de la destreza y habilidades mentales de la persona, sino también de sensibilidades sobre la situación social de los actores de contexto una vez que se está trabajando *in situ* en una organización. De ahí entonces la preferencia de muchos profesores que colocando un tema para análisis, piden a estudiantes de distintos países que retroalimenten la particularidad en caso de aplicar el

tema en su sociedad. Esto denota entonces una preocupación de cómo el contexto repercute en el qué discutir en clase, y es entonces una manera de sensibilizar al manager (estudiante) sobre la consideración de lo externo a la organización, y en otros términos, lo que está hoy en día tan en boga de *diversidad*, concepto que admite diferente manera de hacer las cosas en distintas sociedades, de acuerdo con los valores sociales y estándares de comunidades.

Además del sobre qué reflexionar es necesario identificar los cómo hacerlos posibles. Aquí tiene cabida el analizar los métodos. Al conciliar las observaciones empíricas de terreno, anotamos que en cuanto a métodos pedagógicos privilegiados, se utilizan sobretodo los normativos de la institución, los cuales incluyen la metodología de casos, el aprendizaje por problemas y proyectos. De otro lado, está la consigna de generar aprendizaje colaborativo, pero este requiere mucha inversión de tiempo, recursos tecnológicos y personas que lo gestionen. Siendo lo ideal, no es lo que siempre ocurre. Esto lo vimos en ambos casos, donde adicionalmente a las observaciones del investigador, algunos comentarios de los sujetos que reflejan la situación son:

"Lo ideal es trabajar el aprendizaje colaborativo, pero esto es limitado a recursos y gestión de la interacción tecnológica. Además como límite, si se trabaja de forma asincrónica, la parte visual, no se muestra" (Q)

Tomando lo anterior, dentro del entreverado de comentarios de los sujetos, y las preferencias por todos los tipos, sin importar el contexto, identificamos una tendencia a que la mayoría de reflexiones se hacen con respecto a los impactos de la aplicación del contenido del curso en uno u otro país, donde las diferentes culturas y componentes sociales económicos son los que entra a discutirse en grupos y sesiones. A esto es lo que en la mayoría responde la intersubjetividad, pero de nuevo relegado al aspecto social, mas no al sentido de cada persona que participa en el nivel de su significación humana individual. De acuerdo con los tipos de reflexiones y medios pedagógicos utilizados ya mencionados, la Tabla XV muestra una condensación de lo que encontramos como los temas más presentes en las reflexiones, y así mismo los que menos se tratan. Dado que estamos trabajando además la parte tecnológica, de acuerdo con nuestros datos de terreno empírico, introducimos en la Tabla XV una columna que muestra las preferencias



de los sujetos en cuanto a herramientas tecnológicas para soportar un tema y un método.

**Tabla XV – Preferencias de temas de reflexión, métodos pedagógicos y herramientas tecnológicas**

Tema de reflexión	Método pedagógico favorecido	Herramienta tecnológica de soporte
<b>Más comunes</b>		
Aplicación práctica de la teoría sobre el contenido del curso visto: problemas específicos	Problemas específicos / Resolución problemas / (PBL - <i>Project based learning</i> )  Por lecturas, luego pregunta-respuesta por Internet también (cafés, teleconferencia, e-mail)	Mayoría asincrónicos (página web Internet): interacción 1 a 1 del tipo estudiante - tutor. Pocas veces interacción de un grupo de estudiantes - tutor.  Se favorece evaluación individual.
Consecuencias que trae para la organización la aplicación práctica de la teoría / Ética de las organizaciones / Redes de organizaciones	Casos (estudios empresas) + discusión en grupo del caso  Por proyectos (POL - <i>project oriented learning</i> )  Con invitados expertos, interacción sincrónica con estudiantes y profesores (foros de discusión).  Visitas a empresas sobre un tema específico del curso y exposición (presentación de videos pregrabados por los estudiantes) en emisión satelital	Estudiantes comentan análisis, interacción /Discusiones, debates dirigidos en las páginas web, grupos de discusión, juegos de roles moderados por el tutor / chat, e-mail  Los invitados aparecen sobretodo en sesiones de videoconferencia satelital sincrónica.  En las visitas a empresas se genera trabajo colaborativo ya que los estudiantes se reúnen físicamente de acuerdo a cercanías geográficas, y muchas veces envían al profesor un vídeo cuyas conclusiones se transmiten luego por emisión sincrónica satelital.
<b>Algunas veces</b>		
Consecuencias sociales de la práctica teórica - responsabilidad.  Contextualización con diversidad y realidad económica de otros países.	Casos, reflexión, interacción, discusión.  Aplicación a distintos contextos (diversidad) según los países (regiones) de donde habitan los estudiantes.	Estudiantes comentan análisis, interacción /Discusiones, debates dirigidos en las páginas web, grupos de discusión, juegos de roles moderados por el tutor / chat, e-mail

Tema de reflexión	Método pedagógico favorecido	Herramienta tecnológica de soporte
Teoría de la complejidad.		
<b>Muy pocas veces,</b> esporádico, depende más de motivación propia de cada profesor/tutor y del entusiasmo de sus estudiantes		
Implicaciones éticas en el plano humano del sujeto en la práctica organizacional  Consecuencias ecológicas de la práctica organizacional  Pobreza vs. Riqueza y distribución  Economía y decisiones de gobierno  Ética con respecto a la diversidad cultural.	Tareas adicionales in situ (depende de motivación de cada tutor/profesor). El profesor/tutor usa cualquier tipo de método: individual autoaprendizaje (con reflexiones sugeridas y favorece metacognición) ó en grupo pidiendo visitas y análisis de implicaciones de la acción organizacional, o asignando un proyecto o un problema, o el estudio de un caso.	Estudiantes comentan análisis, interacción /Discusiones, debates dirigidos en las paginas web, grupos de discusión, juegos de roles moderados por el tutor / chat, e-mail

Como se ve en la Tabla XV, la profundidad y naturaleza de los temas de reflexión no son muy diferentes de un contexto a otro, tampoco lo son por el tipo de sujeto. Igualmente, ni los métodos pedagógicos ni las herramientas tecnológicas aseguran una sensibilización, unos y otros pueden abrir el paso para la discusión, el trabajo en grupo, la experiencia, el estudio de casos y el desarrollo cognitivo intelectual, pero el tema de lo que se discute en realidad depende más de cada profesor o tutor que tenga asignado un grupo, en el sentido que coloque preguntas de por qué de las acciones organizacionales. En últimas, es clave la sensibilización humano-social que posea el profesor para así mismo transmitirla como un valor a sus estudiantes. Vemos de nuevo que lo deseable a discutir para generar sensibilización humana es lo que menos se encuentra en la praxis. De ahí entonces se refuerza nuestra intención de investigación, lo cual nos da aun más cabida para entrar a identificar las cualidades humanas necesarias en aquellos que interactúan durante la prestación del servicio.

De otro lado, vemos que la distancia y la tecnología no limitan la posibilidad de reflexionar con profundidad en un tema. Al contrario, pueden ampliar su marco de acción en el sentido de que permite introducir a la discusión personas lejanas

geográficamente, quienes con experiencias de vida distintas por habitar en otros contextos, enriquece el conocimiento del tema que se trata. Anotamos entonces que la diferencia entre el reflexionar sobre la parte humano-social más que depender de una modalidad (presencial/distancia) depende sobretodo de la acción del profesor/tutor y del soporte normativo (en cuanto a permisión o restricción) que ejerza la institución.

Adicional al qué deseable de tratar y al cómo hacerlo (métodos, herramientas), nos dimos también a la tarea de dilucidar si efectivamente todos estos métodos-qué-herramientas son aceptados naturalmente por los sujetos. Si bien es cierto que la mayoría de las personas identificaron que las discusiones se realizan en grupo, no es del todo claro si necesariamente todas las personas prefieren trabajar en grupo, y mucho menos el por qué de su preferencia. Existe la tendencia a pensar que educación a distancia implica siempre autoformación y que por ende en el 100% de las labores el sujeto está solo. No obstante, como ya lo hemos evidenciado, existe mucho trabajo en equipo, tanto de quienes preparan la prestación del servicio, como de los sujetos que estudian. Una modalidad a distancia no necesariamente implica total aislamiento, más si puede representar una disminución en la frecuencia de las interacciones sincrónicas. Vamos a ver entonces en el punto siguiente cómo se comporta esta situación de trabajar solo ó en grupo.

### **6.3.2 Preferencia para trabajar solo o en equipo**

En primera instancia, dentro de los estudiantes existen comentarios del tipo:

"... el trabajar de forma individual fue un factor de decisión para estudiar a distancia" (Q)

"... en el trabajo real sí trabajo en equipo, entonces no requiero hacerlo en el estudio, además ya lo viví mientras hacia mi *baccalauréat*". (Q)

Para la mayoría de estudiantes del caso uno, aún si les gusta trabajar en equipo, para el caso particular de su faceta (rol) como estudiante a distancia, prefieren hacerlo solos con el fin de poder realizar sus otras facetas al tiempo (hogar, familia, trabajo). De hecho, muy pocos extrañan estudiar en equipo, puesto que ya lo han vivido cuando cursaron su

pregrado (primer ciclo) donde su faceta de estudiante copaba casi el 100% de la dedicación de sus vidas en ese momento, o bien lo viven actualmente en sus trabajos donde presencialmente lo practican.

No obstante esta tendencia mayoritaria de los estudiantes del caso uno a estudiar solos, varios sujetos de todos los tipos de ambos casos (preferencia que es mayoritaria en el caso dos), expresan para el trabajo en grupo:

"Podemos obtener el valor del aprendizaje colaborativo". (M)

"Es el ideal, pero es el más difícil de gestionar y más costoso en tecnología". (Q)

"El trabajo individual resulta del que haga el grupo, es una construcción del conocimiento: debe ser *consensuelle* y no obligado, pero si bien organizado". (Q)

"En equipo, el resultado tiene agregado el esfuerzo anterior a la discusión. Funciona mucho en *on-line* con una buena gestión del tutor". (M)

"Ganan todos, se utilizan las habilidades de cada uno, se enriquece la discusión cuando como profesores trabajamos en *team-teaching* o cuando estamos creando un curso para distancia en equipo de proyecto". (M)

"... desarrollo en el estudiante las habilidades de interacción". (M)

Adicional a tener preferencia exclusivas para trabajar solo ó en grupo, algunos otros sujetos identifican preferir una combinación de ambos en su praxis, lo cual depende de varios factores, como así se observa en comentarios del tipo:

"Depende del contenido de cada curso... en distancia se facilita más el aprendizaje individual y en presencial en grupo". (M)

"Amo trabajar en equipo, pero reconozco las limitaciones de costos y herramientas tecnológicas, lo ideal es que el estudiante mismo escogiera". (Q)

"A veces fallan las herramientas tecnológicas para hacer un trabajo colaborativo, o la misma tecnología a veces impide al estudiante entregar los trabajos a tiempo". (Q)

"La evaluación del desempeño del estudiante es mejor hacerla desde dos perspectivas: una de su rendimiento individual y otra de su participación grupal". (M)

"No siempre trabajar en equipo implica justicia, algunos estudiantes se recuestan en otros, depende de lo que haga el tutor o profesor para reconocer lo de cada cual" (Q)

El último comentario muestra además que cuando los estudiantes manifiestan su

preferencia para trabajar en equipo, adicionalmente demandan a la institución que este trabajo dé buenos resultados. Esto implica una gestión de grupo. Como lo dicen varios estudiantes, trabajar en grupo para obtener resultados implica tener maneras de hacerlo. Y trabajar en equipo no implica ni igualdad ni justicia. Todo depende de quién gerencie el equipo y del cómo. Vemos entonces una aplicación micro de lo que es organización, cuyo éxito, depende en últimas, de las cualidades humanas de quien coordina el equipo, en este caso, en educación a distancia, sería el profesor y/o el tutor. De ahí, un mismo tema trabajado en equipo puede enriquecer poco o bastante dependiendo del sujeto, de la particularidad de la persona, y no solamente del deseo de estar en equipo. Por lo tanto, se requiere que un profesor de management sea también un manager en su prestación de clase, donde la clave del éxito del enriquecimiento común del trabajo en equipo depende de sus cualidades humanas para permitir discusión, y en últimas, intersubjetividad. Según los datos de terreno de los casos, yo veo que varios de los estudiantes son conscientes de esto y lo demandan. Un estudiante en particular demanda la participación y una gestión propicia que en realidad entregue resultados, por lo tanto la institución educativa, dentro de su saber ha de implementar las formas propicias para que el grupo obtenga resultados. De ahí vienen entonces las tentativas de los grupos con aprendizaje colaborativo.

Son finalmente los expertos en pedagogía los que reconocen que el éxito en los resultados esperados de trabajar solo o en equipo depende de que los estudiantes implicados respondan positivamente a esta misiva, en qué sentido? en que el estilo de aprendizaje de cada uno se alinee con el modelo enseñanza-aprendizaje de la institución. A pesar de este reconocimiento, vemos que generalmente es la institución la que da las normas y es el estudiante el que aplica. No obstante, algunos pocos profesores buscan la preferencia del estudiante, y son más aquellos profesores con educación en ciencias de la educación. Adicionalmente, estos profesores son quienes reconocen que no todos los estudiantes aceptarán fácilmente estudio a distancia, ni trabajo de tipo autoformación.

La Tabla XVI muestra cómo los comentarios tipo y análisis de los párrafos anteriores se presentan más ó menos en los sujetos.

**Tabla XVI – Preferencias para trabajar solo o en equipo**

Preferencia	Estudiantes	Profesores (incluye directivos)	Expertos pedagógicos y técnicos	Coordinadores y tutores
Unicamente Solo	<p>Mayoría del caso 1.</p> <p><i>Razón:</i> Es algo conocido de antemano al aceptar <i>on-line</i> - autoformación.</p>	Ninguno	Ninguno	Ninguno
Unicamente en equipo	<p>Pocos del caso 1. Varios del caso 2.</p> <p><i>Razón:</i> por la interacción.</p>	<p>Pocos profesores de ambos casos.</p> <p><i>Razón:</i> un <i>team-teaching</i> enriquece a profesores y estudiantes.</p>	Ninguno	Ninguno
Ambos	<p>Pocos del caso 1 Mayoría del caso 2</p> <p><i>Razón:</i> no siempre trabajar en equipo implica igualdad, algunos estudiantes no participan, es necesario tener un buen gestor de equipo (profesor o tutor)</p>	<p>Mayoría de ambos casos</p> <p><i>Razón:</i> Durante la creación de un curso un equipo de proyecto se enriquece de lo interdisciplinario.</p> <p><u>En la prestación, depende de:</u> Contenido del curso y de la sesión de clase específica</p>	<p>Mayoría de ambos casos</p> <p>Durante la creación de un curso un equipo de proyecto se enriquece de lo interdisciplinario.</p> <p><u>En la prestación, depende de:</u></p> <p>1.) <u>Disponibilidad de recursos para hacer trabajo en equipo:</u> si es colaborativo requiere mucho recurso de tiempo y equipos y personas que gestionan el grupo (profesor, tutor).</p> <p>2.) <u>Aprendizaje favorecido</u> (si se quiere ver el resultado individual o la suma de trabajo en equipo de estudiantes)</p> <p>3.) <u>Estilo particular de cada estudiante,</u> sus propias preferencias.</p>	<p>Mayoría de ambos casos</p> <p>Durante la creación de un curso un equipo de proyecto se enriquece de lo interdisciplinario.</p>

La Tabla XVI evidencia además que son los sujetos del tipo expertos pedagógicos los

que más reconocen las razones que permiten o no realizar trabajo en equipo (incluías la disponibilidad tecnológica en modalidad a distancia y la gestión de la interacción del grupo); adicionalmente son ellos quienes identifican que no necesariamente todos los estudiantes prefieren estar solos o en grupo. Vemos en contraste que los otros tipos de sujeto (estudiantes, profesores de administración, coordinadores y tutores) si bien manifiestan preferir usar una combinación de las dos, no necesariamente identifican que su posibilidad obedece también a una forma de aprendizaje particular en cada estudiante ni tampoco al aprendizaje que se permitiría desarrollar por un método aplicado. Así, confirmamos lo que expresamos en nuestra problemática, donde no necesariamente porque se sea profesor se es un experto educativo.

Corroboramos entonces que la preparación de un curso en pedagogía durante un doctorado, ó cursos de actualización sobre metodología cuando se es ya profesor, no son siempre suficientes. Se requiere dar soporte pedagógico al profesor para que él desarrolle cada vez más su capacidad de transmisión de conocimientos, y en nuestra intención, de valores, de cualidades humanas. Vamos entonces así anotando otro punto más a detallar en nuestra parte 3 de la tesis, sobre los cómo generar estos ambientes propicios para el desarrollo de estas cualidades en el manager, partiendo inclusive, de generarlo en quienes educan.

De otro lado, si bien estamos en el punto de interacción, donde la fuente primaria básica es la observación, en este caso particular de preferencias, la observación puede dar ideas a veces erróneas, por lo que nos dedicamos también a buscar la *parole* del sujeto, ya que como lo anotamos en nuestro análisis de los párrafos precedentes de este punto, no porque alguien prefiera más trabajar solo va a poder hacerlo siempre cuando estudia, ya que la institución como tal impone una normatividad y crea algunas tareas en grupo; igualmente, no por preferir un experto pedagógico el trabajo en grupo, así se le pedirá siempre a los estudiantes que lo hagan, porque de nuevo, la normatividad institucional indica que se hagan ciertas evaluaciones individuales. Es así como este punto contó a la vez como entradas con la *parole* del sujeto y con la observación.

En términos generales, en la observación empírica de la praxis, vimos que en ambos programas la mayoría de los cursos (y profesores apoyados por los expertos pedagógicos) tratan de equilibrar la cantidad de trabajos y tareas en grupo e individual, dependiendo del objetivo pedagógico perseguido y del tema. Pudimos sí observar que es cierto aquello dicho por los expertos pedagógicos sobre la dificultad de efectuar aprendizaje colaborativo, en términos de logística distante (y costo y disposición de herramientas); no siempre que se dice que una tarea va a contar con trabajo colaborativo en la realidad así pasa, no siempre el deseo es lo que la praxis muestra, con la salvedad de que en algunos pocos casos sí lo observamos.

Siguiendo con nuestra línea conductora que demanda la revisión de los elementos implicados en la educación-aprendizaje, además de analizar métodos, herramientas, preferencias de trabajar solo o en equipo, es preponderante identificar también desde el punto de vista del sujeto las preferencias para conocer los contenidos, más aún si estamos inmersos en un ambiente tecnológico. Esto lo tratamos en el siguiente punto.

### **6.3.3 Preferencias multimedia para conocer contenidos de cursos**

De pronto a veces el concepto distancia (y más tratando la educación) tiende a confundirse con que todo va a estar sobre Internet, y en realidad no es así. Tal como lo comprobamos en los casos de estudio, si bien la tecnología permite muchas cosas, no toda la tecnología es sobre la plataforma Internet, existe también la telecomunicación satelital basada en imágenes y en sonido que no utiliza canales de Internet, existe también el CD pregrabado sin vínculos a la web, entre otros. Adicionalmente, existe el envío de textos y libros impresos en paralelo a lo que se consulta sobre Internet.

El análisis de contenidos transversal de los datos empíricos de terreno (extractado de la *parole* del sujeto), y su posterior conciliación, en lo que respecta a la preferencia de los sujetos para conocer el contenido de los cursos se puede ver en la siguiente Tabla XVII.



Tabla XVII – Preferencias para conocer contenidos de los cursos

Estudiantes	Profesores (incluidos directivos)	Expertos pedagógicos y técnicos	Coordinadores y tutores
<p><i>mayoría:</i> leyendo documentos impresos (imprimen lo contenido en el sitio web)</p> <p>en el caso uno (Québec): de forma asincrónica en los CD</p> <p>en el caso dos (ITESM): asistencia presencial a sesiones de videoconferencia satelital sincrónica</p>	<p><i>mayoría:</i> leyendo en el sitio web del curso</p> <p>libros</p>	<p><i>mayoría</i> depende del estilo de aprendizaje de cada estudiante, se favorece una u otra herramienta (visual, auditiva, impresa)</p>	<p>suma de todos, no especifican</p>

La anterior compilación y el análisis detallado de terreno muestran que aunque los profesores estén dando cursos a distancia y en consecuencia por norma institucional responden a favorecer el transmitir contenidos a través el sitio web del curso, siguen considerando no obstante como indispensable la utilización de los libros editados. Igualmente, algunos otros tipos de sujeto reconocen que los libros son esenciales, y así trabajen con contenidos a distancia, no todo puede quedar en la web porque leer frente a la pantalla genera luego de cierto tiempo un cansancio físico y visual en el estudiante. Adicionalmente está la industria del libro como uno de los grandes medios de difusión de información y de conocimiento, la cual es más accesible a la mayoría de personas en el mundo (reconociendo que menos del 1% de la población mundial dispone de computadora para acceder a Internet<sup>53</sup>), y existe un saber especializado que sigue publicándose de manera impresa que todavía no se monta 100% sobre plataformas Internet, donde a pesar del deseo abanderado por el concepto de la *economía el conocimiento* de volver todo público, hoy en día no se ha terminado ni de legislar ni de establecer cómo y qué queda público para todos. Aún existen los derechos de autor, y si bien muchos sitios web dejan su acceso público a todos sin *password*, son también muchos los que aún no lo permiten.

Dentro de lo analizado hasta el momento, se ve que los sitios privados y públicos

<sup>53</sup> Datos obtenido de las lecturas de los sitios Web de la ONU.

dependen más de la idea del sujeto propietario del sitio, donde encontraremos muchos que son totalmente abiertos y otros que exigen derechos, regalías y reconocimientos. De nuevo vemos que aún dentro de la idea de *sociedad (o economía) del conocimiento*, su consulta pública libre depende de lo que significa para cada persona que entrega algo en web qué es público y qué es privado. Así pues, en esta línea, muchos temas de administración y finanzas vienen aún en detalle solo en libros, y lo que se dispone de ellos en web, que sea reproducible, son más síntesis, guías y resúmenes. El libro sigue siendo hasta el momento un elemento necesario, y salvo algunos casos, el libro se traduce en tecnología cuando se produce en CD. A pesar de toda la normatividad por evitar la reproducción sin regalías, vemos como la fotocopiadora nos ha permitido en estas últimas cuatro décadas obtener copias públicas (a veces de manera ilegal, otras con permisos de reproducción) de lo que es privado. Igual podríamos pensar de los CD que se pueden copiar tecnológicamente. Sin embargo, en el plano de lo tecnológico se controlan la cantidad de copias de instalación y *password*; no obstante, esto no detiene la reproducción ilegal, puesto que frente a límites se ha visto tradicionalmente que hay quien inventa cómo romper la norma, y siendo el caso de la tecnología, la superespecialización del tema tecnológico ha dado nacimiento a personas expertas en *breakpassword*. A pesar de esta situación, igual seguimos teniendo en nuestro planeta usuarios que deciden comprar original y con una consciencia de responsabilidad legal no fotocopian un libro ó no copian un CD. Pero quiénes? No tenemos cómo saberlo, depende de cada persona, en la honestidad de su interior, uno puede engañar a otros pero no a sí mismo.

De otro lado, disponiendo de una amplia gama de formas de conocer el contenido de lo que se estudia, se ve que no todos los tipos de sujeto prefieren lo mismo. Como se observó en la Tabla XVII, si bien la institución educativa (la organización) fomenta el uso de la tecnología in situ, son pocos en realidad los estudiantes que escogen leer directamente desde la pantalla (página web). La norma institucional es favorecida por los tipos de sujeto que prestan el servicio, de donde profesores y expertos en pedagogía manifiestan que prefieren que el estudiante lea directamente desde las paginas web, con

---

el soporte del material preimpreso (cuyo contenido sólo es posible tenerlo así, por ejemplo un libro editado sin permiso de reproducción pública en Internet). Sin embargo, pese a favorecer esto, la mayoría de estudiantes prefieren imprimir lo que está en la web o en los CD para ellos mismos poder manejar su herramienta. Se ve entonces que no por normalizar algo, esto ha de ser tomado como un *given* por el usuario. Y entonces, por qué finalmente se prefiere esto? Las razones dadas por los estudiantes muestran:

"Prefiero leer lo que imprimo de la web por la facilidad de anotar al lado comentarios propios, en el mismo momento hago lectura y análisis". (Q)

"... imprimiendo puedo leer mientras estoy en el metro ó me desplazo a diferentes lugares de mi hogar (casa)" (Q)

"A pesar de la idea de cero papeles hay un proceso propio de interiorización que requiere palpar y sentir ". (Q)

"Prefiero leer imprimiendo los contenidos de la web, porque me canso mucho leyendo en la computadora". (Q)

"Combino lecturas impresas con asistencia a videoconferencias, por las interacciones que puedo hacer en forma real". (M)

Esta realidad es confirmada por el tipo de comentario muy frecuente en los expertos pedagógicos:

"La institución prefiere que los estudiantes lean de la web, pero sabemos que la mayoría de estudiantes prefieren imprimir". (Q)

Por otro lado, también proveniente de los expertos pedagógicos pero en muy pocos de ellos:

"La manera de conocer los contenidos depende del estilo de aprendizaje del estudiante. No es difícil hacer un pre-test (con tecnología Internet interactiva) para que *au debut* el estudiante se autodiagnostique, así mismo el profesor puede soportar en esto y la disposición de medios creados para cada curso ... si el medio tecnológico es el correcto, se tiene un estudiante motivado, de ahí la necesidad de un diagnóstico de estilo de aprendizaje antes de comenzar el curso". (Q)

Ahora bien, la diversidad en la preferencia de los sujetos por uno u otro medio para conocer el tema que se estudia, corrobora la afirmación de algunos pocos investigadores educativos en distancia, quienes mencionan que en caso de ser distancia, no todos los medios (e-mail, pagina web, libros) son propicios para todos. Algunas personas tienen

memoria visual, otras auditiva y otras sensorial. Pero, a pesar de que esto se reconoce, se aplica muy poco, y básicamente en el nivel experimental en educación primaria. Entra entonces de nuevo la pregunta: quién ha de cambiar? El estudiante en su paradigma de aprendizaje? O la sociedad (gobierno, instituciones educativas) en un esfuerzo por ofrecer educación para todos los estilos y soportar al estudiante en la identificación del más propio para él? Si partimos del hecho de que todas las personas son diferentes, y si aceptamos que en el plano de la investigación está demostrado que existen varias formas de aprender (en últimas paradigmas), uno respondería la pregunta diciendo que es la sociedad y la institución la que deben cambiar. Pero, tal como hoy en día están estructuradas las instancias, presupuestos y la función educativa, existen unas formas estándar de enseñar asignadas por instituciones, entonces se parte del hecho de que un estudiante escoge dentro del mercado de posibilidades según su predilección y necesidades de vida. Pero en la realidad, muchos estudiantes escogen estudiar a distancia no porque su paradigma sea de autoformación, sino porque esto le da otros beneficios como manejo de su tiempo. Así, vemos la alineación con lo mostrado en el capítulo 5 (que trata la conceptualización de los sujetos) sobre lo que da sentido a los sujetos, por ejemplo los beneficios que se obtienen cuando geográficamente se vive en otra ciudad ó porque viviendo en la misma no se tiene como primera prioridad de vida el estudio, más sí su desempeño de rol de familia ó de su trabajo. Pero lo anterior no implica necesariamente que el estudiante prefiera conocer el contenido del curso leyendo en la pantalla del computador en detrimento de una preferencia de interacción cara a cara.

Quién ha de cambiar entonces y cómo? Reestructurar la función educativa para dotarla de diversidad en forma de enseñar implica demasiada inversión en dinero, por lo tanto, la realidad de nuestros días muestra instituciones especializadas en uno u otro tipo, y muy pocos con diversidad, siendo el máximo de diversidad el hecho que una misma Universidad entregue a la vez distancia y presencial. Pero cómo soportar al estudiante en el momento de decidir si inscribirse o no? Existen tests, como así lo manifiestan comentarios de varios expertos pedagógicos. Personalmente ví de éstos en sitios de educación *on-line*. En últimas, este sería un ejemplo de lo recomendable, pero no todas las instituciones lo tienen. Existe también la tendencia de que el estudiante debe saber

cuál es su estilo de aprendizaje, pero cómo hace él para saberlo si es muy poca la información disponible sobre esto? Es decir, se ve que el estudiante está mal soportado en el momento del inicio, y lo que pasa muchas veces es que luego de embarcado en una situación, la institución pide entonces que el estudiante cambie o que se acomode a un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. Sobre este punto reflexionaremos en detalle en la parte 3 de la tesis, donde ya que venimos hablando de la conjunción humano-social es entonces válido anotar que en el estudiante no ha de recaer el 100% de la responsabilidad de acomodación a un paradigma; al contrario, esta disposición estudiantil ha de estar acompañada de un soporte y de un esfuerzo social, en este caso, las instituciones educativas.

Hemos analizado ya lo referente a medios, metodologías y herramientas para transmitir el conocimiento y para reflexionar sobre los temas. Bajo una óptica tradicional de aprendizaje-enseñanza esto correspondería a lo que es enseñar. No obstante, ya que nuestro punto de ancla es la interacción (y aún más la intersubjetividad) como el mecanismo por el cual es posible desarrollar cualidades humanas en el manager, es necesario identificar estas interacciones del día a día de los sujetos; es decir lo que se enmarca en el ambiente global de trabajo, observar cómo y para qué las personas se relacionan, y no solamente la disposición del contenido académica que se transmite (lo que ya trabajamos en los puntos anteriores). Es así como nos apoyamos en los modelos de aprendizaje presentados en el capítulo 3, donde el aprendizaje no se da únicamente por un contenido teórico, sino básicamente por las interacciones sociales establecidas entre los sujetos (como así lo indican Merleau-Ponty y Vigotsky, entre otros). Y con nuestro hilo conductor, buscamos identificar cómo y cuándo estas interacciones permiten desarrollar cualidades humanas en el manager, con preferencia aquellas donde la tecnología interviene, dada nuestra intención. Veremos esto en detalle en el siguiente punto.

### 6.3.4 Preferencia de herramientas tecnológicas por asunto que se trata

Según los comentarios de los distintos tipos de sujetos, y lo que observamos empíricamente en los sitios web del curso (chats, conferencias) y videoconferencias, identificamos que el uso de uno u otro medio tecnológico para interactuar en una situación  $x$  depende básicamente de dos factores:

- Si corresponde a una interacción bien de la prestación del servicio (es decir la práctica pedagógica en sí) ó de un proceso interno de la organización dentro de su accionar diario para poder prestar el servicio; y,
- La preferencia particular de cada sujeto en cuanto a uso de un medio tecnológico por situaciones tales como la confidencialidad del tema, la urgencia de obtener una respuesta, la cercanía física con la persona con quien interactúa.

De acuerdo con estos dos factores, el análisis de los datos del terreno empírico lo detallamos a continuación.

#### a. En la interacción organización-estudiante: la mediación tecnológica como esencial

Las interacciones mediadas por la tecnología que reagrupan varias personas a la vez (relaciones de muchos a muchos) se utilizan sobretodo en eventos de externalidad, o sea en la prestación (práctica pedagógica), más que en eventos de interacción interna de los sujetos de la organización (la institución universitaria). En esta externalidad, en el ámbito tecnológico, al condensar y hacer análisis transversal de las observaciones empíricas de terreno podemos anotar que se tienen estos usos:

En el caso de interacciones **sincrónicas**:

- Conocer la materia:
  - a. *Dar la clase, trabajo del profesor:* las videoconferencias satelitales durante lo que sería el símil más parecido a una clase presencial, donde está el profesor en su sitio de emisión con estudiantes asistentes en vivo (cara a cara) que viven en la ciudad de

emisión, y con asistentes remotos que van a aulas de clase en otras ciudades distantes y que además en la misma clase se pueden también comunicar por correo electrónico y por teléfono.

*b. Trabajo del estudiante: Los chats y foros de discusión sincrónicos*, donde se reflexiona y discute sobre un tema, bien que este sea evaluable o no (calificable). Estos son casi siempre mediados por tutores, con intervenciones esporádicas de los profesores. Dichos encuentros ocurren de acuerdo con agendas pre-programadas, donde las horas y fechas han sido previamente gestionadas por los coordinadores.

En el caso de interacciones **asincrónicas**:

- Conocer la materia:

*a. Dar la clase:* Lo que está en las *páginas web*, los *CD*, los *video pregrabados de emisiones satelitales anteriores* (a las cuales el estudiante no asistió sincrónicamente). Aquí no existe profesor, todo está dicho y escrito. En caso de dudas, o preguntas, el tutor es quien gestiona la aprehensión del conocimiento.

*b. Trabajo del estudiante: foros de discusión asincrónicos y las conferencias telemáticas*, donde se reflexiona y discute sobre un tema, bien que este sea evaluable o no (calificable). Estos son casi siempre mediados por tutores con intervención esporádica del profesor (mas por iniciativa propia que por un plan de agendas pre-diseñado).

Por otro lado, hasta dónde una preocupación personal de un estudiante es conocimiento público de todos? O hasta dónde la observación de un profesor sobre un estudiante es para compartir con todos? Qué define que una información sea para compartir muchos con muchos, o uno con uno? Frente a estas preguntas surge de nuevo la aplicación del concepto de libertad en la privacidad, y reclamando este derecho, los sujetos mencionan que utilizan uno u otro medio dependiendo de su interés de privacidad, como por ejemplo:

"... si la pregunta es general la coloco en la conferencia telemática o en el grupo de discusión, de lo contrario, dirijo un e-mail personalizado al tutor.". (Q)

Pero existe también la preferencia del estudiante, con respecto a las posibilidades que le da el programa:

"... en modalidad semipresencial prefiero asistir a clases presenciales, es decir, videoconferencias satelitales ..." (M)

De otro lado, tratando de identificar con quiénes interactúa el estudiante (bien sea de forma privada individual, o pública en grupo), notamos que él reconoce al tutor como factor decisivo de su aprendizaje, según comentarios del tipo:

"... la interacción con otros estudiantes depende de cada tutor, algunos generan actividades y tareas que propician esto, otros no ..." (M)

"... el *feedback* y los comentarios que recibimos sobre los resultados de nuestros trabajos dependen de cada tutor..." (Q)

Estando entonces en responsabilidad del tutor la interacción directa con el estudiante en lo que compete la transmisión de conocimiento, la frecuencia y tipo de la misma depende también de la particularidad de cada tutor. No es posible generalizar un comportamiento típico de tutor, ya que al igual que los profesores y estudiantes, existen varios del tipo de interactuar solamente con lo exigido, o de pedir más al estudiante, o de facilitarle y generarle tipos de reflexión distintas a las pre-estructuradas en la concepción del producto-curso. En últimas, si bien el tutor no es el experto reconocido institucionalmente en la materia, al ser él el punto de contacto final y permanente con el estudiante, de él depende entonces el grado y nivel de aprendizaje en lo que precisamente llamamos como metacognición y que lo tomamos como base del paradigma de aprendizaje centrado en el estudiante. Como se ve, ni el servicio ni las funciones ni las interacciones se restringen por el hecho de ser modalidad a distancia. En esta línea, algunos sujetos comentan:

"... los chats y grupos de discusión permiten mantener motivado al estudiante y disminuir su *isolement*..." (Q)

"... Los grupos de discusión deben ser bien moderados por el profesor o el tutor responsable..." (M)



Vemos como, al igual que los profesores, el tutor teniendo la responsabilidad de la entrega directa, ha de contar también con habilidades de manejo de grupos para obtener resultados y no tener grupos por tenerlos, y por lo tanto, el tutor es también un manager de las situaciones de interacción con los estudiantes.

En esta misma línea, los sujetos de la organización interactúan con el estudiante, ó por el estudiante, según como sigue:

"... como apoyo pedagógico, casi nunca interactuamos directamente con el estudiante ...". (M)

"... siendo a la vez coordinador y tutor, las preguntas e inquietudes de los estudiantes las filtro para saber qué dirección al profesor, qué contesto como tutor y qué soluciono como coordinador". (M)

"... para responder al estudiante o al tutor alguna pregunta compleja, utilizo el teléfono". (Q)

De otro lado, tanto en las interacciones sincrónicas como en las asincrónicas con los estudiantes, durante el trabajo del estudiante, la mayoría de cosas son gestionadas y solucionadas por el tutor. Sin embargo, hay intervenciones esporádicas de profesores en casos de una evaluación concreta, o al deseo de un profesor en particular que siendo responsable por un curso solicite calificar el trabajo final o los informes intermedios del estudiante. Un ejemplo es como sigue:

"... para casos extremos en la interacción con el estudiante, utilizo el teléfono, igualmente, dentro de la organización prefiero el tratar los temas por e-mail. Y cuando es el proceso de creación del curso si realizamos encuentros presenciales con todo el equipo de trabajo ...". (M)

Esta última situación se presenta muy poco cuando es modalidad totalmente *on-line* (más común en contexto 1), y bastante en el contexto 2 cuando es el caso de semipresencial. Y en que difiere que un profesor intervenga más que otro? O que coloque como temas de reflexión unos que requieren más cuestionamiento de razones y de motivos? Lo que permitió ver la información empírica de terreno indica que no depende de la categorización tipo de sujeto, sino más bien de la particularidad humana de cada sujeto, ya que se vió el caso de profesores que dando cursos de finanzas

interactuaban más frecuentemente con sus estudiantes, colocaban más preguntas de reflexión y participaban más en los foros (y chats) que otros. Ahora bien, según nuestro objetivo de investigación, de qué depende entonces que un profesor, o un tutor, genere más reflexión e interactúe más que otro? La respuesta a esta pregunta es lo que trataremos con detalle en la parte 3 de la tesis, donde ahondaremos en la identificación de cómo un profesor en economía, sin dominar el discurso humanista, da muestras en su praxis de un actuar humanista.

De otro lado, cuando ocurren interacciones presenciales, paradójicamente en la organización que presta el servicio tecnológico, muchas personas prefieren interactuar presencialmente en la mayoría de procesos, y se deja la interacción tecnológica para detalles o confirmaciones. Al contrario, mirando las interacciones con la externalidad (los estudiantes), se ve que predominan interacciones mediadas tecnológicamente y que solo a veces existen encuentros personales, y estos últimos dependen más de la motivación particular de un profesor o de un tutor que decidan generar trabajo en grupo y encuentros colaborativos entre sus estudiantes. Adicionalmente, según se observó en los casos de prestaciones sincrónicas de videoconferencias satelitales, si bien la tecnología entrega facilidades y posibilidades que antes el profesor presencial no tenía (como multiplicidad de medios: tablero, imágenes superpuestas, sonido de ambientación) ella también exige al profesor poseer ciertos requisitos como: tener muy estructurada la clase, poca flexibilidad al momento de querer cambiar el curso del guión (porque son tiempos limitados). No obstante estas limitaciones, de nuevo, algunos profesores observados en su praxis pedagógica decidían en el momento de una duda o pregunta del estudiante si seguir con el guión pre-diseñado ó hacer una variación. Y ví entonces como algunos profesores variaron en la marcha. Por lo tanto, así la tecnología coloque la limitación de la superestructuración, es también cuestión de cada profesor el aplicar su libertad de juicio sobre lo que es su curso, cuándo variar y qué cambiar.

**b. En la interacción organización-organización: selección facultativa según preferencia del sujeto (presencial o tecnológica)**

En los sujetos que trabajan físicamente concentrados en un mismo lugar en la educación a distancia, se sigue privilegiando la interacción cara a cara, y en segundo lugar están el teléfono y los e-mail. Los pocos trabajos de tipo telemático se ejecutan cuando en el proceso de concepción de un curso uno de los participantes de la célula (casi siempre el profesor) es externo y trabaja en otra universidad. Lo anterior lo vemos reflejado en comentarios del tipo:

"... para la creación, los miembros del equipo interactuamos presencialmente a diario, posteriormente durante la prestación educativa lo hacemos para eventualidades de apoyo y de dar *feedback* al profesor sobre lo que vamos observando en el día a día del curso...". (M)

"... para mediación, lingüística y graficación trabajamos en forma presencial...". (Q)

"... durante la creación de un curso hacemos muchas reuniones porque requerimos en corto tiempo ponernos de acuerdo ". (M)

"... en el soporte del día a día de la prestación de un curso, el ICQ<sup>54</sup> nos permite mayor versatilidad que el e-mail normal, obtenemos de la otra persona una respuesta inmediata ...". (M)

"... para mensajes privados prefiero el e-mail". (M)

De lo contrario, si los profesores y los miembros designados de la célula están ubicados físicamente en el mismo sitio (ó incluso en dos instalaciones distintas en una misma ciudad), para el proceso de concepción la mayoría de cosas se hacen cara a cara en equipo, es decir bajo el esquema de proyectos. En segundo lugar, el teléfono y el e-mail lo utilizan las personas para concretar o rectificar decisiones pendientes luego de las reuniones presenciales de trabajo, ó para dudas ó comentarios menores. Igualmente, se usa esta mediación tecnológica de e-mail y teléfono para los procesos de prestación pedagógica para la interacción permanente entre quienes hacen la gestión de la interacción (coordinadores y tutores) y los profesores. Por otro lado, se prefiere

---

<sup>54</sup> ICQ: herramienta tecnológica de comunicación sobre Internet que facilita la respuesta inmediata.

igualmente la interacción cara a cara cuando se tratan asuntos de tipo administrativo de la institución, de cada una de las áreas por separado (por ejemplo reuniones del área de soporte pedagógico, o de dirección del plan, o del grupo técnico), donde de nuevo se usa teléfono e e-mail para rectificar ó hacer seguimiento.

Si bien en un principio la tecnología se concibió para facilitar el trabajo, de todas maneras no siempre el hecho de tener la información en medio magnético da credibilidad o tranquilidad en todas las personas. En esta línea, varias personas que gestionan la interacción, en vista de la gran cantidad de interacciones diarias que se quedan sin huella, prefieren de los medios disponibles, usar aquellos donde siempre será posible guardar las respuestas a las preguntas que hacen, en caso de que en un futuro una de las personas relacionadas con el tema no reconozca su acuerdo previo o la respuesta anterior. Algunos de los comentarios que reflejan esta situación son del tipo:

"...al interactuar con personas del equipo del proyecto, y no de manera presencial, si se tratan situaciones complicadas o decisiones prefiero dejar huella y por lo tanto utilizo el e-mail ...". (M)

Siendo así, la misma tecnología permite interactuar con plataformas donde simplemente se hace comunicación pero no queda registro, mientras que por ejemplo el e-mail podrá permitir a cada usuario guardar los que él considere convenientes. Y este comportamiento entonces qué reemplaza? Reemplaza a las tradicionales actas de reuniones presenciales, donde quedaba plasmado el acuerdo de los participantes. Vemos entonces que la tecnología y la virtualidad no necesariamente suprimen funciones o actividades, sino que las sustituyen por otras formas. No siempre una sustitución concebida desde que se crea la tecnología, sino más bien una sustitución que nace como alternativa del sujeto en el día a día de su uso, donde cuando se conoce cómo hacer algo, al entrar a hacerlo de una nueva manera, muy seguramente las seguridades que los anteriores facilitaban, y que ahora no se tienen, entran a ser motivo de creatividad por parte del sujeto, en un intento por contener su saber hacer. Y en este caso, el sujeto que identifica cuáles e-mail guardar luego de interacciones virtuales, podrá tener huellas y

---

firmas.

Las observaciones anteriores se vieron aplicadas para los dos contextos. Qué indica esto? Muestra que el hecho de trabajar en una organización que entrega un servicio con tecnología, no implica que la esta organización en cuestión use de preferencia los mismos medios y técnicas con los cuales se entrega el servicio. En síntesis, entregar un servicio a distancia con tecnología no implica que la organización que lo provee se mueva internamente a distancia ni con tecnología. Y por qué? Una de las respuestas la vimos cuando tratamos el tema de la disposición de la organización (el con qué se hacen las cosas, en el punto 6.1), la cual actualmente para todos los casos vistos, aún si se trabaja bajo proyectos ó células y equipos interdisciplinarios, se sigue respondiendo a un modelo jerárquico burocrático con líneas de autoridad y de decisión establecidas. Por lo tanto, si bien la burocracia nos permite tener la normalización y explicitación del conocimiento, su rigidez implica que todo ha de pasar por el sitio preciso y en el instante preciso para conseguir la autorización indicada. Entonces, cosas que una célula puede promover o generar en un momento dado, requieren de una aprobación superior, lo que amplía los tiempos, o lo que implica nuevas reuniones frente a las instancias perentorias. Esto implica que un tema se dilate, y que si es de urgencia su solución, el directo interesado (un sujeto) irrumpa incluso en la oficina del jefe que autoriza con el fin de obtener los *ok* y vistos buenos y así permitir que el proceso siga corriendo.

**c. En la gestión de la interacción (estudiante-organización-estudiante) multiplicidad de medios**

Existe adicionalmente otro tipo de interacción a la cual no es posible colocarle un límite; es decir, no es del todo externa (estudiante - organización) ni interna (personas de la organización con sigo mismas). Estas son interacciones que comienzan bien en un lado (estudiante u organización) y generan otras en el otro lado. Por ejemplo, y como lo comentaron algunos coordinadores:

“... cuando en la prestación del servicio un estudiante, o un grupo, no ha podido entregar a tiempo los trabajos, más obedeciendo a fallas técnicas o por eventos

ambientales (como un huracán) o de infraestructura (tardanza en el envío logístico de documentos), generalmente la ampliación de los plazos de entrega no la autorizamos directamente nosotros, pero si nos toca hacer gala de llamadas, citas, e-mail o teléfonos frente a los jefes de área quienes son los que dan flexibilidad del calendario académico ó frente a los profesores que ya han hecho su labor de creación de curso, para saber si éstos últimos autorizan extensiones o modificaciones al caso particular”. (M)

“A veces me debo recordar al estudiante determinaciones administrativas o trámites porque o bien la universidad no le ha dado la información, o bien el estudiante se pierde en el árbol de caminos del sitio web” (Q)

En concordancia con lo anterior, algunos comentario de estudiantes, extractados de las interacciones en los sitios web de los cursos, son del tipo:

“Estamos enviando el proyecto un poco tarde pero es que tuvimos muchos problemas para entrar en la página todo el día de hoy, por la mañana el sr. xxx te envió como e-mail el proyecto, espero lo hayas recibido, hasta este momento estamos entrando a la liga, pero aquí está. Espero tu comprensión y que no haya penalidad por el retraso en adjuntarlo a la liga. Saludos ...” (M)

“Maestros, por un error involuntario enviamos un archivo equivocado, adjunto encontrarán el archivo correcto. Agradeciendo su comprensión al respecto, atentamente ...” (M)

“Alguien podría recordarme ó comentarme cómo encuentro la información xxx” (Q)

Lo anterior denota que el uso de la tecnología no asegura efectividad 100%, pues si es la misma tecnología la que falla?” En uno de los comentarios anteriores vimos que el trabajo no se pudo enviar por la página web del curso y se vencieron los plazos, sin embargo, frente a este mal funcionamiento ocasionado en la sede física (y la red) los estudiantes por sí mismos fueron recursivos y utilizaron otra herramienta tecnológica: el e-mail. Lo anterior nos muestra que la tecnología no corrige los errores que pueda presentar una organización presencial. De hecho, en distancia ha de ser más minuciosa la labor de logística para con el cliente final, en este caso el estudiante. Labor ésta que identificamos como clave para que la organización (como el con qué se hacen las cosas) logre prestar el servicio educativo Por ejemplo, si bien antes presencialmente un estudiante caminaba y se desplazaba físicamente a las librerías y cooperativa a buscar sus textos y obtener sus guías, a distancia él hará lo mismo pero en sitios remotos, y seguramente quien hace la gestión de la interacción ha de guiar a cada estudiante en sus

preguntas más simples del tipo:

"... y dónde consigo este libro... ya empezamos el curso hace una semana y aún no me han llegado por correo las fotocopias de las sesiones dos y tres que ustedes nos dijeron llegarían hace una semana". (M)

Frente a todas estas angustias del estudiante, es el coordinador quien finalmente comienza a interceder por él, como así lo expresa este último:

"... como coordinador debemos además solucionar errores de envíos y de logística del curso una vez ya esta en producción... ". (M)

"... a veces nos toca atender casos donde el estudiante está irritado por una falla en la prestación del servicio, y reconociendo que es problema de nuestra organización, nos toca entrar a mediar aquí en la empresa para solucionar el problema, y con los estudiantes para muy cortésmente solicitarles disculpas ó esperas ó proponerles alternativas para corregir la situación ... hay estudiantes que son más tolerantes y accesibles que otros, igualmente, hay distintos estilos de profesores ...". (M)

"En la interacción permanente con el estudiante me he dado cuenta que hay cursos que falta actualizar, algunos objetivos y contenidos han cambiado. No todos los cursos están bajo el mismo formato, estando en el día a día de la prestación del servicio he identificado cosas a mejorar pero que aún no se han hecho ... se requiere el trabajo del equipo pedagógico y la revisión de contenidos por parte de algunos profesores" (Q)

En la línea de los comentarios anteriores, y dentro de lo que hace parte de una cultura organizacional de mejoramiento continuo, un comentario de un jefe de área nos deja entrever:

"... hemos tenido algunos problemas con ciertos tutores, porque no todos están muy involucrados, entonces se hacen correctivos es ya en la marcha de la prestación de un curso, cuando debería ser que antes del inicio el profesor con el coordinador y el tutor se colocaran de acuerdo sobre todos los aspectos ... reconozco que es una falla de nuestra gestión, por eso estamos entonces trabajando en correctivos ...". (M)

Como vemos, si bien la tecnología acerca, ella coloca también algunos inconvenientes cuando no funciona adecuadamente y en consecuencia se suspende o disminuye la velocidad del proceso de prestación. En esto, la interacción es del tipo estudiante-coordinador o experto técnico, donde se comunican sobretodo por teléfono o por e-mail (diferente al sitio web del curso) en las siguientes situaciones:

"... para desconexiones..." (Q)

"... como soporte técnico atiendo la solución a inconvenientes durante la prestación...". (Q)

"... solucionamos fallas técnicas que impiden que la información llegue a todas las personas en los tiempos deseados... solucionamos también problemas de tiempos de espera ... " (Q)

"... a veces requiero saber cómo usar ciertas funciones, por ejemplo *mot de passe*, direcciones de las páginas web, entre otros..." (Q)

En el contexto uno, siendo un caso totalmente *on-line*, la misma persona que gestiona la interacción general de todos con todos, hace las labores de logística; mientras que en el caso del contexto dos, habiéndose extendido a otros programas académicos, esta labor de logística implica un cargo específico. De nuevo vemos que la tecnología acerca, permite nuevas cosas, pero también con el exceso de normalización y el reemplazo de labores físicas es necesario buscar otros medios de hacer lo que se hacía antes y que es indispensable (no suprimible), como en este caso lo es el asegurar que el estudiante disponga del material requerido para su curso.

De nuevo, lo anterior es un ejemplo a la vez de la importancia sustancial de la gestión de la interacción, como del por qué bajo un esquema de decisión y acción burocrática no basta con enviar e-mail a quien decide. La rapidez de la acción depende de la efectividad de quien gestiona para obtener una solución en el momento preciso, y siendo el coordinador un sujeto recursivo, se vale entonces de citas, teléfonos y visitas a los jefes.

Vemos entonces que la labor de un coordinador en su día a día es también lo que hace un manager, quien estando en instancias intermedias de la jerarquía (no todos los managers son parte del cuadro directivo), ha de gestionar, y en este caso particular, se gestiona la interacción.

#### **d. Síntesis**

Con base en los comentarios de tipo de sujeto mostrados y lo que observamos en la praxis de las interacciones, realizamos entonces el análisis de contenidos y de



condensación de datos con respecto a los tipos de interacción identificados y los medios tecnológicos preferidos de acuerdo al tema o la situación *x* que origina la interacción. La síntesis de este análisis se muestra en la Tabla XVIII.

De manera intencional, en la Tabla XVIII hemos colocado en letra *itálica* las interacciones que permanecen siendo presenciales y de contacto humano directo, para dejar entrever que aún en una organización que entrega un servicio con tecnología, tanto en su interior (procesos administrativos internos) como en su exterior (con los estudiantes), se siguen ejecutando interacciones del tipo sincrónico cara a cara, y que estas dependen sobretodo de la intención del sujeto de lo que va a tratar, bien por la urgencia de la necesidad o de lo que él considera indispensable tratar personalmente. Igualmente, en la Tabla XVIII hemos colocado intencionalmente en letra **negrilla** las interacciones que son mediadas por personas bajo lo que hemos denominado con el concepto de gestión de la interacción (tutores y coordinadores). Se ve que estas personas están sobretodo en la parte de la externalidad, o sea en la prestación pedagógica, y que ellas intervienen en la mayoría de interacciones. De otro lado, se puede observar que casi la única interacción hombre-máquina es la que sostiene el estudiante cuando conoce el contenido del curso, ya que posteriormente para desarrollo de habilidades, discusiones y grupos, existen *logiciels* que permiten interacción mediada, es decir: hombre-máquina-hombre.

**Tabla XVIII - Medios de interacción preferidos por sujeto según proceso**

Externalidad de la interacción	Situación (o tema) que origina la interacción	Sujetos (ó máquina) que interactúan	Herramienta tecnológica	
			Sincrónica	Asincrónica
organización - estudiante  (externo - prestación del servicio)	Conocer el tema de estudio	Estudiante-máquina	Videoconferencia satelital	Impresiones página web
	Dar a conocer fechas de evaluaciones, trabajos a entregar y metodologías del curso	Estudiante - <b>Tutor</b>		Libros
	Confidencialidad de la pregunta o del tema a tratar (relación 1 a 1)	Estudiante - <b>Tutor</b> Estudiante - profesor	Teléfono	e-mail

Externalidad de la interacción	Situación (o tema) que origina la interacción	Sujetos (ó máquina) que interactúan	Herramienta tecnológica	
			Sincrónica	Asincrónica
	Compartir información Lanzar preguntas abiertas para obtener opiniones y respuestas diversas (relaciones 1 a muchos, muchos a muchos)	Estudiante - estudiantes - <b>tutor</b> - profesor	Chat Foros de discusión	Conferencia telemática
	Dejar huella (firmas), sobre situaciones administrativas de inscripción, pago facturas,	Estudiante - <b>coordinador</b> - administración universidad	Teléfono	e-mail Correo impreso
	Dudas y problemas técnicos con herramientas (computadora, módem, fallas en sitio web del curso)	Estudiante - <b>coordinador</b> - soporte técnico pedagógico	Teléfono	e-mail Correo impreso
	Logística de envío de documentos (libros, CD), dar a conocer fechas calendario académico, entre otros.	Estudiante - <b>coordinador</b> administración universidad	Teléfono	e-mail Correo impreso
	Trabajo colaborativo, para entregar proyectos o tareas en grupo	Estudiante - estudiante	<i>Reuniones de estudiantes por proximidad geográfica</i> Visita a empresas Teléfono	e-mail Chat (uno por cada grupo de estudiantes en un mismo curso)
	Posibilidad del anonimato en una intervención	Estudiante - estudiantes - <b>tutor</b> - profesor	Chat Foros de discusión	Conferencia telemática Página web
organización - organización  (Interno: construcción y soporte a prestación servicio)	Durante el proceso de concepción	Profesor - <b>coordinador</b> - experto pedagógico/técnico	<i>Reuniones interdisciplinarias</i> Teléfono	e-mail Conferencia telemática
	Durante el proceso de prestación	Profesor - <b>coordinador</b> - <b>tutor</b> - experto pedagógico/técnico	Teléfono Videoconferencia satelital	e-mail
	Cercanía física de quienes interactúan	Profesor - <b>coordinador</b> - <b>tutor</b> - experto pedagógico/técnico	<i>Rendez-vous</i> Teléfono	e-mail
	Urgencia de la respuesta esperada	Profesor - <b>coordinador</b> - <b>tutor</b> - experto pedagógico/técnico	Teléfono <i>Rendez-vous</i>	
	Dejar huella (firmas) frente a decisiones o modificaciones en cualquiera de los 3 procesos (concepción, prestación, evaluación)	Profesor - <b>coordinador</b> - <b>tutor</b> - experto pedagógico/técnico	<i>Reuniones interdisciplinarias</i>	e-mail Correo impreso

La Tabla XVIII, y los análisis y reflexiones hechas precedentemente nos permiten identificar que el soporte de la prestación del servicio tiene una base burocrática, por lo que es entonces indispensable que los jefes de las áreas sean unos managers humanos para que quienes gestionan la interacción reciban ejemplo de acción. Es decir, si nuestra investigación pretende identificar las cualidades humanas necesarias en quienes enseñan management, no podemos dejar de lado quienes soportan su prestación, porque además, estas personas jefes de área son a la vez profesores, algunos en la disciplina de management y otros en la de educación. Entonces, en nuestra línea de ideas, el estudiante finalmente aprende sensibilización humana no solamente a través del profesor, sino también de acuerdo al cómo se vea y sienta tratado por quienes interactúan con él, y en este caso, directamente por los coordinadores y los tutores; y si como vimos, ellos gestionan pero no siempre deciden, es entonces preponderante el papel de los jefes de área en términos de ser efectivos en tiempo y soluciones creativas.

Adicionalmente, una persona no solamente aprende comportamientos humanos cuando estudia, no, esto es algo que se aprende y desarrolla durante toda la vida a través de las interacciones que sostiene con las personas que lo circundan (y según lo muestra nuestro apoyo teórico de modelo de desarrollo de Vygotsky como un continuo de aprendizajes). En consecuencia, el estudiante aprende de los comportamientos e interacciones que sostiene con el coordinador y el tutor, y a su vez, el trabajo del tutor es influenciado por las interacciones que sostenga con sus jefes. De ahí entonces la importancia de que el jefe sea también humano y posea cualidades de interacción. En últimas, un jefe humano suscita aprendizaje de cualidades humanas en su grupo de trabajo, y aquí aún más importante, siendo jefes de áreas que soportan la educación a distancia de management, estos jefes son también profesores, y por lo tanto, son educadores de management y manager en su área. Así, un profesor de management que dirige un área de estas, si bien puede llegar a sentir una sobrecarga de trabajo porque a la vez enseña y dirige un departamento de la organización universitaria, tiene el gran privilegio de aprender conocimiento experiencial, y por ende, de tener más credibilidad por los estudiantes, porque cuando enseñe un tema tiene conocimiento propio de causa.

Adicional a identificar las preferencias de los diferentes tipos de sujetos en cuanto a herramientas para cada situación de interacción, vimos que es necesario esclarecer qué se presenta en el momento de la interacción de clase (asincrónica o sincrónica) donde precisamente se hace in situ la aprehensión de un conocimiento, de una sensibilidad y de una acción. Veamos esto en el siguiente punto.

### 6.3.5 El tacto humano del profesor y el *feedback* de evaluaciones

En esta misiva, de acuerdo con las observaciones de terreno empírico que realizó el investigador en algunas videoconferencias e interacciones mediadas por tecnología (a la vez sincrónicas y asincrónicas de ambos casos de estudio), los siguientes comentarios y participaciones son extractados como de tipo repetitivos de acuerdo con la técnica de análisis de contenidos y de conciliación.

Con ocasión de comentar en una sesión satelital (al aire -interacción sincrónica-) el avance de los trabajos de los estudiantes (comentario que conocerían todos los otros compañeros) un tipo de profesores actúa como sigue:

“El grupo de xxxxx, ya les he dicho que esto no está bien, ustedes deben guiarse por las normas de la metodología que exige la rigurosidad de un trabajo final de programa ...” (M)

“ en cuanto al grupo de xxxx, ya creo que les he ilustrado suficientemente de lo que consta un marco teórico, ya han visto que en el sitio del curso yo les he colocado esto varias veces...” (M)

“ ... no entiendo cómo después de tantas veces que les he repetido e indicado cómo se hace esto aún siguen cometiendo los mismos errores, créanme que es desgastante tener que volverles a corregir lo mismo ...” (M)

Si bien este tipo de *feedback* no contiene lenguaje de irrespeto, si contiene mensajes antimotivadores, en el sentido de que en frente de todos los compañeros, el profesor (o tutor) muestra en evidencia una cierta molestia por el hecho de que por algún motivo los estudiantes no están comprendiendo todo ó haciendo las cosas correctas. No sería entonces necesario que si un profesor se da cuenta de que repetitivamente sus

estudiantes entregan trabajos incompletos o mal estructurados, es porque quizás la falla está en sí mismo? Desde una perspectiva humana y de reflexión del ser, no será que cuando algo siempre nos sale mal (y en este caso, los estudiantes no nos responden como queremos) es que hemos de conocernos a nosotros mismos para identificar si tenemos una falla que impide la contestación positiva del otro? Aquí en este caso particular de profesor, podría uno inferir, que independientemente de la riqueza de contenido intelectual del profesor, existe una falta de tacto humano y afectivo con el estudiante. Y esta falta de tacto, sumada a la espera de críticas negativas abiertas frente a todos los compañeros de curso, puede generar desánimo y desinterés por la materia, aún cuando el reconocimiento sea virtual (donde se conoce el nombre en el caso extremo de un *on-line* 100%). El desánimo frente a una persona se puede traducir en desánimo frente al conocimiento. Vemos aquí que aquello que se anota en educación primaria y de familia cuando se habla de la educación psicoafectiva se traslada también al plano universitario, incluso aún en niveles de segundo ciclo, porque las personas como seres humanos son afectivos, responden sensiblemente a esto durante toda su vida.

En contraparte al tipo de profesor anterior, existen otros quienes frente a una revisión y *feedback* en público (sincrónico y asincrónico) se pronunciaron de la siguiente manera:

“ Sr (ita.) xxxx, tu trabajo es interesante, bien enfocado, pero adicionalmente me gustaría que detallaras la parte de yyyy”. (M)

“Excelente el trabajo que están planteando, ahora es cuestión de que refinen y detallen xxxx y yyyy partes ... adicionalmente me gustaría que consultaran con zzz la aplicación directa de lo que están planteando”. (M)

“ Sr (ita.) xxx, has enfocado la situación desde una perspectiva interesante, me gustaría compartir contigo de manera individual algunos aspectos que podrías ampliar al respecto, para lo cual te invito a que establezcamos una cita (vía e-mail o personal)”. (M)

“Amigos del equipo xx de la ciudad de nnn... Leí su reflexión sobre el tema xxx, no me dicen a que empresas o producto se refieren, luego es válido el que no sea necesario usar nociones de yyy sino temas de yyy. Luego me indican que realizan yyy para determinar estrategias. Esto es real y válido, aunque no es xxx, aún si son empresas de tipo zzz. Espero que sirva mi comentario”. (M)

“Amigos del equipo xx... Tanto para el caso de zz y yyy se utilizan realmente xxx temas. En las plantas de www, dicen ustedes que alimentan las proyecciones a

sistemas como *www*, que les integra todo en un simulador de toda la operación. Ello es completamente válido (por eso *www* se ha vendido como un pan caliente en todo el mundo. Buen resumen y reflexión. Enhorabuena. Es un placer leerlos”. (M)

“Estimados compañeros de la ciudad de *xxx* ... saludos. En primer lugar les pido que den un *enter* al final de la ventana de la pantalla, porque si no, su aportación es muy difícil de leer para mí, ya que tengo que mover el cursor a la derecha en ... sobre su reflexión tanto en la empresa *www* como en la *yyy*, es elocuente por *xxxx* ... Enhorabuena, espero que sirva mi comentario”. (M)

Estos últimos tipos de comentarios que venimos mostrando son afables positivamente y reales en términos de resaltar lo bueno y solicitar complementos y corrección a lo que se considera incompleto. No por ser buena gente un profesor es un holgazán que no le exige a sus estudiantes. El efecto de este tipo de intervenciones de profesores/tutores genera una actitud proactiva en el estudiante porque les da confianza, los estudiantes no se sentirán temerosos de preguntar más ni de indagar más (solos o en público) porque saben que la autoridad (el profesor) no los hará quedar en ridículo por más de que intervengan con comentarios equivocados o incompletos en el tema.

Si bien los comentarios tipo presentados en cuanto al tacto del profesor pertenecen al contexto dos (Caso de México, M), de igual manera en el contexto uno (Québec – Q), aún en casos donde la interacción es asincrónica a través de conferencias telemáticas, encontré con gran agrado el caso de un curso animado y dirigido por un tutor donde es él precisamente (el tutor) quien incita positivamente a los estudiantes enviando preguntas a resolver, que son adicionales a las prediseñadas en el curso. En estas observaciones del caso Q, frente a este inicio de cadena, en el foro electrónico, ví que en respuesta a esta pregunta varios estudiantes colocan su respuesta, el tutor revisa una a una y positivamente da *feedback* dentro del curso, donde todos conocen las respuestas de todos y a través de afectividad positiva, ví como los estudiantes inclusive iniciaban nuevas cadenas de preguntas. A veces la pregunta que lanza de primero un estudiante la responde o otro estudiante o el tutor. Cuando es un estudiante quien responde a otro estudiante, noté que el tutor daba agradecimientos públicos, incitando así a continuar con la participación de todo el grupo, además de agradecer, el tutor complementa y refina la respuesta. Si en un caso dado el tutor en ese mismo día (bajo la norma de respuesta en 24 horas) no tiene como responder, públicamente informa la situación y

pide a los estudiantes un plazo mientras él averigua; en este ejemplo ví también con agrado que al día siguiente el tutor colocó la respuesta en el sitio público. He ahí una forma de aprender una cualidad humana de cumplimiento, de coherencia, inclusive en un tema de curso que es totalmente financiero.

Continuando con las observaciones de las interacciones, observé también como alineadas con la intención de la presente investigación, una donde un estudiante pregunta en la conferencia telemática pública cómo usar algo de su texto impreso guía. A esto, recibe la respuesta de otro estudiante, quien lo guía en su acción diaria de estudio. Luego el tutor agradece a ese estudiante que respondió y atendió al primero, complementando algunas cosas; y posteriormente, el estudiante ayudado agradece en el sitio público a ambos, tutor y el otro estudiante. Situaciones como estas propician actitudes proactivas futuras como aquella que también observé donde con ocasión de estar el curso en un tema x, un estudiante por su propia cuenta decide compartir algo complementario a lo del texto y a los ejercicios del curso; es entonces cuando entrega información sobre la aplicación del tema en su propia empresa, mostrando qué sí se cumple, qué no y qué habría que considerar adicionalmente. En este ejemplo se desencadenaron preguntas y respuestas entre el estudiante proactivo que compartió su caso (incluso sin que esto fuera calificable), otros estudiantes y el mismo tutor.

Si bien el tipo de ejemplos que venimos anotando como proactivos son en realidad muy pocos, es sin embargo una muestra de que existen de todas maneras personas que contribuyen con la formación humanista del estudiante en la praxis.

De otro lado, finalmente existen profesores (o tutores) que al momento de dar *feedback* simplemente cumplen con decir:

“correcto, tu nota es *xx*” (M)

“incorrecto, debes repetir la materia” (M)

“malo” (M)

ó “bueno” (Q)

En estos últimos comentarios sólo existe una notación cuantitativa, y el mismo formador (maestro/tutor) está limitando la capacidad de desarrollo proactivo del estudiante porque él mismo como formador no está mostrando con su ejemplo sino eso.

Analizando estos comentarios tipo de las interacciones de la praxis, se pueden inferir las siguientes formas de proceder de profesores:

- Aquel que es *afable*, motiva, reconoce, anima a mejorar y con su praxis permite el desarrollo y el descubrimiento de lo propio ontológico de cada sujeto. Por lo general estos profesores tienen un lenguaje verbal agradable y una sonrisa corporal que a través de empatía acerca a los estudiantes para que en clase (sincrónica o asincrónica) pregunten, que no tengan miedo al profesor. Es una actitud que dispone al estudiante a la aprehensión;
- Aquel que *critica negativamente* al estudiante enfrente de todas las personas, comunicando sus errores sin reconocer al mismo tiempo sus fortalezas;
- Aquel *pasivo* que no hace ni lo uno ni lo otro.

Estas tres formas de proceder en la interacción, generan en el estudiante que él sea receptivo al aprendizaje de las cualidades humanas deseadas o que en él se cohiba su desarrollo. Con tecnología o sin ella, es lo mismo. Según mi análisis y la discusión reflexiva de los capítulos anteriores, estas formas pueden:

- *Cohibir* la participación de un estudiante, y evitar que se atreva una próxima vez a participar en público porque pueda sentir temor de interactuar con el profesor que detiene el poder de evaluación (las notas académicas, por ende, el éxito del estudiante), ó
- *Estimular* al estudiante para que se sienta libre de preguntar, ó
- *Desmotivar* la asistencia y presencia en foros electrónicos o en videoconferencias, pues es como si el estudiante no existiera porque su intervención le da lo mismo al profesor.

Así sea para una crítica, al estudiante como sujeto le gusta ser tenido en cuenta. Y en



contraparte, al profesor que pronuncia una videoconferencia le gusta ser reconocido por su auditorio estudiantil e igualmente darse cuenta que los chats y foros de discusión tienen temas interesantes y que en ellos se genera interacción. Es aquí cuando tiene total pertinencia el comentario de un profesor sobre:

"... tenemos la necesidad de acompañar un *hi-tech* a un *hi-touch*...". (M)

Y de expertos pedagógicos y coordinadores que muy repetidamente convergen en comentarios del tipo:

"El estudiante está aislado, es una interacción difícil, debemos entenderlos, comprenderlos y ayudarles; no dejarlos solos y contestarles sus dudas, guiarlos y mostrarles alternativas cuando no puedan hacer algo técnico para enviar un trabajo o para conocer el contenido de una materia ... Somos su soporte en momentos de angustia..." (M)

Los ejemplos anteriores nos muestran que el interés y trabajo de cada profesor varía en extremos máximos, algunos profesores (y tutores) van más allá, otros simplemente cumplen con el normativo exigido; e igualmente, algunos estudiantes van más allá y de manera proactiva cuestionan el contenido de lo visto en clase (haciendo preguntas adicionales), mientras que otros estudiantes adoptan una actitud pasiva de respuesta. Como se ve, el hecho de ser una modalidad a distancia no implica que el estudiante esté menos interesado que uno presencial, depende de cada persona, incluso existen estudiantes bastante activos a distancia, quienes a la vez desempeñan simultáneamente sus roles de familia y de trabajo. Así mismo, en cuanto a la carga y trabajo del profesor (o tutor), en la medida en que éstos sean proactivos con el estudiante, implica que los trabajos sean corregidos con escritos de retroalimentación, y que cuando sean observaciones de cosas no deseadas, sean en buenos términos, es decir motivadores, rescatando siempre las partes buenas. En las caras y expresiones de los estudiantes se nota tristeza cuando son cuestionados con críticas negativas y sobretodo cuando este cuestionamiento se hace en público (por ejemplo en una emisión satelital o en una conferencia telemática con copia a todos). Al contrario, el estudiante se siente feliz cuando se le felicita públicamente por su trabajo. Dónde está entonces el punto medio? Es ya cuestión de *tacto del profesor*, de dar retroalimentación en buenos términos,

identificando las cosas a mejorar pero resaltando las partes positivas.

Al observar la prestación pedagógica en varias emisiones satelitales y en las interacciones con tecnología (chat y conferencias telemáticas en las páginas web de los cursos), pude identificar que lo que hace que los profesores despierten reflexiones en sus estudiantes, entusiasmo y sentido crítico, depende más de la cualidad de relacionarse interpersonalmente de cada uno que de una metodología pedagógica. Así vemos que una credibilidad por parte del estudiante también depende de sentirse *reconocido* por el profesor o tutor.

Venimos resaltando que es en las interacciones donde los sujetos aprenden y se desarrollan, por lo cual en miras de generar desarrollo de cualidades humanas para la consideración de las consecuencias humano-sociales del actuar organizacional, es apenas propicio observar este proceso de evaluación, ya que en él se producen espacios de discusión, y nuevamente, de interacción de los sujetos donde todos pueden aprender. Veamos esto en el siguiente punto.

#### **6.4 EVALUACIÓN: NORMATIVIDAD CUANTITATIVA Ó PERMISIÓN DE EXPRESIÓN CUALITATIVA DEL SUJETO?**

Los siguientes comentarios expresan el grado de normatividad (de nuevo bajo un soporte de estructura burocrática) con el cual se reglamenta la mayor parte de los procesos de evaluación y mejoramiento:

"...tenemos áreas específicas de control de calidad y mejora continua, como norma de la institución..." (M)

"... ser a la vez directivo y profesor deja poco espacio para expandir la labor educativa e investigación..." (M)

"... por norma de la institución, aplicamos los métodos con los cuales evaluamos el aprendizaje del estudiante, tanto de forma individual como grupal ". (M)

De otro lado, el otro tipo de evaluaciones y de procesos de mejoramiento que se

producen bien por iniciativa propia de un sujeto, o como efecto de un aprendizaje experiencial, lo vemos en comentarios del tipo:

"... siendo un programa ofrecido entre varias instituciones, durante la creación del programa, la retroalimentación y el mejoramiento continuo se dieron en el comité directivo, posteriormente seguimos trabajando en conjunto para estabilizar el programa una vez entró en producción. No siempre estuvimos de acuerdo, hubo inconvenientes, pero luego nos estabilizamos e hicimos un balance de lecciones aprendidas ...". (Q)

"...la mejor retroalimentación que se puede dar para mejorar el servicio es la publicación de resultados de investigaciones y de tesis al respecto ... adicionalmente, contando con el acceso a la web, es ideal colocar cierta información al acceso publico ahí mismo". (Q)

"A la intención de un profesor, realizamos trabajos particulares para mejorar la metodología y propender por un incremento en el desempeño del curso ... así, hacemos innovación propia con el profesor que lo desea ". (M)

"... en mi calidad de director de programa, periódicamente estoy revisando en los e-mail que me llegan a mí y a los tutores, y en las conferencias y grupos de discusión, los temas e inquietudes de los estudiantes que implican una necesidad de mejora en nuestra prestación ... esa es mi base de información ... con esto filtro entonces sugerencias y observaciones de estudiantes y llevo las inquietudes a las reuniones con el equipo de trabajo (con expertos pedagógicos, técnicos y profesores)...". (Q)

"... entre los tutores hay mucho *feedback* y comunicación, esto ayuda a mejorar la prestación entre unos y otros ".

Estos ejemplos denotan que si hay algunos profesores que piden retroalimentación de su función como profesor frente al estudiante; es decir, que lo evalúe su directo cliente, y que esto no es exclusivo de la modalidad presencial. Igualmente, así la interacción sea virtual, se permite *feedback* cualitativo. Dependen entonces de que nazca del profesor, del tutor, de cada persona, o de un estudiante que aunque no se lo pidan sí lo haga de manera proactiva.

Tomando los comentarios tipo como base, realizamos análisis de contenido y condensación de datos del terreno empírico e identificamos cuáles son los tipos de evaluación y mejoramiento más y menos presentes. Lo anterior lo vemos reflejado en la Tabla XIX.

**Tabla XIX – Preferencia de medios de evaluación y mejoramiento**

	<b>Solicitadas explícitamente al estudiante por el normativo institucional</b>	<b>Que recibe (ó solicita) el profesor de su prestación</b> (bien por norma institucional o iniciativa propia)	<b>De otros miembros de la organización</b> (bien por norma institucional o iniciativa propia)
<i>Mayoría</i>	<p><i>Para mejorar el programa en su conjunto:</i> Sugerencias personales de los estudiantes - de tipo cualitativo <i>la parole</i> de él. Por e-mail o por conferencia asincrónica en sitios web del curso y del programa.</p> <p>Para evaluar al estudiante: co-evaluación entre equipos, la que hace el profesor de los grupos y de cada estudiante en particular.</p>	Evaluaciones preparadas por la U, normativas. Mayoría de ítems cuantitativos, poco espacio para la cualitativo, salvo los reportes de estudiantes que sustentan conclusiones de proyectos.	Con equipo de trabajo (e-mail a parte técnica) y en las mismas reuniones interdisciplinarias.
<i>Muy poco</i>	Formularios en línea	<p>Adicional a estándar Universidad. Pide propias Cualitativas a est. (incluye <i>focus-group</i>)</p> <p>Recibe / Da sugerencias de personas que observan prestación</p>	Publicación resultados investigaciones

Lo anterior lo corroboramos para ambos contextos, incluso para profesores cuya materia es totalmente financiera, de donde vemos de nuevo que se confirma que saber el tema no hace a una persona humana, lo hace sobretodo su acción. Veremos entonces esto en la parte 3 de la tesis, dentro del qué depende (o favorece) que unos profesores tengan esto deseado.

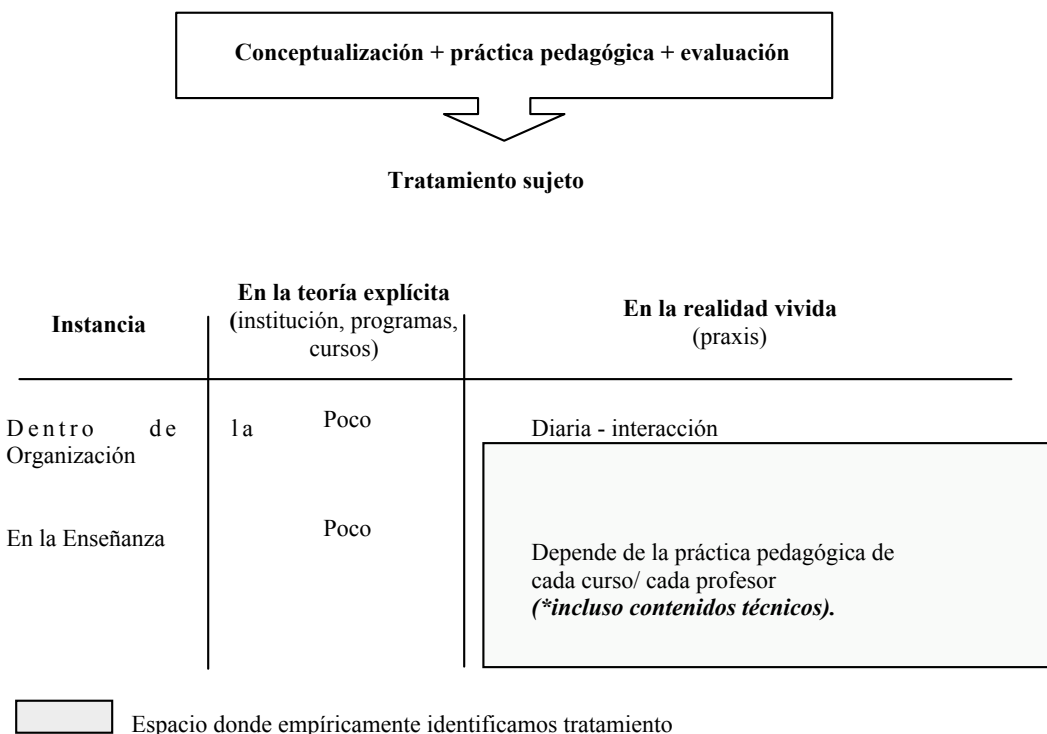
## **6.5 CONCILIACIÓN: ESPACIOS DEL TRATAMIENTO DEL SUJETO EN LA EDUCACIÓN DE MANAGEMENT**

Con todo lo presentado y analizado precedentemente en los capítulos del 4 al 6, podríamos esquematizar hasta qué punto son tenidos en cuenta las partes humanas y sociales del management como se muestra en la Figura 10 (también observable en el Anexo 2.7). Ahí vemos que decantando los tres procesos (conceptualización, práctica pedagógica y evaluación – anotamos esta porque de ella venimos hablando bastante en

lo que es la praxis de los cursos) en sombreado hemos resaltado la parte donde es más factible encontrar este tratamiento humano-social, y adicionalmente, que esto depende de cada profesor o sujeto en cuestión. Si bien encontramos muy poco en las organizaciones, y menos aún en los contenidos teóricos de los cursos, el espacio de diferencia queda entonces en la praxis.

**Figura 10 – Espacios del tratamiento humano-social en management**

© Ana-María Dávila-Gómez



En síntesis, tenemos ya suficiente cuerpo y evidencia empírica para entrar en la parte 3 de la tesis a esclarecer los cómo es posible que aquellos profesores y sujetos que observamos actuaban en su praxis con una orientación humanista así lo hagan (incluyendo aquellos profesores que observamos con tacto humano). No obstante, antes de pasar a esta parte 3 de la tesis, consideramos necesario mostrar también cómo el proceso de mejoramiento del servicio se ejecuta, y dentro de nuestro interés, cuál es aquí el papel de la interacción. Hacemos esto ya que nos venimos apoyando en el modelo de Bédard (1995) con el cual estructuramos el servicio pedagógico en tres procesos:

concepción, practica pedagógica y evaluación.

\*\*\*

## CONCLUSIÓN

Empíricamente vimos cómo la organización que soporta la prestación del servicio virtual no labora necesariamente de forma virtual; al contrario, dada la gran cantidad de requerimientos de explicitación y normatividad en la transmisión del conocimiento es necesario la presencia física de muchas de las personas que hacen posible el servicio (de ahí una organización de tipo burocrático), y más aún, la creación de nuevos puestos y formas de organización, siendo el caso preponderante aquel de gestionar la interacción con el estudiante, la cual antes era presencial. Como ejercicio de las funciones de estas personas, vimos que sus habilidades y competencias requeridas están muy claras y explícitas para poder ejecutar la labor, pero nuevamente, aquellas cualidades necesarias para gestionar y moverse en los tres modos de organización que identificamos en el capítulo 5 (conceptualización – punto organización, y que son: burocrático, por proyectos, gestión de la interacción) siguen dependiendo del desarrollo intuitivo de cada persona.

Igualmente, como se mencionó en los apartes de cada punto del análisis, la institución (en cabeza de la rectoría o los altos directivos) bajo el emblema de política o estrategia de aprendizaje dicta muchas veces los cómo norma unos métodos de enseñanza, unos medios de interacción, unas formas de conocer los contenidos tecnológicos y unas maneras y guías de evaluación. Vimos que la norma y la praxis no siempre dan cuenta de lo que el sujeto prefiere, por eso fue necesario interactuar con las personas para identificar por qué por ejemplo si se habla de trabajo en ambientes tecnológicos, la mayoría de los profesores siguen prefiriendo comunicarse por teléfono y atender a las personas del proyecto de forma presencial y muy poco virtual. De la misma manera, y sin entrar a discutir que lo impuesto sea bueno, se ve que no todo lo que la organización dispone pedagógicamente para el estudiante es lo que realmente es la preferencia de

cada estudiante en particular; vimos cómo a pesar de favorecerse y fomentarse la lectura de contenidos en las páginas web, la mayoría de estudiantes prefieren imprimir los contenidos para poderlos personalizar y escribir notas adjuntas y moverse de un sitio a otro de su casa, porque a pesar de que la tecnología privilegie el conocimiento y trabajo frente a la pantalla de computadora, los estudiantes a veces se cansan y prefieren personalizar sus notas imprimiendo, volviendo así al método tradicional para llevar consigo mismo textos escritos.

Así mismo vimos que a pesar de que la mayoría de las evaluaciones son de tipo cuantitativo, de todas maneras queda espacio para que en la realidad cada profesor por ejemplo realice evaluaciones cualitativas de su prestación cuando así lo requiera, y que en la misma línea de libertad, un tutor a pesar de tener una guía prediseñada de cómo soportar un curso, podrá siempre innovar y colocar su toque personal en la prestación de un curso cuando plantea problemas novedosos o reflexiones adicionales con sentido de significado.

Esto nos muestra que si bien la tecnología facilita cosas antes no posibles, y que aunque una institución a manera normativa dicte las mejores formas de hacer las cosas, el sujeto guarda potestad sobre la aplicación final, hay espacio para su selección libre. Selección que entre otras, obedece a qué tan bien se siente utilizando nuevas herramientas con respecto a las formas anteriores conocidas, a la privacidad del tema que se trata, a la urgencia de solución del tema que se trata y a la obligación normativa de uso dictada por la institución.

Con las evidencias empíricas de las interacciones y de las preferencias de los sujetos surgidas de su *parole* y de las observaciones in situ, a lo largo de la reflexión mostrada en este capítulo volvemos a nuestro interés al identificar empíricamente que se prevalece explicitar las competencias y habilidades y muy poco se favorece el conocer las cualidades necesarias para ejercer el management. Como ejemplo de esta preferencia explícita por encima del sentir implícito relacional de los sujetos, dentro de las evidencias vimos que los gestores de la interacción son también managers, y sobretodo

de algo muy importante: la angustia de lejanía del estudiante frente a la respuesta de la organización.

Entonces uno se pregunta, lo que verdaderamente permite que haya intersubjetividad y que se responda a roles humanos y sociales del management, no está explícito en detrimento de una explicitación del conocimiento racional económico estratégico? De acuerdo con mi experiencia subjetiva y mi observación empírica, pude ver que hasta el momento siguen prevaleciendo para la explicitación del saber lo concerniente a lo matemático estratégico, y que lo humano-social (como cualidades) sigue siendo implícito. De otro lado, las *cualidades requeridas* para una persona varían en respuesta por cada tipo de sujeto (profesor, coordinador, estudiante) más no por cada contexto. Esto es entonces el tema de discusión de la parte 3 de la tesis.



## TERCERA PARTE

# TERRENO EMPÍRICO: TRAS UN MANAGEMENT HUMANISTA DESDE LA EDUCACIÓN

Habiendo condensado y analizado los datos de terreno empírico (tanto de fuentes primarias como secundarias) nos confrontamos con el hecho de discernir hasta qué punto hemos dado una respuesta a las preguntas de investigación, las cuales son:

*Cómo se puede contribuir a un management humanista a partir de las interacciones sostenidas en la educación?*

*Qué lecciones podemos tomar analizando la modalidad a distancia con soporte tecnológico?*

Vemos que hasta el momento hemos identificado una realidad como cuadro descriptivo

de qué sucede y cómo sucede, donde ya hemos respondido en cierta manera a la pregunta que demanda si existe un trasfondo humano y social de management, aduciendo que sí, de acuerdo con nuestro análisis, y adicionalmente hemos contestado a varias subpreguntas derivadas de las principales, en términos de identificar las motivaciones de las personas, los por qué, los sentidos humano y social, y la realidad de la praxis de interacción, entre otros. No obstante, nos falta aún identificar algunas proposiciones para contribuir con un management humanista, que partiendo de lo presentado en la parte dos de la tesis, pueda entregarnos además algunas alternativas de solución deseadas.

Siendo así, en paralelo al mismo levantamiento de terreno empírico (en el mismo tiempo/espacio) fuimos elaborando unos modelos (o proposiciones) que iban emergiendo tanto de la toma de datos como de su análisis. Fue necesario además para su refinación la consulta permanente de la opinión del sujeto (de nuevo su *parole*) y de observaciones de prácticas pedagógicas en la praxis. En consecuencia, por más de que esta parte entregue en algunas ocasiones resultados un poco teóricos, es sin embargo también una parte empírica porque seguimos mostrando comentarios de las entrevistas, observaciones y consultas documentales del investigador. No nos salimos del terreno para realizar esta parte. Por así decirlo, seguimos aún inmersos en la etnografía.

Con el fin de llevar a buen término lo anterior, esta tercera parte de la tesis presenta los siguientes capítulos:

- En el capítulo 7, analizamos a partir de la misma interacción con los sujetos, por qué a veces se *apropia o no la tecnología*, por qué dentro de un objetivo organizacional que se vale del desarrollo científico es posible actuar con la normatividad dictada o por qué a veces algo se acepta y se ejecuta pero no se apropia. Con esto damos cumplimiento a uno de nuestros objetivos que fue el de analizar y reflexionar sobre el papel de la tecnología, al tomar como casos de estudio dos que se valen de este medio;
- Seguidamente en el capítulo 8, presentamos cómo el mismo terreno nos fue llevando a identificar una proposición de contribución al management humanista desde la

educación, la cual identificamos como *desarrollo de cualidades humanas*, cuyos valores particulares fueron esclarecidos por los mismos sujetos como proposiciones de ellos y a través de lo que el investigador observó en la praxis de dichos sujetos;

- Finalmente en el capítulo 9, formular unos modelos alternativos a los tradicionales en la teoría de management, sobre la consideración del *sujeto y la organización, y la motivación*. Dichas alternativas nos surgen luego de lo que la evidencia empírica nos mostró, lo que nos lleva a completar unas respuestas a las preguntas de investigación, y así cumplir con nuestro deseo de contribuir a un management humanista desde la educación.

## CAPÍTULO 7

### APROPIACIÓN DE TECNOLOGÍA: EDUCACIÓN, DISTANCIA Y MANAGEMENT

Habiendo mostrado los hallazgos de lo que el sujeto piensa y le da sentido (en el capítulo 5 - parte 2 de la tesis-) e igualmente habiendo identificado cómo en la realidad de la praxis se produce la interacción (analizando también siempre al mismo tiempo la organización que soporta y facilita el logro del qué del sujeto y la técnica para la interacción mediatizada - capítulo 6, parte 2 de la tesis-), en este punto reflexionamos sobre lo que significa e implica la tecnología con respecto a estos dos análisis (sujeto / interacción). Para esto, mostraremos hasta qué punto ella facilita la vida, responde o no a los significados del sujeto, y para el fenómeno preciso de la educación a distancia, veremos cómo se alinea o no a un paradigma de aprendizaje (es decir, trabajar solo o en grupo o cómo?). Esta reflexión nos permite proponer un modelo explicativo de apropiación de tecnología.

Para desarrollar lo anterior, mostramos:

- Cómo (y en qué casos y bajo qué condiciones) *la virtualidad facilita la simultaneidad de roles de vida del sujeto*, respondiendo siempre al sentido ontológico

de las actividades que realiza en su vida (familia, trabajo, estudio).

- Una reflexión sobre lo propicio o no de la tendencia evidenciada en el terreno empírico. Según dicha tendencia, la mayor parte de los sujetos asumen que la educación a distancia se alinea con un *paradigma de aprendizaje* de tipo centrado en el estudiante. Aquí nuestro punto de apoyo es que sin importar la modalidad (presencial o a distancia) puede existir un centro bien en el estudiante o en el profesor.
- Una discusión sobre el *desplazamiento que hace la tecnología en nuestras vidas*, tanto desde el reemplazo de nuestras labores manuales tradicionales o desde el facilitar nuestra vida diaria.
- Con base en las reflexiones anteriores, y lo evidenciado en los capítulos precedentes, proponemos un modelo de *apropiación tecnológica* por el sujeto. Veremos cómo esta apropiación obedece sobretodo a cuan satisfecho se sienta el sujeto, es decir, de cuánto significado representa para su vida su utilización, bien por preconcepción o bien por experiencia práctica, donde concluiremos la alineación e importancia que tiene esto con el ejercicio del management.

Veamos en detalle cada punto.

## **7.1 LA VIRTUALIDAD FRENTE A LA SIMULTANEIDAD DE ROLES DE VIDA**

Como vimos, dentro de aquello que para los sujetos presentan simultaneidad de roles de vida en una misma institución, las motivaciones para permanecer en la institución no son necesariamente las tradicionales que responden la mayoría de trabajadores de otras empresas que han sido objeto de otras investigaciones. Estas respuestas tradicionales casi siempre son: el desarrollo profesional en paralelo al crecimiento de la accesibilidad económica, a través del escalamiento de posiciones en la estructura jerárquica. Por el contrario, al entrevistar a los sujetos con multiplicidad de roles en la institución, vimos que si bien el dinero motiva, este no es el factor decisivo; prevalecieron más los factores de permisión de realizar a su acomodo - flexibilidad de tiempo - los roles de familia, de

esposo, de trabajador y de estudiante. Esto lo vimos más presente precisamente en personas del tipo de coordinadores, tutores y estudiantes, que en los mismos profesores y en los puestos de soporte administrativo de la institución. La mayoría de profesores, teniendo múltiples funciones en el trabajo (administrativas, pedagógicas e investigativas) conciben su trabajo como un rol y su vida familiar como otro.

Como se mostró precedentemente, la mayoría de profesores, así enseñen a distancia, prefieren encuentros personales por encima de los e-mail o de los grupos tecnológicos. Nos preguntamos entonces, es diferente *trabajar/estudiar a distancia* (por ejemplo el teletrabajo<sup>55</sup>, con su casa de oficina) de *trabajar en una institución que sirve a distancia* (por ejemplo ser profesor en una universidad virtual)? Lo que pudimos ver en el terreno es que quien ejecuta a distancia una labor está más abierto a usar para sus otras actividades de trabajo los medios de distancia. Por ejemplo, los tutores, trabajan a distancia y ellos mismos controlan gran parte de su tiempo, porque si bien no tienen una vinculación integral con la institución, ellos son pagados por unidad de trabajo producida, es decir: número de cursos atendidos, horas de dedicación. Lo que de pronto se normatiza para ellos son algunas sesiones de atención sincrónica (caso de los chats); el resto, lo pueden distribuir a acomodo propio en cuanto a contestar e-mail en el momento del día que les sea más propicio. Frente a esto, las instituciones establecen normas que aseguren una atención no tardía al estudiante, y por esto se habla de respuestas en menos de 24 horas.

Ahora bien, vemos también que el estudiante que lleva una parte de su vida (el rol de estudio) a distancia, utiliza más la tecnología para interactuar que lo que la usan los profesores o personas de soporte pedagógico. Como vimos, la excepción pueden ser los tutores, y los coordinadores en caso que el problema administrativo o técnico que plantea el estudiante no requiera una atención inmediata, de donde ya mostramos cómo él ha de valerse de sus habilidades de gestión para encontrar en la instancia burocrática adecuada (jefes, otras áreas) la solución al problema del estudiante, que en otros, pasa a

---

<sup>55</sup> Como lo vimos en los capítulos 5 y 6 (parte 2 de la tesis), al concebir teletrabajo se piensa en una actividad que se hace desde la casa y que permite a la persona a la vez atender sus requerimientos familiares y laborales. Se

ser el problema del coordinador.

Adicionalmente vimos que la mayoría de los coordinadores son a la vez estudiantes a distancia o tutores, por lo que ya han aprendido a trabajar a distancia y con tecnologías. Esta ventaja es a la vez desventaja para los profesores, porque ellos no salen de su trabajo como profesores presenciales, ellos son en cierta manera prestados temporalmente para concebir y crear un producto (un curso a distancia) o para responder por la prestación de un curso. Su rol de trabajo sigue siendo la investigación y la clase presencial. Al contrario, coordinadores, tutores y estudiantes se ven cada vez más inmersos en la tecnología dentro de lo que es el desempeño de sus múltiples roles.

De ahí entonces que la apropiación de la tecnología sea más rápida y abierta para la mayoría de estudiantes y coordinadores que para los profesores. Y, adicionalmente dentro del fenómeno, un profesor tiene multiplicidad de funciones en un mismo rol de trabajo (donde una de ellas es enseñar a distancia, otra presencial y otras veces investigar), mientras que el tutor y coordinador dentro del mismo fenómeno tienen multiplicidad de roles (estudiante, tutor, coordinador). Se ve entonces que no hay una línea clara de diferenciación entre trabajo y rol. Esta disyuntiva puede a la vez presentar ventajas y desventajas. Ventajas cuando es multiplicidad de roles en el caso del estudiante-tutor-coordinador, porque es flexible con su tiempo; es en cierta manera autónomo, y gran parte de su trabajo puede ir a desempeñarlo físicamente donde así lo requiera (por ejemplo en su casa cuidando su bebé) pero presencialmente cuando la organización burocrática le haya asignado participar en un proyecto de creación de curso donde ha de estar presencial. De otro lado, esto ofrece la desventaja de que en algunos casos mimetiza a la persona con la máquina y su universo de interacción se vuelve virtual, como pasa a veces con algunos estudiantes. Pero lo anterior sucede cuando precisamente ese estudiante no tiene otras personas cercanas afectivamente con las cuales interactúa, o cuando teniéndolas, vive una tensión de malentendidos o disgustos y busca entonces un medio de escape a su realidad presencial y comienza a virtualizar sus interacciones con desconocidos (y aquí los desconocidos serán adicionalmente la

cantidad inmensa de internautas que no tendrán nada que ver con el programa de educación a distancia). De donde nuevamente nuestro marco conceptual nos apoya en la importancia del desarrollo psicoafectivo de la persona (Klein, Winnicott, Freud). Es entonces desventaja cuando lo virtual se vuelve un medio de *escape* a una realidad no deseada de la psiquis del sujeto.

Vemos entonces como el hecho de tener tecnología no implica necesariamente *teletrabajo*, esto es algo que se produce más por los roles de vida (madre, esposo, estudiante) que por la multiplicidad de funciones en un mismo trabajo.

## **7.2 PARADIGMA DE APRENDIZAJE EXCLUSIVO A UNA MODALIDAD?**

Al preguntarle a los sujetos qué temas o cosas adicionales incluirían como importante para esta investigación, varios profesores identificaron una necesidad de preparación precedente del estudiante (niveles de primaria o secundaria) para enfrentar el reto de un paradigma centrado en el estudiante en el nivel universitario. Esta misma preocupación está sin embargo presente tan solo en unos pocos coordinadores y expertos pedagógicos. Los siguientes comentarios aducen lo anterior:

"Cómo ligar la educación básica a la educación superior? La educación primaria hoy en día es en su mayoría presencial, y la segunda (superior) tiende a ser en un futuro inmediato casi toda a distancia, entonces, cómo estar preparado para que no haya un *shock* de paradigma? Y más aún con la brecha económica en Latinoamérica que no permite un desarrollo de suficientes habilidades técnicas en las personas?. " (M).

"El futuro de la tecnología está en subida, es necesario repensar como solucionar el actual *gap* entre lo satelital (semipresencial) y lo *on-line*, ya que por costumbre cultural se ha privilegiado la interacción sincrónica". (M)

"Cómo romper y facilitar el cambio de paradigmas?".(M)

"Frente a un cambio de paradigmas me gustaría tener alumnos más autorresponsables". (M)

"La educación formal es un convencionalismo, si se rompe, entonces entramos a soportarnos en nuevo paradigma que se tomará como cierto". (M)



Como también emanó de la expresión de los sujetos que emitieron los comentarios anteriores, identificamos que para ellos generalmente los paradigmas de aprendizaje son establecidos como dos, a saber:

- aprendizaje centrado en el profesor, y
- aprendizaje centrado en el estudiante.

Frente a estas preocupaciones de varios profesores comparamos los comentarios expresados por los estudiantes. Lo que la praxis observada en la interacción del estudiante en los cursos web muestra, es que ellos reconocen y aceptan que la educación asistida por computadora puede reproducir las condiciones de una educación presencial. Por consiguiente, el hecho de estudiar a distancia no implica necesariamente un cambio de paradigma de aprendizaje. A mi modo de ver, lo que se requiere no es tanto un cambio de *estar centrado en (estudiante/profesor)* sino más bien un cambio de actitudes frente a la responsabilidad de autonomía que se adquiere cuando se decide estudiar a distancia.

Se tiene entonces la tendencia a identificar una modalidad de prestación (distancia ó presencial) a un paradigma, de donde se asocia lo centrado en el profesor a la presencial y lo centrado en el estudiante a la distancia. Identificamos también que esta preocupación está más presente en los profesores del contexto 2 que en los del contexto 1, por lo mismo que anotamos en el capítulo 6 -interacción- sobre factores de contexto, donde identificamos que generalmente el estudiante ha aprendido en su vida a estudiar solo. En síntesis, la preocupación es de cómo preparar a las personas que salen del colegio y de niveles de pregrado (primer ciclo) que vienen soportadas con experiencia de trabajo presencial para que lleguen a estudiar a distancia bajo un paradigma de aprendizaje basado en el estudiante. Mi análisis y evidencia empírica me llevan a concluir que frente a esta preocupación en realidad los dos paradigmas pueden estar presentes en las dos modalidades. Es decir, por ejemplo, una educación presencial puede centrarse en el estudiante, y al contrario, una educación a distancia puede centrarse en el profesor.

La cuestión es más de qué implica centrarse en el profesor o en el estudiante. A mi modo de ver, centrarse en el profesor implica que sea él quien guía, propone y orienta todo, desde actividades y lecturas, hasta el detalle de los contenidos para la entrega de trabajos; mientras que centrarse en el estudiante, implica que el profesor sea más un soporte que facilite herramientas y que sea el estudiante quien de manera proactiva genere su propio ritmo de estudio, sus propias necesidades y ahonde por sí mismo en lo que le parezca necesario. En este punto, identifico entonces que centrarse en el estudiante implica propiciar lo que algunos expertos en educación y pedagogía denominan como *metacognición*, donde lo que se pretende es que quien aprende (en este caso el estudiante en management) *aprenda a aprender*. Y qué hace entonces la diferencia? Para mí no la hace la modalidad (presencial o distancia), la hace más es el profesor, quien ayudado y soportado por la institución (y en los casos vistos, por los expertos en pedagogía) diseña métodos y formas distintas para propiciar precisamente esa habilidad de metacognición en el estudiante.

A lo largo de mi experiencia personal como estudiante en modalidad presencial, tuve varios profesores que me propiciaron esto, y que buscando ellos que sus estudiantes fueran autónomos, no necesariamente dejaban de interactuar con el estudiante. De pronto aquí yace la tendencia a identificar el paradigma de centrado en el estudiante con la modalidad distancia: como el profesor ya está virtualmente y con poco acceso directo al estudiante, se quiere entonces reforzar la autonomía y la actitud productiva del estudiante. En consecuencia, esta identificación la veo más como una consecuencia que como un axioma. Como ya lo comenté, he visto y vivido experiencias de aprendizaje centrado en el estudiante con modalidad presencial. Entonces, por qué la tendencia a la identificación? En la práctica e instrumentalización de la educación a distancia, generalmente según lo que he visto en los casos de esta investigación, al profesor estar distante, se hace necesario atender la interacción con el estudiante de una otra manera, y definitivamente bajo el precepto de acompañarlo en su día a día, y en vista de que la tecnología permite llegar a más personas, se crean entonces grupos de estudiantes de más de 50 personas, hasta a veces 100 y 500 estudiantes con un solo profesor responsable. He ahí entonces la necesidad creada de que el estudiante sea autónomo y

que aprenda centrado en sí mismo. Sin embargo, en el momento en que un estudiante toma el curso, el hecho de centrarse en él no implica ni quita mucho menos la posibilidad de interactuar con el profesor; al contrario, aun si tomamos centrarse en el estudiante, el estudiante de todas maneras interactuará con el profesor, lo que sucede es que el tema de las interacciones ya es de otra índole, no es siempre respondiendo a lo que el profesor pregunta, es más preguntando dudas y orientación según el avance que va adelantando el estudiante en su camino autónomo. El hecho de estar a distancia no quita la necesidad del estudiante de poseer una guía profesoral cuando se requiera. De otro modo, si el estudiante tuviese en sí mismo la convicción de aprender todo solo y no requiriera ni deseara nutrirse de lo que el profesor le dice, simplemente no entraría a estudiar a una institución sino que decidiría ser autodidacta y buscaría todo solo sin querer discutir ni confrontar con nadie.

Qué pasa entonces cuando en la práctica de la educación a distancia, donde un profesor atiende a tantos estudiantes, y aún más, donde el producto curso está basado y estructurado con todas las estrategias y metodologías pedagógicas para centrarse en el estudiante, y que pese a esto, finalmente el estudiante continúa demandando interacción? Pues, como físicamente un profesor no puede atender las preguntas simultáneas de tantos estudiantes, es necesario de todas maneras que la institución siga prestando su servicio educativo y por lo tanto nace entonces la figura de tutor, donde el tutor es quien responde a las preguntas directas del estudiante; es quien hace el filtro y pasa al profesor lo estrictamente necesario.

Vemos entonces que en la práctica, aún si se basa en el paradigma centrado en el estudiante, la interacción y el deseo de pregunta del estudiante no se reduce. Entran entonces los profesores a mencionar y decir que todo depende del tipo de pregunta, porque hay cosas que ya están contestadas en el sitio web, y que muchas veces los estudiantes por estar acostumbrados en sus experiencias pasadas a conocer todo por boca del profesor, no se toman la molestia de buscar en la web. Y que lo que corresponda a preguntas del tipo metacognición son suficientemente válidas. En esto entonces vemos que existe una tendencia a diferenciar las interacciones innecesarias de las pertinentes,

donde las pertinentes corresponderían en cualquier modalidad (presencial, distancia) a aquello que comporta la metacognición, y las de innecesarias se producirían cuando el estudiante aun no ha aprendido a aprender solo. Entonces, en quién queda la responsabilidad de soportar el paso a una metacognición? Al estudiante en un 100% o a la institución en un 100%? O a las otras instituciones de educación primaria y secundaria que preparan al estudiante para una vida universitaria? O a los gobiernos y Estados en su soporte al diseño institucional educativo?

Adicional a este paso de responsabilidad, está el hecho de que localizándose en el paradigma de aprendizaje (en profesor o estudiante) se ataca solamente una parte del problema de investigación que muestra que no existen muchos máangers sensibilizados, y que el aprendizaje favorecido en contenido es más del tipo intelectual que de cualidades humanas. Por consiguiente, al hablar de metacognición no es solamente aprender a aprender temas, es también aprender a pasar a niveles altos de abstracción y evaluación, los cuales son posibles cuando los temas de reflexión que se dejan implican al estudiante preguntarse por los por qué de las cosas, por las implicaciones humanas y sociales de la aplicación de un tema. Y como se vio, generalmente en los temas de reflexión, lo que más se favorece es la aplicación práctica de lo visto en el contenido teórico de la materia, pero en realidad son muy pocas las personas (estudiantes, profesores) que piden reflexionar la parte humana y social. Entonces, aunque exista un gran convencimiento como política institucional sobre un aprendizaje basado en el estudiante, este se facilitará cuando el profesor (apoyado por la institución) genere estos cuestionamientos de base sobre la naturaleza de las cosas. Mientras tanto, seguiremos en la discusión eterna de que distancia implica centrarse en el estudiante y presencial en el profesor. Como ya lo dije, conozco profesores presenciales que centran su aprendizaje en el estudiante, y dentro de lo que he podido descubrir, depende más de los valores que el profesor prodigue en su clase y de qué promueva como reflexión en los estudiantes.

Vemos de nuevo la conjunción de lo social con lo humano. Si bien el estudiante tiene una responsabilidad de aprender a aprender, es en esta misma línea la institución y la sociedad quien ha de soportarlo, en las dos modalidades (distancia, presencial), con o sin

tecnología, enmarcándonos siempre dentro del modelo de desarrollo soportado por la interacción social. Se requiere la participación de ambos: el individuo y lo social, y de acuerdo con nuestro interés de investigación, habría un énfasis especial en lo social (la educación en *mánager*) como facilitador del desarrollo del sujeto; de aquí parte nuestro modelo del capítulo 7 (desarrollo cualidades humanas del *mánager*).

### **7.3 ESTAMOS PREPARADOS PARA TRASPONER 100% LA INTERACCIÓN PERSONAL A LA MEDIACIÓN TECNOLÓGICA?**

Son los tipos de sujeto expertos en pedagogía, y sobretudo los investigadores que trabajan hoy en día el tema de distancia, los que reconocen que la tecnología jamás recreará un 100% una interacción personal del tipo cara a cara. Esto lo vemos en comentarios presentes en la mayoría de este tipo de sujeto:

" Lo presencial no desaparecerá con la tecnología *on-line*; aún existe mucha interacción *face-to-face*". (Q)

"Una interacción en grupo de manera presencial no se puede reemplazar nunca en su totalidad por una simulada en conferencia telemática. Dejan de verse expresiones, impresiones, sentires, entre otros. Si bien la tecnología nos ayuda a acercarnos, de todas maneras la reproducción del aprendizaje colaborativo, por ejemplo, no es lo mismo de forma presencial que por intermediación tecnológica". (Q)

En contrapartida a este comentario, otros sujetos, como varios profesores (sobre todo del tipo directivo), y muchas veces identifico que es en nombre de la institución soportando el valor axiológico de lo que implica y requiere educación a distancia, dicen que sí será posible, si no hoy, muy pronto, y se esmeran por mostrar los avances y adelantos a los que se ha llegado, en comentarios del tipo:

"Pero sin tecnología no podríamos brindar este servicio a tantas personas que viven en sitios lejanos y que requieren una educación de calidad". (M)

"Cada vez la tecnología es más amigable y ofrece nuevas alternativas visuales y multimedia para ayudarnos en la parte didáctica ... de forma presencial no se tendría tanta multiplicidad de medios". (M)

O incluso, como así vimos que lo reconocían los mismos expertos pedagógicos:

“La educación a distancia y la tecnología responden a una necesidad social de profesionalización de personas que están ya desempeñando roles de familia y trabajo ... de otra manera sería imposible conciliar la parte integral de esas personas”. (Q)

Sin colocarme personalmente por uno u otro partido, yo reconozco que hasta el momento ninguna interacción mediada por tecnología da el 100% de la *sensación emotiva* que da una interacción presencial. Otra cosa es que en el futuro (sin aún saber qué tan lejos o cerca estamos) se pueda lograr. Hablando entonces de sensación y emotividad, aquello que algunos investigadores sugieren, y que yo precisamente me baso para explorar y extender, es lo que explicaba Merleau-Ponty en su libro *Phénoménologie de la perception* (1945), donde entre otras cosas refleja también lo indicado por Husserl (1925) con la fenomenología, con respecto a lo que es el sujeto como perceptor emotivo de la realidad que le circunda para hacer una comprensión interna de esa realidad y finalmente dar una interpretación y un significado. En este punto, y de acuerdo también con el modelo propuesto de aprendizaje basado en el desarrollo (marco conceptual, capítulo 2, que se puede también ver en el Anexo 2.2), los medios de entrada para nuestro ser son los sentidos, los cuales nos permiten *percibir* olores, sabores, imágenes, texturas y sonidos; y estos conjugados con nuestra experiencia emocional (lo que otros autores denotan a veces como espíritu, alma o significación trascendental) nos aportan una *impresión de algo*. Pero entonces para percibir este *algo* en un instante-tiempo  $x$  el ser es un todo presente que tiene funcionando al tiempo todos los sentidos y la parte emotiva; en otros términos, cuando aprendemos lo hacemos porque percibimos con nuestra integralidad, y en esta percepción de un algo, no estamos solos, pues muchas veces interactuamos con otros, y entonces esta interacción la percibimos con todo nuestro ser. De ahí entonces lo que refiere también Gusdorf (1952) con respecto a *la parole*, que no es sólo comunicación de mensajes con un texto, sino también lenguaje corporal, de emociones, y sensaciones (alineado también con lo que muestra Chanlat, J.F. en su libro de las dimensiones olvidadas del ser (1990)).

Con lo anterior, qué pasa entonces cuando intentamos aprender a distancia? Qué pasa

sobretudo con las interacciones distantes donde hay varios sujetos distantes en tiempo (a veces) y en espacio (siempre), y donde cada uno está alejado pero integralmente es un ser con todos sus sentidos y emociones? Con lo visto hasta el momento, la interacción distante en alguna de sus partes (tiempo, espacio) limita, ya que cohibe al sujeto de percibir la integralidad del otro, o incluso, de expresar y mostrar la suya propia. Por ejemplo, cuando un estudiante está aprendiendo y está en una actividad de lectura de una página web (que remplazaría una clase magistral de un profesor cara a cara), el estudiante está enfocado en la pantalla de la computadora, pero el tiempo en que lo que lee fue escrito es asincrónico, y no percibe cómo quien lo escribió estaba (ni en su imagen, ni sus olores, ni su tacto, ni los sonidos de la calle que rodeaban al aula de clase); el estudiante tiene todo un contexto distinto de percepción a aquel que rodeaba al sujeto que creó la página web.

Frente a esta dificultad, los adelantos tecnológicos intentan cada vez más proveer medios para disminuir la distancia con la realidad cara a cara, y es entonces por ejemplo cuando vemos cosas como los hologramas o la realidad virtual, donde precisamente para concentrar la integralidad del sujeto en su actividad de percepción le colocan en una experimentación unos lentes que limitan su campo visual 100% al espacio del aparato tecnológico. Así, hemos entonces conocido cómo tecnológicamente se ha tratado de reproducir sensaciones, olores, entre otros, por medios como impulsos electrónicos cerebrales, o frases inductivas sugestivas representativas del tipo: *"un limón fresco y jugoso"* que necesariamente trae del cerebro el recuerdo de lo que esto ha representado en el pasado histórico y experiencial de la persona, por lo que muy probablemente en consecuencia se sentirá el limón jugoso en la boca. No obstante, los sujetos de estos experimentos cuentan haber estado muy cerca de una experiencia real, pero hasta el momento preferir la real.

Y qué decir entonces de las personas que tienen una inhabilidad y por ejemplo no pueden ver? Esto no significa ni que sean más o menos inteligentes; solamente indica que la percepción de la realidad es distinta a la percepción que tiene una persona con todos los sentidos funcionando. Sin embargo, no olvidemos que la emoción es parte

integral, y sabemos que muchas personas sin problemas físicos no son sensibles humanamente, entonces finalmente podríamos ver cómo una persona ciega puede ser más sensible humanamente que un alto ejecutivo de una empresa o que un ministro de gobierno que no tiene impedimentos físicos. Adicionalmente, estamos aquí hablando de lo que es el sujeto humano, y reconociendo que existen otros seres, como plantas y otros animales, no todos perciben de la misma manera. Sabemos de hecho que por ejemplo los perros tienen una sensibilidad al sentido del olfato mucho mayor que la nuestra, y que existen animales cuyo campo visual abarca los rayos infrarrojos. Esto implica que nosotros como especie, no percibimos cosas de la realidad que sí son percibidas por otros.

Entonces, dónde están nuestros límites?. Puede la tecnología proveernos lo que hoy en día como especie podemos hacer naturalmente, como lo es la percepción integral del sujeto, o por el contrario, puede la tecnología proveernos percibir sensaciones (ó impresiones) que naturalmente no podemos? En este sentido, y como ventaja de la tecnología, gracias a ella podemos ver cosas que nuestro campo visual no nos permite, como es el caso de algunos gases cósmicos fotografiados por telescopios sensibles a las impresiones de rayos ultravioleta ó infrarrojos, los cuales nos entregan imágenes, que adaptadas a nuestro rango de visión, de galaxias que con un telescopio óptico con el rango de visión de la especie humana no se podrían obtener.

Aún hoy no nos imaginamos o concebimos el mañana. Sólo suponemos la tecnología. Pero hace 100 años, la idea que se tenía de una computadora era diferente a la que hoy tenemos. Así mismo, las computadoras de esa época eran los *main frame* en cuartos gigantes y cuyo uso estaba reservado para expertos. En ese entonces el PC<sup>56</sup> no existía en la mente de nadie, y mucho menos el Internet. Pocos imaginaron la realidad visual, era algo no concebido, excepto por lo que en ese entonces se tenía como cuentos de ciencia-ficción al estilo de los programas de *StarTrek* y de los libros de Julio Verne, ó lo que hace más de 500 años un aparato que volara como así lo imaginó Leonardo Da Vinci. Estos *gaps* entre lo imaginado antaño como visionario y la realidad de lo que se



produjo lo constatamos viendo películas de cine ficción de los años 1960's y 70's donde si bien se concibió la telecomunicación real, estas películas nunca introdujeron el concepto de la telefonía celular (que fue lo que en realidad ocurrió).

En realidad, lo que hoy tenemos, además de las versiones futuristas de estos personajes, es el resultado de lo que se ha ido dando, lo que ha evolucionado amarrado a lo inmediatamente anterior. Por ejemplo, hoy mostramos la casa del futuro controlable desde un panel remoto y pensamos que el 100% de la gente estará ocupada dando *clicks* o lidiando con la tecnología. Pero en realidad, por ejemplo vemos hoy como algo transparente el hecho de presionar el interruptor de la luz, o prender un fogón, o abrir un *frigo* (refrigerador), hechos estos que hace 200 años no eran pensados ni imaginados por el común de las personas, y en caso de concebirlo imaginamos que nos quitaría tiempo y sería muy tedioso; pero como vemos, hoy nos es transparente y casi no nos quita tiempo. Así, con los ejemplos de la luz y del teléfono, vemos que son más que todo instrumentos y actividades de nuestro día a día, los cuales empiezan a ser parte de nuestros esquemas inconscientes de movilidad diaria, por lo que les restamos la importancia de su aparición, ya que cada vez que se usan (o se ejecuta un *click*) no se requiere un discernimiento o un raciocinio, sólo es necesario conocer una primera vez como se hace y luego queda introspectado para nuestro ser. Queda así soportado este proceso de aprendizaje y asimilación inconsciente con lo mostrado en el capítulo 2 sobre la construcción de esquemas presentada por Piaget (1977).

De otro lado, qué pensaban las personas hace 200 años cuando la generación de electricidad con soporte tecnológico humano no existía aún? De pronto el mismo miedo a la invasión de momentos que hoy tenemos con respecto a la tecnología en nuestra vida, a la virtualidad. Vemos sin embargo que usar un teléfono cada vez no nos representa una demanda de actividad cognitiva, solamente la aplicación de un esquema. Es algo que se aprendió y ya. Igualmente y de manera parecida sucede con los *logiciels*. Muchos de nosotros tememos enfrentarnos y entrar en ese mundo, pero una vez entramos, por cada *logiciel* o programa que aprendemos, automatizamos en nuestro cerebro el

---

<sup>56</sup> PC: abreviatura para *personal computer*.

procedimiento. La cuestión es que hoy en día hay pluralidad de programas y es imposible abarcarlos todos. Entonces de qué depende que aceptemos y adoptemos o asimilemos su uso? Y para esta investigación específica de educación soportada con tecnología? Veamos el análisis para su respuesta en el punto siguiente.

#### **7.4 SÍNTESIS: MODELO DE APROPIACIÓN TECNOLÓGICA**

Con el fin de responder a la pregunta anterior, me baso en los hallazgos del terreno empírico, mostrados en todos los capítulos anteriores, para proponer un modelo sobre esta apropiación, el cual se observa en la Figura 11 (Anexo 2.8).

El modelo muestra cuatro etapas en el proceso de apropiación (o no-apropiación) de tecnología. Asumimos que se apropia cuando se tiene éxito. Estas etapas son: información, contacto y prueba, uso y asimilación, y finalmente como resultado de este devenir, aceptación, apropiación o rechazo.

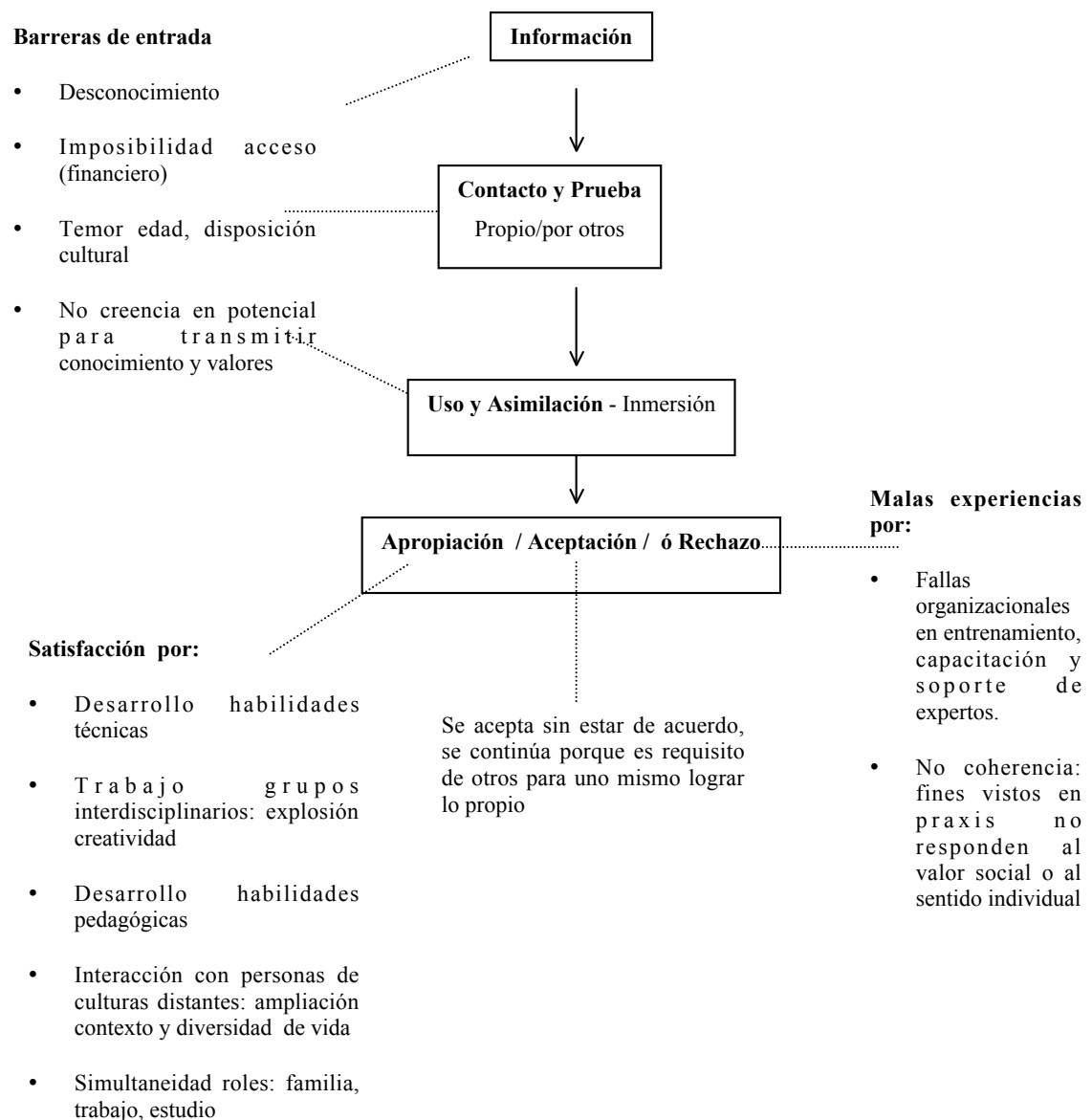
En la etapa de *información*, que es conocer que existe, haber oído o leído sobre la tecnología en cuestión. La etapa de *contacto y prueba* (que incluye su uso, si bien al principio no con total confianza, sí con un acompañamiento por parte de expertos en el caso de que sea una norma o imposición institucional, o en caso contrario, exploración propia voluntaria por deseo o interés, sin que haya de por medio una normativa. Posteriormente la etapa de *uso y asimilación*, sucede cuando las personas ya están entrenadas y son entonces capaces de usarla por su propia cuenta sin guía ni soporte (excepto en caso de dudas, ampliaciones o fallas); esto representa la inmersión en la tecnología, que como lo mostramos con los interruptores de la luz o el uso del teléfono, entran a ser parte de nuestra rutina diaria (y en el caso de clases a distancia, el uso de Internet, el correo electrónico, la participación en chats, el ponerse frente a una cámara para una emisión satelital, entre otros).

En estas etapas primeras de preparación y de uso para conocimiento profundo, existen sin embargo unas barreras de entrada como: desconocimiento de que existe la

herramienta en cuestión, imposibilidad de acceso (financiero), temores generados por: edad, pérdida contacto *face-to-face*, preparación cultural a la autoformación, no-posesión de habilidades tecnológicas, no-creencia en potencial para transmitir conocimiento y valores.

**Figura 11 – Apropiación tecnológica en el sujeto**

© Ana-María Dávila-Gómez



Así se hayan o no sobrepasado estas barreras, luego de la experiencia con el uso de la herramienta tecnológica, el sujeto puede: *aceptarla, apropiarla o rechazarla*.

Hablamos de *rechazo* cuando las experiencias de asimilación (inmersión) no fueron del todo positivas y hubo errores en capacitación, desorganización, falla técnica en el momento del uso, entre otros. Decimos que existe *aceptación* cuando se aprende a usar, pero no se está del todo de acuerdo con la finalidad perseguida con su uso; sin embargo se continúa usando para obedecer la normatividad. Hablamos de *apropiación*, cuando no existen barreras, los obstáculos fueron sobrepasados y hubo buen acompañamiento de los expertos en los procesos de conocimiento, exploración e inmersión. En el caso de rechazo o aceptación, el sujeto que ha visto ya la tecnología operando, generalmente se cuestiona e identifica que para él, ella no está en ese momento satisfaciendo las necesidades que otras personas le habían dicho que iba a satisfacer; es como cuando una teoría (discurso) preparatorio no nos concuerda con lo que vemos luego en la praxis.

De otro lado, generalmente la apropiación en el caso de la educación, está acompañada por un sentimiento de satisfacción generado porque en el camino de la asimilación se desarrollaron habilidades técnicas (en cuanto a uso de herramientas), pedagógicas (porque se contó con expertos y consejos en este tema) y de gestión de grupo (porque muchas veces el montaje y uso de tecnologías va acompañado de estructuras por proyectos, donde se hace gala de interdisciplinariedad, cada cual es experto en su tema, y así, esta diversidad intelectual entrega conocimiento a todos). De otro lado, la satisfacción se vio también cuando una persona con su uso pudo dedicarle más tiempo (o decidir cuándo y cómo usar su tiempo) si tiene roles simultáneos de trabajo y familia.

La Figura 11 nos elucida varios de los pro y los contra de la tecnología. Esta inmersión en la generalidad del asunto no nos desvía de nuestro camino y nos recuerda lo anotado por Bedoya y Gómez (1987) con respecto a la idea que se tiene en muchas partes de que la tecnología reemplaza las labores educativas y el aprendizaje. Esta inmersión

simplemente nos muestra la amplitud de reflexiones posibles para todo lo que existe, y además, nos ayuda a centrarnos en nuestro punto de interés: el soporte tecnológico para la educación. Adicionalmente, siendo la educación un soporte al aprendizaje, aprender depende de cada persona, y no todo lo que se enseña o estudia se aprende. Es entonces por esto que hasta el momento, la interacción cara a cara no tiene reemplazo en su totalidad en la educación a distancia con tecnología. Y más aún, nuestros análisis de la parte 2 de la tesis en cuanto a interacciones, nos permitieron establecer que ellas tienen también un componente afectivo-emocional y no solamente el normativo institucional.

Como vimos, la virtualidad no necesariamente aleja al sujeto de su realidad, pero tampoco le asegura un mejor desarrollo. Aquello que permite un aprendizaje y un medio social depende más de la utilización que se dé a los medios según unas finalidades. Así, tal como lo hemos presentado en los capítulos anteriores, con o sin tecnología, con o sin virtualidad, una persona puede desarrollar cualidades humanas, y en la línea de nuestra intención de investigación, tomando la premisa de la finalidad dada a las herramientas, es entonces pertinente el concebir a la tecnología como un soporte que facilita generar intersubjetividad entre comunidades distantes geográficamente, y así en consecuencia, contribuir al rol humano-social del management.

En esta línea de ideas, habiendo ya presentado los hallazgos y reflexiones sobre los resultados, nos queda pendiente profundizar sobre todas estas cualidades deseadas que hemos mencionado. Veremos este detalle en el capítulo siguiente.

\*\*\*

## **CONCLUSIÓN**

La apropiación de tecnología por un sujeto depende más de su percepción de lo que ella significa para su vida que de lo que la institución le explique. No obstante, como así lo vimos en muchos sujetos que se mostraron renuentes al hecho de tener que usarla por normativo institucional, dicha significación propia se puede ir construyendo a medida

que el normativo imponga su uso y que en consecuencia en la praxis se vayan encontrando ventajas en su uso. Sin embargo, este proceso de sorpresas agradables no se produce en todas las personas. Existen quienes luego de un uso exhaustivo, posterior a una imposición o por iniciativa de descubrimiento propios, no se sienten a gusto. Por esto esquematizamos un modelo de apropiación de tecnología en el sujeto (sujeto porque hablamos de la persona que siente y tiene una idea de un algo) donde se presentan tres posibles respuestas: apropiación, aceptación y rechazo. Apropiación cuando se alinea con lo dado por la axiología, porque hace suyo el valor que se representa, aceptación cuando se utiliza pero no necesariamente se comparte el valor social, y rechazo cuando ni se acepta ni se usa.

Qué nos falta entonces en nuestras instituciones educativas con respecto a esto? Reconocer explícitamente que no todos los estudiantes se sienten a gusto con los métodos pedagógicos impartidos; que es necesario buscar alternativas, que de hecho la tecnología ofrece varias, y que en otros términos, es posible diversificar por estudiante según preferencia de herramienta tecnológica o de tipo de interacción. Adicionalmente, como instituciones, hemos de reconocer al sujeto profesor como dador y experto del curso, en el sentido que no necesariamente todos se sienten a gusto con una imposición de uso tecnológico. Es más cuestión de apoyo y acompañamiento en la introducción de tecnología en sus cursos, de escuchar como parte pedagógica sus impresiones, y de, como organización, buscar e implementar cambios y mejoras. En síntesis: acompañar un montaje tecnológico con las impresiones y sentires de los sujetos implicados. Vimos en el capítulo 5 (sujeto) que el éxito de un curso a distancia depende grandemente de este acompañamiento al profesor, y también en gran medida, a las actitudes del profesor en cuanto a conciliación y apoyo a la creatividad, como mánager del equipo durante el proceso de creación. Como vemos son dos cosas ligadas: tecnología y management de su gestión, de su uso, de su implantación. Y esto se puede extender como reflexión para las organizaciones y para los mánagers contenidos (incluso en el nivel de instituciones educativas, donde el profesor y los jefes directivos son a su vez mánager).

Siendo así, vamos en el siguiente capítulo a tratar en detalle esta parte de cualidades del

mánager, que como anotamos en el análisis de la parte 2 de la tesis, se constituyen en el diferenciador de un éxito o fracaso en la transmisión de sensibilidad y conciencia humana en los estudiantes.

## CAPÍTULO 8

### DESARROLLO DE CUALIDADES HUMANAS EN EL MÁNAGER

La conciliación y análisis de datos de terreno empírico presentados en los capítulos anteriores los identificamos como el discernimiento de la realidad estudiada. A partir de esa realidad, este punto presenta entonces cómo generar algunas soluciones a la problemática que mostramos desde el capítulo 1. Para esto, en el presente capítulo tratamos: 1.) cómo el mismo camino metodológico de terreno nos permitió identificar que es precisamente el análisis del desarrollo de cualidades humanas el que nos ayuda a formular algunas alternativas para la contribución hacia un management humanista, 2.) las cualidades humanas deseables a desarrollar, 3.) un discernimiento de los cómo ha sido posible desarrollarlas para quienes dieron muestra empírica de ya poseerlas, 4.) la proposición de algunas alternativas de solución desde la educación en management y 5.) la formulación de un modelo que sintetiza los puntos anteriores.

Nuestra idea en este capítulo es concentrar lo evidenciado y completarlo con algunas sugerencias, aportadas de nuevo por la *parole* de los sujetos entrevistados y de las observaciones que de la praxis pedagógica hizo el investigador, para dar finalmente



respuesta a nuestra pregunta de investigación. Lo anterior nos indica que nuevamente en esta parte 3 de la tesis, así realicemos proposiciones teóricas, estamos sin embargo tomando datos de terreno empírico, seguimos trabajando con el sujeto y con la observación de la realidad. No es un capítulo teórico, es un capítulo empírico cuya teoría emerge de lo evidenciado; continuamos dentro de la etnografía. Veamos cada punto.

## **8.1 EN EL CAMINO DE IDENTIFICAR UNA CONTRIBUCIÓN**

Con la metodología que presentamos en la condensación y análisis de datos de terreno (parte 2 de la tesis), una vez entramos en levantamiento de datos en el terreno empírico de los dos casos, nos fue necesario identificar en paralelo unas proposiciones de respuesta a las preguntas de investigación, en el sentido de formular algunas líneas de acción que contribuyeran a generar en el mánager-estudiante un espíritu humanista para su posterior acción organizacional. En este sentido, si bien la parte 2 de la presente tesis entrega la condensación de datos y su análisis, hasta ese momento esclarecimos la realidad, siendo entonces necesario, a partir de esa realidad, interactuar de nuevo con los sujetos (y con nuevas observaciones de la praxis pedagógica de terreno) para elucidar cómo es posible que aquellos sujetos humanos en su acción lo sean. Es decir, entramos a identificar en el sujeto mismo, qué le permite ir más allá de un discurso teórico y fomentar reflexiones en los otros sujetos de la comunidad educativa.

Para comprender el cómo se hizo este trabajo en paralelo, a continuación mostramos el ejemplo del análisis de cómo es posible obtener un algo encontrado como deseable (el deseable ya mostrado en la parte 2 de la tesis, más no su cómo de obtención), desde el momento de su identificación en *la parole* del sujeto hasta la conciliación con la observación de su praxis.

Por ejemplo, al preguntar a los distintos tipos de sujeto sobre cuál consideran ellos es el *objetivo social del programa*, mostramos en este texto las palabras obtenidas bien del discurso escrito o hablado de los sujetos. No son palabras impuestas a-priori por el investigador. Se recuerda que no es una tesis prescriptiva y por lo tanto las respuestas no

son cerradas ni de selección múltiple. Al sujeto se le formularon unas preguntas de acuerdo con la guía de preguntas, pero lo que se obtiene como resultado es lo que cada cual expresa; es su *parole*. Así, volviendo con el ejemplo sobre el *objetivo principal de la educación a distancia*, vimos que la mayoría de profesores respondieron que es la *democratización*, mientras que la mayoría de estudiantes en ambos contextos respondieron que es la *flexibilidad de manejo de tiempo* que obtienen. Sin embargo, en el caso del contexto 1 (Norteamericano -Québec-) varios profesores (sin ser mayoría) adicionan que es posible además generar *internacionalización del conocimiento*, y esto es algo que mencionan solo unos pocos de los profesores del contexto 2 (latinoamericano). No obstante, esta internacionalización se la pudo encontrar leyendo los sitios web de la institución del contexto 2. Por otro lado, el ejemplo muestra la tendencia de quienes son expertos en educación y en pedagogía a estar más alineados con lo que son las necesidades de los estudiantes. Por lo mismo, las palabras de la frase *flexibilidad en el tiempo* son las más comunes en el contenido de la expresión de los tipos de sujeto expertos pedagógicos y estudiantes, donde la mayoría de estudiantes en ambos contextos manifestaron que han decidido estudiar a distancia porque esta modalidad les permite desempeñar al mismo tiempo, y a discreción y decisión propia, los roles de padre, de esposo, trabajador y estudiante.

Este ejemplo sirve para mostrar que no necesariamente todos los tipos de sujeto piensan lo mismo, y sin embargo sin estar en desacuerdo, cada tipo de sujeto, por cada contexto, puede valorar más algo, y reconocer varios valores para un mismo tema. Es decir, las respuestas no son exclusivas ni únicas, y es precisamente el análisis de contenidos que hace el investigador, el que le permite mostrar estos valores.

En contraste, mostramos también en la parte 2 de la tesis otros ejemplos donde la mayor parte del tipo de sujetos identificaron lo mismo, hecho que vió el investigador reflejado en los escritos de la institución y en lo que se observó en la práctica pedagógica. Tal es el caso de lo que se privilegia y prefiere para realizar temas de reflexiones, donde el valor privilegiado para todos los tipos de sujeto en ambos contextos fue *contextualización socioeconómica de cada país*, excepto para los sujetos expertos

pedagógicos, donde si bien algunos reconocen este tema, no es para ellos el más común. De otro lado, para este mismo *tema de reflexión*, algunos pocos tipos de sujeto (unos pocos estudiantes en el contexto 1 y unos pocos profesores en el contexto 2) anotaron que desearían reflexionar sobre el impacto ecológico de las decisiones manageriales que repercuten en la empresa. Por otro lado, aunque la mayoría de profesores, tutores, coordinadores y estudiantes mencionaran que el tema de reflexión más presente es la particularidad según el contexto de cada país, los sujetos del tipo de expertos pedagógicos muestran que inclusive dentro de este reflexionar por contexto, lo que se privilegia es más el cómo aplicar en la vida práctica lo visto teóricamente. En otros términos, los expertos en educación identifican que sin importar el qué (tema de reflexión, en este caso, la particularidad de contexto socioeconómico), la mayoría de veces se tiende al pragmatismo y al funcionalismo.

Estos dos ejemplos sirven de base para mostrar cómo en esta investigación identificamos qué es lo predominante, qué es lo que respondiendo a las preocupaciones de la investigación con respecto a la reflexión humano-social del management está presente pero muy poco, y que es entonces lo que habría que identificar como deseable a impulsar en la educación. En esa misma línea, identificar con la persona que así lo ejecuta, por qué para él es posible.

Aplicando lo anterior para uno de los ejemplos mencionados, es deseable entonces reflexionar sobre los impactos ecológicos de las acciones manageriales, pero sin embargo se ve que de esta premisa no son conscientes sino unas pocas personas; qué habría que hacer? Una de las respuestas podría indicar que se requiere propiciar que quienes son conscientes de esto impartan esta sensibilidad a otros. A quiénes? En principio quienes lo reconocen son unos pocos profesores, y ellos comenzarían con sus alumnos directos. Y qué hacer para que este tema de reflexión esté presente en la praxis de otros profesores? Habría entonces que introducirlo dentro del plan de capacitación permanente del profesor. Pero como se vio, no todos los profesores se actualizan en actividades pedagógicas y mucho menos en temas de reflexión sobre las consecuencias del actuar managerial. Por lo tanto, la capacitación sería desde dos puntos de vista: la

que se genere por cuenta propia de cada profesor (sin motivación externa institucional), y la que pueda proveer la institución, dentro de lo que es su soporte axiológico. Frente a estos dos puntos de vista, en lo observado hasta el momento tanto en las fuentes primarias como secundarias de la investigación, la acción ha permanecido siempre en la decisión propia del profesor (de ahí su baja frecuencia) y en algunos pocos escritos (contenidos) institucionales, y muy poco en la praxis de la transmisión del valor. Dado entonces que sensibilizarse depende más de la decisión de cada persona (algo que denota convencimiento ontológico, que tiene sentido) que de que se imparta por norma institucional (algo axiológico y epistemológico), es entonces deseable identificar por qué quienes son sensibles lo son. Y aquí, a manera de síntesis, mencionamos, como lo veremos en detalle más adelante, que aquellos profesores que son sensibles (por ejemplo a la ecología) lo aprendieron más como un valor de familia, desde su infancia, o porque han vivido la diversidad tanto en sus trabajos, como en sus estudios y en pasantías en otros países (contextos).

Como este caso, veremos en el presente texto muchas otras cosas deseables a transmitir, y en cada caso analizaremos por qué quienes lo practican lo hacen; es decir, de qué depende que algunos sujetos lo logren, tratando así de discernir qué habría que hacer para transmitir estos valores a otros. Algunas propuestas provienen de los mismos sujetos que hoy en día hacen parte de los pocos que practican lo deseado, y en otros casos, la propuesta surge del análisis de la tesis. En vista de que este es apenas un ejemplo, por el momento no entraremos en mayor detalle de la propuesta para el caso de la sensibilidad ecológica, mas si mencionamos que a medida que el lector avanza en el texto irá descubriendo algunas sugerencias para propiciar las condiciones de medio adecuadas para el desarrollo de cualidades humanas en la praxis de la educación. Así, en este capítulo (8-desarrollo de cualidades humanas en el mánager-) sumamos todos los valores encontrados como deseables en una propuesta global, la cual finalmente, hace parte de lo que es la parte teórica que entrega esta tesis con respecto a la intersubjetividad como contribuidor del cumplimiento del rol humano-social del management.

Con respecto a lo anterior, este capítulo tiene como tema central el desarrollo de cualidades humanas, porque como así lo iremos detallando, son éstas precisamente las que en el terreno empírico resaltaron los sujetos y evidenciaron las observaciones del investigador como las que permiten que una persona ejerza sus acciones bajo un sentido humano. Esta evidencia no es impositiva por parte del investigador, al contrario, es el fruto de la mayoría de los comentarios tipo (*parole* de los sujetos) en los que observamos una praxis humanista (bien que la persona sea un jefe de área, un profesor, coordinador, etc.). Es entonces labor de este capítulo identificar de acuerdo con los deseados evidenciados en la parte 2 de la tesis (que en la mayoría de casos son valores de tipo social para una contribución al conjunto), las cualidades humanas que permiten su obtención, y por ende, los factores que favorecen el desarrollo de estas cualidades, con especial énfasis desde la educación en management.

Veamos entonces lo que dedujimos a medida que íbamos realizando el levantamiento de datos de terreno y su análisis en paralelo.

## **8.2 CUALIDADES HUMANAS DESEADAS SEGÚN ACCIÓN DEL SUJETO**

Primero presentamos una aproximación conceptual de lo que significa cualidad, para posteriormente identificar una acepción propia de lo que tomaremos como concepto de cualidad humana, y seguidamente mostramos el esclarecimiento que hicimos con los sujetos sobre las cualidades humanas deseadas.

Al consultar los diccionarios de ciencias humanas y de etimología <sup>57</sup>, podemos mostrar una síntesis analítica que nos indica que generalmente la teoría ha separado dos aspectos en lo que el hombre está en capacidad de realizar: lo que implica la *habilidad* y lo que implica la *cualidad*. En otros términos, se podría asociar la *habilidad* como una capacidad de hacer algo y entregar un algo tangible, la mayoría de veces medible, y con

---

<sup>57</sup> Textos tales como: Bloch et W.vonWartburg (1960) en su *Dictionnaire Étymologique de la Langue Française*; Boudon y Reuchlin en la *Encyclopaedia Universalis* (1986); Cellard (1980) en su *Les 500 racines grecques et latine*; *Le Grand Larousse Encyclopédique* (1963, 1984).

un resultado generalmente objetivo para la mayoría de espectadores. Y, según la etimología, el término *cualidad* viene del latín *qualitas*, de *qualis*, en sentido de una especie dada, y significa la propiedad determinante de la naturaleza de un objeto; lo que trasladado al plano de las personas enuncia la manera de ser, la esencia. De otro lado, se podría identificar la *cualidad* como la propiedad intrínseca a un ser humano<sup>58</sup> (a cada persona en particular) que le permite utilizar una habilidad (que lo lleva a un resultado tangible).

En la línea anterior, los conceptos de *aptitud* (ser capaz de cumplir una labor) y de *competencia* (poder hacer algo) están relacionados casi que como sinónimos con aquel de *habilidad* (estar preparado para una labor); y el concepto de *actitud* (disposición de la persona para responder a ciertos estímulos), está relacionado con aquel de *cualidad* (característica del ser). Lo anterior nos muestra que la cualidad tiene detrás la motivación del ser, a veces propia y otras inducida, pero en últimas, implica lo que le da significado a la persona.

Retomando entonces todo aquello que nos ha entregado nuestro terreno empírico y lo que venimos tratando en los párrafos anteriores sobre lo que significa cualidad, planteamos la siguiente definición:

**Cualidad:** propiedad intrínseca al sujeto que le dispone para actuar de cierta manera. La cualidad se desarrolla en el sujeto cuando éste la experimenta y aprehende como parte de sí, de acuerdo con vivencias, interpretaciones y apropiaciones.

Para comprender la relevancia de lo anterior en el campo del ejercicio del management,

---

<sup>58</sup> Dentro de lo que es el concepto de cualidad, el *Grand Larousse Encyclopédique* (1963 y 1984) anota sintéticamente lo que en la rama filosófica han pronunciado varios autores, como sigue: para Aristóteles "*la qualité [est] ce en vertu de quoi on est dit être tel*" (*Traité des Catégories*, 8); según Descartes la cualidad refiere la propiedad del ser (*Les Principes de la Philosophie*, 1,56); de acuerdo con Kant, existe la cualidad psicológica del sentimiento de la realidad de las cosas, es decir, la aprehensión de los datos emanados de las cualidades sensibles de los objetos, y también las cualidades de las que no se puede hacer abstracción en nuestro conocimiento de cuerpo pero que es universal a todos los objetos (*Critique de la Raison Pure*, 2, 23); y par Hegel, es la determinación interior y exterior, dentro de lo que indica las formas del ser-devenir, del estar, del para

anotamos como ejemplo el caso donde un *mánager* tiene la habilidad matemática para producir estados financieros y comentarlos. Al lado de esto el *mánager* hace gala de sus cualidades humanas de interacción personal (escucha y respeto por los diferentes puntos de vista de otros interlocutores) para presentar estos estados financieros y con esto proponer al comité directivo distintas líneas de acción. Hasta aquí vamos a la par de lo que tradicionalmente en management la teoría del liderazgo ha considerado. No obstante, y así el liderazgo utilice también cualidades humanas, generalmente olvidamos la finalidad de la acción, es decir, tomamos la finalidad como un *given* cuando la aplicamos y nos movemos en el día a día bajo el esquema del conductismo (la motivación inducida bajo la teoría del estímulo-respuesta) para entregar resultados y proponer crecimiento al cuadro directivo, pero olvidamos esta finalidad cuando no proponemos alternativas de crecimiento para el empleado (desde su satisfacción en el trabajo hasta la complementariedad de su ser como persona familiar, hogareña y en otras dimensiones como la cultural - pero no la cultura impuesta por la organización sino la suya propia-). Es entonces aquí cuando si bien el *mánager* ha utilizado algunas cualidades humanas, no las ha utilizado ni todas en su potencialidad, ni para servir a los diferentes miembros de la organización.

Trasladando el ejemplo anterior hacia el plano de la educación en management, de lo que es una cualidad como característica del ser, podemos entonces retomar aquello que trabajamos en la parte 2 de la tesis, cuando en el punto de interacción tratamos el punto del tacto humano en la relación profesor-estudiante. Como anotamos en dicho punto, algunas praxis de profesores del tipo de crítica negativa o pasiva pueden generar en el estudiante cohibición o desmotivación. Como alternativa, vimos también que otros tipos de tacto del tipo de afabilidad (incluidas las características de respeto, escucha, entre otros) pueden generar en el estudiante estimulación (con las consecuencias de empatía, apertura y disposición positiva para la aprehensión del conocimiento). Dijimos en ese entonces que es recomendable esta última alternativa.

Frente a esta recomendación sabemos que es cierto que existen ya bastante trabajos en la

disciplina educacional bajo el lema de *refuerzo positivo y reconstructivismo*<sup>59</sup>, sobretodo en el ámbito de la educación primaria. No obstante estos trabajos previos, es también cierto que en gran parte la preocupación ha sido entonces: *cómo generar estos refuerzos* (de donde vemos una alineación a la posición comportamental de condicionamiento), pero muy poco de *descubrir e identificar por qué aquellas personas* (profesores/tutores) *son capaces de ser afables*. En otros términos, en la primera pregunta, uno puede inscribir una alineación con el discurso sin necesariamente la persona serlo, mientras que en la segunda estamos hablando de la característica del ser, la cualidad. Más explícitamente, nuestra observación empírica nos permitió evidenciar que muchos de los profesores que en su praxis ejercen crítica negativa y pasividad, tienen sin embargo en su *parole* (en las entrevistas hechas) un concepto muy alto de que hay que ser afables y proactivos. Es decir, empíricamente comprobamos que no por querer algo (y darlo en un discurso), se es así. Vemos entonces que en realidad la característica del ser, la cualidad, es la que permite a la persona (como en el otro caso de profesores que vimos con un discurso y praxis afable) ser coherente.

Cuando Boudon (1986) habla del concepto de *Attitude (actitud)*, refiere como sinónimo la cualidad, anotando que si bien una cualidad es una característica intrínseca del ser, ésta puede ser mal o bien vista por otros sujetos externos. Es decir, una cualidad no tiene calificación por sí misma sino a través del juicio de valor que le llega del exterior. En esta línea Boudon y el *Grand Larousse Encyclopédique* resaltan que históricamente se ha entonces introducido la connotación moral de desear que al hablar de cualidad se refieran aquellas que son bien vistas por la mayoría de los sujetos externos, y en un intento por evitar los juicios, se ha establecido considerar como cualidad aquello positivo que emana de un ser (su esencia) sin que cause perjuicio a otros seres. Esta misma acepción de cualidad como algo bueno es lo que hoy en día se trabaja incluso bajo el concepto de calidad en las empresas y procesos de aseguramiento de calidad, de donde un producto es de buena calidad si posee ciertas características predeterminadas como buenas (deseables). Siendo así, para las intenciones de nuestra investigación,

---

<sup>59</sup> De donde algunos autores que explican en detalle estas posiciones son: Ozmon y Craver (1999) y McKeachi (1999), entre otros.



tomamos esta última acepción de cualidad.

Lo anterior nos da pie para complementar la definición que hicimos anteriormente de cualidad, donde para efectos de la intención de esta investigación con un sentido humanista, definimos:

**Cualidades humanas:** son aquellas características intrínsecas al sujeto que le permiten actuar naturalmente, y de manera inadvertida, tanto de manera individual como colectiva, con un cuidado por las consecuencias de mejoramiento y detrimento de sus congéneres, con atención al medio ambiente que le rodea (comprendido aquí la parte ecológica y el planeta donde vivimos). Este tipo de cualidad le permite al sujeto interactuar con tacto hacia las otras personas, porque le nazca y no porque le sea impuesto.

En la línea de razonamientos anteriores y de las definiciones planteadas, nos encontramos con la aplicabilidad de la teoría psíquica de Freud, donde no necesariamente por ser consciente en el discurso de un deber ser, en la praxis la persona se comporta como tal. En realidad, a veces sin importar si se posee o no claridad en el discurso sobre el deber ser, en la praxis, aunque el sujeto actúe de manera consciente, es precisamente el subconsciente y el inconsciente los que le permiten ejecutar esquemas y desarrollos psíquicos aprendidos y desarrollados. Esta práctica coherente no requiere por lo tanto pensar sobre el hecho en el momento de su ejecución, mientras que en el caso contrario de profesores con discurso humanista y praxis contraria, para llegar a reorientar la praxis es necesario un cuestionamiento racional conscientemente en el mismo momento de la acción.

Frente a todo lo anterior nos planteamos entonces en nuestro interés de búsqueda de cómo desarrollar cualidades humanas en el mánager estudiante, reconociendo que no siempre que un profesor lo diga en su *parole* lo ejecuta en su praxis, el identificar precisamente en aquellas personas coherentes (*parole-praxis*) qué les ha permitido ser así, es decir, qué situaciones los han llevado a poseer la característica, a haber

aprehendido la cualidad. Y en este esfuerzo, nos dirigiremos posteriormente a que con los permisores identificados, sean precisamente estas personas coherentes que dan cuenta de las cualidades, las que comiencen en un camino de cadena, una acción de ejemplo (bajo la premisa del aprendizaje experiencial, de donde ya anotamos los aportes conceptuales de Vygotsky, Dewey, Freud y Klein) para favorecer este desarrollo en los otros sujetos de la comunidad educativa.

Con este marco de referencia, tratando entonces de identificar algunas cualidades deseables a desarrollar en el *mánager*, dentro de lo consultado y conocido en *management* y teorías de la organización no se conoce nada al respecto, siendo de pronto la excepción lo resaltado por Chanlat, A. (1998) en su libro *Les deux Bourque: côté cour, côté jardin*, como sigue:

"... traditionnellement dans les milieux de la gestion on a plus cherché à connaître les habiletés intellectuelles ou professionnelles du dirigeant qu'à mettre en évidence les qualités humaines qu'il devait posséder pour occuper cette fonction cruciale ... Or, les qualités que les subordonnés disent apprécier le plus sont les sens de l'équité, la capacité d'aimer, l'ouverture d'esprit, l'honnêteté, la générosité, le courage, le sens des responsabilités et la franchise." (pág. 178)

Chanlat identifica alrededor de ocho (8) cualidades, sin embargo, no está aun trabajado en *management* un cómo desarrollarlas, que en últimas es lo que cubriría la respuesta a nuestra segunda pregunta de investigación. Por consiguiente, nos dimos a la tarea de obtener tanto las cualidades que ellos consideran necesarias (y así ampliar o rectificar las mostradas por Chanlat, A.) como la manera de desarrollarlas. Esta búsqueda y obtención la realizamos en el mismo sujeto que encontramos coherente en su *parole/praxis* humana, al interactuar con él y al observar su *praxis*. A este respecto, en la Tabla XX – Habilidades y cualidades humanas resaltadas por tipo de sujeto - mostramos la condensación de datos empíricos de terreno de los dos casos sobre lo que los sujetos consideran son tanto las cualidades como las habilidades necesarias para ejercer su función, porque para la intención de nuestra investigación es más importante identificar lo deseable y sobre eso trabajar la reflexión de la tesis en esta parte 3, que trabajar en una descripción de lo que ya mostramos es la tendencia educativa de nuestros días enfocada tradicionalmente a fortalecer el desarrollo de habilidades técnicas e

intelectuales por sobre las cualidades humanas.

**Tabla XX – Habilidades y cualidades humanas resaltadas por tipo de sujeto**

Estudiante	Profesor administración (incluido directores)	Experto pedagógico / técnico	Gestión Interacción (Coordinador / tutor)
<b><u>1. Durante la prestación pedagógica</u></b>			
<b>1.1 Habilidades</b>			
<p><u>Mayoría</u></p> <p>Para tomar cursos a distancia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autonomía</li> <li>▪ Disciplina</li> <li>▪ Rigor</li> </ul> <p>Perseverancia</p> <p><u>Pocos:</u></p> <p>Habilidades tecnológicas</p>	<p><u>Mayoría</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rigor intelectual</li> <li>▪ Pragmatismo</li> </ul> <p>Para enseñar a distancia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser bueno en educación presencial</li> <li>▪ Organización, metodología de síntesis, análisis y estructuración de cursos</li> <li>▪ Contextualización a la diversidad del tema tratado.</li> </ul> <p>Conocimiento profundo del tema</p>	<p>Esporádico, cuando se es también profesor:</p> <p><u>Mayoría:</u></p> <p>Liderazgo, motivación de grupos y del estudiante.</p>	<p><u>Mayoría:</u></p> <p>De comunicación: excelencia en el lenguaje, buena dicción, redacción, ortografía.</p> <p><u>Pocos:</u></p> <p>Disposición de aprender haciendo (experiencia)</p>
<b>1.2 Cualidades</b>			
<p><u>Mayoría:</u></p> <p>Paciencia para esperar respuestas (asincrónicas) a preguntas colocadas al profesor(o tutor, coordinador).</p>	<p><u>Pocos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar estilos de aprendizaje, soportar a cada cual según sus necesidades</li> <li>▪ En la expresión del estudiante: saber interpretar, ver mas allá.</li> <li>▪ Gusto por la investigación</li> <li>▪ Honestidad, Humildad: el profesor también aprende</li> <li>▪ Diversidad en experiencia de vida: académica, de trabajo, otras sociedades.</li> <li>▪ Experiencia de vida real en el tema que enseña: congruencia</li> <li>▪ Sensibilidad y responsabilidad social y ecológica.</li> </ul>	<p><u>Pocos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar estilos de aprendizaje, soportar a cada cual según sus necesidades</li> </ul> <p>En la expresión del estudiante: saber interpretar, ver más allá.</p>	<p><u>Mayoría:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diplomacia en la escritura (e-mail y asistencia telefónica) para solución de conflictos.</li> <li>▪ Actitud de servicio y conciliación para interceder (mediar) entre estudiante - organización.</li> </ul>
<b><u>2. En el equipo de proyecto dentro de la organización y posterior soporte a la prestación</u></b>			
<b>2.1 Habilidades</b>			
<p>Para Ejercer luego como <i>mánager</i>:</p>	<p><u>Mayoría:</u></p> <p>Liderazgo para dirección, cohesión y apoyo a la</p>	<p><u>Mayoría</u></p> <p>Rapidez en actualización</p>	<p><u>Mayoría</u></p> <p>Aprendizaje in situ</p>

<b>Estudiante</b>	<b>Profesor administración</b> (incluido directores)	<b>Experto pedagógico / técnico</b>	<b>Gestión Interacción</b> (Coordinador / tutor)
<u>Mayoría:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organización</li> <li>▪ Metodología de síntesis, análisis, estructuración.</li> <li>▪ Pragmatismo</li> <li>▪ Dirección de personal</li> </ul> <u>Pocos:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Globalidad</li> <li>▪ Integralidad</li> </ul>	creatividad	tecnológica	(experiencial)  Desarrollo de habilidades de comunicación.
<b>2.2 Cualidades</b>			
<u>Pocos:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sensibilidad ecológica</li> <li>▪ Redistribución social</li> <li>▪ Implicaciones humanas</li> </ul>	<u>Mayoría</u> Apertura, escucha.	<u>Mayoría</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Creatividad para reproducir en tecnología y métodos pedagógicos lo que el profesor requiere para el curso.</li> </ul> Actitud proactiva <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actitud conciliadora de todos los miembros del proyecto.</li> </ul> Actitud de servicio al profesor.	<u>Mayoría</u> Actitud de servicio frente al profesor que se soporta. Adaptación a distintos estilos de profesor, versatilidad: tolerancia, empatía.

Si bien la síntesis nos muestra que las cualidades deseables son presentes en pocos sujetos, aquí lo que nos interesa de ahora en adelante es entonces identificar con estos sujetos el qué hace posible que ellos sean así. En la Tabla XX, además de las cualidades, mostramos también todo lo que los sujetos identifican como requisitos para desempeñar bien su trabajo y alcanzar el logro de sus objetivos (sentidos); por lo que se anotan también habilidades y competencias.

En la Tabla XX observamos que son pocas personas (por todos los tipos de sujetos) las que identifican cualidades humanas; se sigue por lo tanto prevaleciendo el desarrollo de competencias y habilidades. Dentro de lo que algunos de estos pocos sujetos comentaron, y que pude corroborar observando su praxis, anoto dos que me parecen supremamente valiosas, las cuales corresponden a sujetos del tipo profesor, quienes incluso son o han sido jefes de área. Estas son:

"... mi trabajo y desempeño me han permitido hacerme acreedor a premios de reconocimiento institucional con respecto a mi labor como profesor ... esto lo he logrado a través de dos consignas: calidad en la enseñanza, que consiste en tratar las cosas con profundidad pero con lenguaje sencillo y entendible por todos; y tacto humano con los estudiantes, es decir estar abierto y dispuesto a atender sus inquietudes, no tratarlo como un bruto, ser humilde, reconocer que aprendemos cada día, y ponerme en su lugar para comprender que lo que él me pregunte así sea fácil para mí, identificar que para él es precisamente el punto en el cual requiere apoyo, no condenación ... adicionalmente, dentro de lo que sería una premisa de calidad de nuestro trabajo en educación a distancia con tecnología, por encima de poseer un *hi-tec* hemos de proveer un *hi-touch*, entendido éste último como el cuidado y manejo en la interacción con los estudiantes." (M)

Cuando se habla del concepto *hi-tec* se toma la alta tecnología como paradigma distintivo de una institución educativa. Es aquí cuando este sujeto en particular alinea la necesidad de incluir también en paralelo el distintivo de un alto cuidado del tratamiento humano de las interacciones, ya que estando a distancia se hace aún más necesario el cuidado y respeto por la persona, sus preocupaciones y angustias; es así como el sujeto introduce esta preocupación bajo el concepto *hi-touch*.

De otro lado, pero también bajo la preocupación de un *hi-touch* con los empleados y colaboradores, el otro comentario que resalto es el que sigue:

"... mi padre ha sido un político activo desde siempre, esto nos ha entregado un espíritu familiar de servicio social ... esto me impulsa a educar, y siendo director de un área, me muestra que ser jefe no es solo coordinar recursos, es también sensibilizarme a las preocupaciones de los empleados, y de ser necesario, acompañarlos en sus calamidades domésticas y atenderlos incluso fuera de la organización, como hace poco sucedió con uno de los niños de una de mis más cercanos colaboradores ... una vez superado el inconveniente, varios de mis colegas de nivel directivo me decían:

*"pero no tenias que haberte molestado, tu labor se cumple suficientemente con ser humano en el puesto de trabajo, con solo estar pendiente y preguntar hubiera bastado, no tenias que desplazarte al sitio del inconveniente, eso es la vida de la otra persona",*

aunque reconozco que este tipo de comentario es el más común con lo que la mayoría de jefes trabajan, yo no me siento a gusto sabiendo que hago lo mínimo necesario, mi espíritu me impulsa a llegar a soportar a mis colaboradores hasta donde sé que mis capacidades me pueden llevar ... otro día, me di cuenta que un empleado no entregaba resultados en el ámbito laboral, analicé la situación antes de

hablar con él y me di cuenta que si actuaba con las herramientas de liderazgo que cualquier jefe recibe en su formación académica, solamente iba a lograr que el empleado se alineara con la institución pero no descubriría el motivo interno del por qué del incumplimiento de objetivos; así que tuve una conversación larga con la persona, a solas y en el ambiente propicio, me dediqué a él y descubrí muchas cosas que él no se había atrevido a exteriorizar con nadie más en el trabajo, la persona estaba en una paradoja de vida. Lloró, se desahogó, y entonces entre los dos identificamos varias alternativas de acción que incluso no competían todas ellas a lo que implica trabajo y organización, existían otros factores fuera del control de la empresa, no dimos una solución porque la decisión es propia de la persona ... días después, la persona comenzó a mostrar en su trato diario un nuevo equilibrio con el solo hecho del positivismo y un poco de "esperanza" en las interacciones diarias con sus compañeros de trabajo ... ser jefe no es solo responder a una institución, es una responsabilidad social de soporte en el desarrollo y la calidad de vida de las personas que uno tiene a su cargo." (M)

Una manera de identificar si efectivamente esto que manifiestan las personas como actuar humano en el nivel de la dirección en realidad se cumple, es escuchando la opinión de las personas que trabajan para ellos. Entre otros, comentarios de empleados y de estudiantes que corroboran esto, son del tipo:

"El éxito de la unidad (área, departamento) se da por el respeto impartido por los jefes y compañeros trabajo ... el jefe nos respeta, como mujeres trabajadoras, ningún compañero trata de crear situaciones de desestabilización, en esta área no se escuchan chismes <sup>60</sup>, cada cual respeta a cada cual". (M)

"Los profesores tienen distintos, caracteres, contextos y circunstancias " (M).

"Como director es necesario poseer flexibilidad para adaptarse a diferentes lugares, espacios y contextos". (M)

"Se requiere tomar decisiones con opinión de los implicados". (Q)

Comentarios adicionales de profesores y jefes de áreas, en la misma línea anterior muestran:

"La célula me apoya enormemente, aunque he dado el curso más de una vez, cada vez hay lugar a modificaciones buscando integrar nuevas cosas tanto teóricas como de animación gráfica e interacción para hacer más interesante y humano para el alumno, en esto requiero el conocimiento especializado de cada miembro del equipo." (M).

---

<sup>60</sup> Sinónimo de habladurías, falsos comentarios.

" Como profesor uno debe ser más responsable en su acción porque trata directamente con seres humanos. Tener estas cualidades pueden ser natural, si no, es cuestión de desarrollarlas." (M).

" Requiero un conocimiento profundo y personal de las personas con quienes laboro ... como jefe debo comprender las necesidades personales de los que están en el departamento y contrastarlas con las de la organización y sus áreas, tratando así de conciliar y velar por el desarrollo de las personas". (M)

"En educación a distancia el tutor entrega ese contacto humano que el estudiante requiere ... depende de cada tutor si establece grupos, genera interacción y hace sentir a gusto al estudiante". (Q)

"Como profesor uno no solamente es un conductor sino ante todo un formador, por lo tanto, hemos de fomentar en el estudiante la síntesis, el análisis, la autocrítica y las conclusiones ". (Q)

Así, en varias de las cualidades identificadas como deseables en la Tabla XX (por ejemplo, un profesor con *experiencia práctica* - valor que reclaman la mayoría de estudiantes, o un profesor que a la vez es director de programa con *respeto y escucha* - valor que reclaman quienes con él trabajan, como coordinadores académicos o tutores) es la misma intersubjetividad que ejerce el investigador con el sujeto, la que permite que a través de la interacción y el cuestionamiento de por qué, cómo y naturaleza, se identifiquen mutuamente el qué hace posible el tener estas cualidades deseadas. Siendo así, para el ejemplo de un jefe que respeta y escucha, muchas veces se identificó que el poder ejercerlo dependió básicamente de la educación familiar que la persona tuvo, en otros casos, esta cualidad se obtuvo porque el profesor-director además de haber trabajado en una instancia universitaria lo ha hecho también en empresas manufactureras donde le ha sido posible experimentar situaciones de injusticia humano-social. En esta última explicación, apoyándonos en nuestro marco teórico del capítulo 2, podemos entonces constatar que uno aprende viviendo, y que una manera para enseñar algo es haberlo vivido. En esta misma línea de construcción, varios estudiantes respondieron que aprenden cuando ven credibilidad en un profesor a través de su experiencia profesional.

Es decir, en general el profesor responde lo mismo en cualquier contexto, el coordinador responde lo mismo en cualquier contexto, y así mismo el estudiante. Pero, el estudiante

responde diferente al coordinador o al experto en pedagogía. Como ejemplo (anotado en la Tabla XX de habilidades y cualidades humanas), dentro de las cualidades humanas deseadas, así sean pocas, vemos que el tipo de sujeto *Profesor* privilegia los valores de *humildad, experiencia*; mientras que el *Experto Pedagógico/Técnico* y el *Coordinador* privilegian las cualidades *de empatía, conciliación, actitud de servicio*; y finalmente el *Estudiante* privilegia ante todo la *experiencia* (del profesor, que en otras confirma lo que presentamos sobre lo que es el saber de algo mostrado por Kierkegaard (1851) donde no es suficiente saber como se es buen cristiano en la teoría, sino que saber ser buen cristiano es serlo). En la línea anterior, la mayoría de estudiantes prefieren tener clases e interacción con profesores que han practicado en las empresas la teoría de lo que enseñan. Como varios coordinadores y estudiantes lo dijeron:

"Por qué estudiamos? Es para **interactuar con el profesor**<sup>61</sup>, que él nos cuente e ilustre de la aplicación práctica de lo que vemos, sus experiencias de vida *son avis*, su percepción, en últimas su interpretación ... el resto de cosas se encuentran en los libros". (Q)

“Son importantísimas las intervenciones de los profesores cuando nos comentan cómo en la vida laboral se presenta la aplicación de lo que nos enseñan ... su experiencia de vida es básica en nuestra formación, por eso solamente da gusto asistir a cursos e interactuar”. (M)

Con este tipo de comentarios, se ve que el mismo estudiante, en últimas el objetivo de la prestación del servicio educativo, privilegia y respeta el lado subjetivo del profesor, y para él es de lo más valioso, es lo que enseña, y ya que la experiencia de cada persona es única, si bien al enseñar se apoya en teoría, es cierto que la riqueza de la vivencia individual nutre el aprendizaje de los estudiantes. Entre otras, durante la observación de la praxis en el contexto 2, identificamos adicionalmente la *cordialidad* y la *amabilidad*, como actitudes del sujeto que se asocian con la cualidad *paciencia* para sostener interacciones mediatizadas. En el mismo sentido, el *humor* presente en casi todas las clases y actividades de la vida diaria permiten sacar jugo y partido de la vida, como así fue el comentario de la mayoría de los profesores que lograban generar entusiasmo en sus estudiantes.

---

<sup>61</sup> Resaltado a propósito para las intenciones de la presente investigación.



Con las respuestas dadas por los distintos tipos de sujeto, buscamos en la literatura de management y en investigaciones anteriores qué se ha hecho e identificado como cualidades humanas y el cómo propiciarlas. Algunas de las fuentes para este análisis del qué se ha hecho, son referidas en Morin (1998) en su libro *Psychologies au Travail* y Kolb (1974) en su libro *Organizational Psychology*. Revisando el aporte de estos autores, vemos sin embargo que la mayoría de las cualidades identificadas por los sujetos en la presente investigación no fueron evidenciada en esos estudios anteriores, y mucho menos, se realizó un modelo propositivo de fomento de cualidades. La mayoría de esos autores se limitan a hacer modelos descriptivos.

De pronto en una línea cercana es Pauchant (1995) quien en su libro *La Quête du sens* deja entrever la necesidad de la transmisión de valores para la salud de las personas en las organizaciones y de la sociedad. A pesar de este gran aporte, lo mostrado por Pauchant (1995) se limita a denunciar la necesidad pero no se establecen o identifican cualidades humanas, y menos aún un cómo favorecer su desarrollo en el ámbito educativo, adicionalmente, si bien el sentido es de un algo, aquel que el autor identifica es más de tipo axiológico, de donde de nuevo nuestra preocupación de motivación ontológica individual queda sin cobertura.

Pero entonces, dónde queda tratada la parte de realización humana personal de cada mánager? Será que todos los mánagers están alineados con la repercusión social de su organización? Ante esto, el fomento de las cualidades humanas se ha dejado tradicionalmente en responsabilidad de la familia, y se asume que el mánager ya viene con todo. Pero como vimos en el terreno, no es así, incluso entre los pocos profesores y sujetos que soportan el servicio educativo que identifican las cualidades deseadas, reconocen también que no todos los sujetos las poseen. De lo revisado en autores mencionados (y otros más con textos editados sobre *sentido del trabajo*) identificamos que muchas veces el concepto de ser mánager se mezcla con el concepto de ser Líder. Sin embargo, vemos que en la realidad (praxis) ser mánager no implica necesariamente ser líder, y menos aun ser humano. No todo líder es humano.

De esta manera, corroboramos además del plano empírico (nuestros casos de estudio) cómo en el plano teórico-académico para la formación de un *mánager* se han privilegiado dos ramas: las competencias técnicas y las habilidades de liderazgo; de ahí entonces la validez y complementación que entrega esta tesis al pronunciamiento que hace Chanlat, A. (1988), el cual nutrimos y complementamos nosotros mismos en esta tesis, frente a este respecto. La competencia identifica la capacidad para hacer el trabajo, y el liderazgo es la habilidad para llevar a que otros hagan lo que la organización desea. Queda sin embargo por fuera las cualidades humanas, que más que motivadores son instrumentos de relación humana que pretenden generar reflexión y sensibilización en quienes interactúan sobre el sentido de lo que se hace; es decir, el por qué, el para quién, y las consecuencias que se obtengan de la acción (en todo nivel, humano, social, ecológico, entre otros).

Amarrada a la situación anterior está lo que constatamos y mostramos en el capítulo 5 (punto sobre los sentidos de los sujetos) sobre el por qué las personas hacen lo que hacen. Como vimos, la mayoría de personas encuentran difícil explicitar su ontología sobre lo que significa humano, pero aun así el sujeto aunque no lo tenga claro o esquematizado en su mente, sí lo siente; es decir, tiene emociones, que en otros términos, es la parte afectiva del aprendizaje, mostrando así la pertinencia de los aportes de Freud, Klein y Winnicott. Además, el sujeto identifica también cuál es su por qué humano al escuchar lo que otros dicen de él. En la línea de la dificultad de la exteriorización de lo ontológico se vió que es más fácil lo social, ya que esta más explícito en el ámbito de valores como aquellos que vimos pueden ser representados por el ejercicio de la educación. En este mismo sentido, al hablar de desarrollo del *mánager*, en la teoría ha sido tradicionalmente más fácil hablar de su componente social, y al tratar las interacciones se las ha mirado más desde el punto de vista de lo exterior al sujeto; de ahí el cómo la organización le entrega al sujeto-*mánager* unos objetivos a cumplir, unas personas a dirigir y unos recursos. Y generalmente, la misma teoría entrega marcos y modelos de acción de cómo organizar y coordinar los recursos y personas para lograr las metas; esto es en otros términos lo que incumbe el tema de liderazgo y de los *sentidos*

trabajados por los autores ya mencionados en párrafos anteriores.

Con miras entonces a identificar factores o circunstancias de tipo afectivo que influyen en el desarrollo de cualidades humanas, analizamos nuevamente datos de nuestro terreno empírico. Esta identificación la trabajamos en el punto siguiente.

### **8.3 ALGUNOS FACTORES QUE FAVORECEN SU DESARROLLO**

Tomando como base todo lo evidenciado en la parte 2 de la tesis, y aquello que venimos mostrando como emergente en esta parte 3, estamos entonces en el punto de identificar qué permite que se favorezca el desarrollo de cualidades humanas en el sujeto mánager que está estudiando. Para lograr lo anterior nos fue necesario identificar también cómo quien enseña posee ó desarrolla estas cualidades. Por qué algunas personas han podido desarrollar estas cualidades consideradas por varios sujetos como necesarias para obtener una interacción humanizada en su actividad educativa?. Indagamos entonces en estos sujetos que observamos coherentes, sobre el qué permite para ellos dar cuenta en la praxis de cualidades humanas. Los siguientes son los comentarios tipo extractados como más frecuentes luego de la técnica de análisis de contenidos:

"Como profesor, haber trabajado en el mundo real me da credibilidad en el estudiante y conocimiento práctico de la materia". (M)

"El estudiante que ve una coherencia entre la creencia del profesor y su enseñanza; aprende porque ve". (M)

"Como profesor, para tener credibilidad es necesario que su conocimiento se soporte en experiencia de vida, el resto se encuentra en libros". (M)

" Es necesario contextualizar, relativizar, vivir la parte etnológica de las organizaciones". (M)

"Para ser abierto a la diversidad se requiere haber convivido con varias culturas para entenderla" (M)

"Como profesor se requiere vivir lo que se enseña para poder transmitir todo" (M)

"Como profesor formador se requieren años de experiencia, ver el contexto, integrar, escribir, asesorar y dar clase". (Q)

Lo que los mismos sujetos expresaron (repetitividad de comentarios anteriores), lo corroboré con las observaciones pedagógicas de terreno y con lo que los análisis de datos de la parte 2 de la presente tesis arrojaron. Esta conciliación de tres fuentes me permite básicamente identificar cuatro factores (de entre muchos más posibles) que permiten el desarrollo de cualidades humanas en el *mánager*, a saber: *aprendizaje experiencial de interacción*, *la cohesión*, *la coherencia* (de vida con su discurso) y *la diversidad* (de experiencia de vida). A continuación trato cada uno de estos.

### 8.3.1 Aprendizaje de management experiencial a través de la interacción

Con lo observado en las interacciones al interior de la organización que soporta la prestación del servicio, se pueden inferir ciertas cualidades y unos cómo es posible que se considere y acepte ontológica y axiológicamente la parte humano-social. El logro de lo anterior depende de la personalidad individual de cada sujeto. Es una cultura que se genera y aprende por un día a día, es una *experiencia*, donde quien es humano con su acción enseña a otros. Aquí son importantes las características del jefe (cuando ejerce un liderazgo con derecho a la creatividad y participación espontánea, no obligada), y las características psíquicas de cada miembro del equipo de trabajo (si tiene empatía, habilidades de interacción, paciencia para conciliar).

En la línea anterior, los hallazgos de los capítulos anteriores nos permiten indicar que sin importar el área a la que pertenezcan los sujetos (coordinadores, profesores, directores, pedagógicos, técnicos), pude observar que cada cual actúa como un *mánager*. En síntesis, conciliando aquellas partes donde evidenciamos que cada tipo de sujeto ejecuta actividades de management a través de la interacción, tenemos:

- **El profesor:** así sea que trabaje para la creación de un curso en particular bajo el modelo de *proyecto* (célula o equipo interdisciplinario), no siempre el concepto de trabajo en equipo autodirigido se conserva. El profesor es aceptado implícitamente por los otros miembros del grupo como *el jefe*. Así, en su calidad de director del grupo, él ejerce un management, colocando una situación a resolver, escogiendo,

decidiendo, indicando a cada cual qué hacer (cada miembro que aporta como creatividad o alternativa de solución).

- **El coordinador:** en ellos recae sobretodo la *animación* permanente de las interacciones entre el exterior (el estudiante distante) y el interior (profesores e instancias administrativas). Él realiza también como *mánager* una labor de *filtrar* la retroalimentación y los comentarios sobre cosas a mejorar en el curso, en la prestación, detalles de mal funcionamiento técnico e incluso en la parte metodológica del profesor.
- **Asistentes pedagógicos y tecnológicos:** gerencian los *recursos* y los *métodos*, el con qué llegar al estudiante y el cómo llegar.
- **Jefes de área** (pedagógica y de los planes de administración a distancia): *son mánager con respecto a su gente* (de ellos dependen coordinadores y expertos técnicos y pedagógicos), con lo que la institución le plantea como normas, políticas y objetivos, y finalmente siendo también profesores, en ocasiones hacen parte de grupos interdisciplinarios para el diseño a distancia de su curso en particular.
- **Tutor:** es *mánager* en cuanto *gestiona la interacción* directa de aprendizaje-enseñanza con el estudiante, y además *filtra* aquello que ha de pasar al profesor.

Siendo así, vemos como todas las personas participantes en el nivel micro de su puesto de trabajo realizan labores de gestión y son *mánagers*. Adicionalmente, ya que interactúan con el estudiante externo que aprende management, es válido entonces y deseable bajo los motivos de la presente investigación, que todos los tipos de personas desarrollen las cualidades humanas deseadas y concebidas para una transmisión de valores que sensibilicen al estudiante. De ahí entonces que el tema de humanismo y gestión no se quede solo en la enseñanza, que sea una acción de vida, una forma de proceder deseable para todos.

### **8.3.2 Cohesión: buen jefe para un equipo de trabajo**

Para obtener cohesión, un buen jefe (reconocido por sus subalternos) ha de poseer las siguientes cualidades: escucha, respeto; y estas habilidades: apoyo a la creatividad, liderazgo. El trabajo por proyectos representa una microorganización temporal, donde se vive y reproduce todo lo que ocurre en una organización. De la experiencia de cada evento de trabajo en cada proyecto (en equipo / célula), las personas participantes indefectiblemente comienzan a formar esquemas y opiniones mentales sobre los otros sujetos. Sin embargo, el lema institucional de servicio, hace que siendo en últimas el cliente el estudiante, la transmisión de conocimiento sea lo más perfecta posible. Así, el servicio institucional se transfiere al servicio que brindan las áreas de apoyo (pedagógica, coordinación, técnica, tutor) hacia el profesor como servidor final que goza de la identidad de experto en el saber que se transmite (en esta investigación, la administración). Esto hace que la mayoría de sujetos de áreas de apoyo acepten y propendan por actitudes de: tolerancia, paciencia, escucha y moldeo para con los estudiantes y profesores. El reconocer y expresar explícitamente estas cualidades lo hacen porque han vivido el día a día y han debido identificar cuáles valores son los más propicios y deseables. La adquisición de estos valores en estas personas de servicio intermedio ha sido más un desarrollo propio de cada una, que el resultado de una capacitación o de una motivación institucional.

### **8.3.3 Coherencia de vida con discurso entrega credibilidad**

Los estudiantes aprenden más cuando ven resultados vividos en el profesor sobre el tema que está enseñando. La gente ve resultados, lo que sugiere el profesor tiene eco en el estudiante. Así mismo, lo que sugiere un miembro de un equipo de soporte pedagógico tiene eco y escucha en el profesor ó en el jefe del área en el momento de tomar decisiones ó de crear nuevos productos (en este caso cursos a distancia, o formas de humanizar la interacción mediatizada por tecnología).

Cuando las personas son escuchadas y sus ideas montadas, ellas sienten que contribuyen

al mejoramiento de lo que las identifica como parte de la organización. En esta línea, un jefe humano contribuye a que un coordinador sienta satisfacción por la labor social que cumple al humanizar la interacción con el estudiante distante. Igualmente, un jefe pedagógico y un profesor humanos contribuyen a que un experto pedagógico-técnico en imágenes se sienta satisfecho por su contribución social cuando visualmente hacen más agradable la interface de la página web con el estudiante. Así mismo, estos jefes siendo humanos contribuyen a la satisfacción humana personal de cada sujeto al que dirigen cuando promueven su creatividad y facilitan los recursos para el montaje de sugerencias. En síntesis, un cumplimiento de sentido humano es sentirse útil y que lo que se haga (por ejemplo diseñador gráfico o técnico de web) sea bien hecho y además desarrollado bajo la metacognición propia (en otros términos, aprender a aprender ayuda a solucionar cosas que antes no tenían solución), y esto es significación de sentido propio de vida, es humano.

#### **8.3.4 La diversidad de experiencia de vida**

Con la técnica de análisis de contenidos de la *parole* del sujeto condensamos los comentarios de los diferentes tipos de sujetos presentados hasta el momento en la parte 2 y 3 de la tesis en cuanto al tema de diversidad. Lo anterior nos permite anotar que las personas identifican los siguientes *tipos de diversidad*, previamente mencionados, que son:

- *Experiencia de vida*: convivido en varias culturas, países o regiones;
- *De formación*: en más de una línea de especialización, por ejemplo un *baccalauréat* en ingeniería, física o en educación, complementado con una maestría en administración;
- *De trabajo*: como profesor habiendo también trabajado como mánager en una organización externa a la academia.

Igualmente, nuestro trabajo empírico nos permite anotar que *la diversidad de experiencia de vida le da a la persona*:

- *Apertura* para aceptar que otros sean diferentes a sí mismos (tanto otros profesores, como estudiantes, tutores, expertos en pedagogía, etc.).
- *Tolerancia* para con lo nuevo y diferente. En este caso, para la aceptación y la aprehensión de la tecnología cuando se identifica que ésta satisface una necesidad humana o social (como lo mostramos en el ejemplo de la democratización y el acceso a sitios alejados con calidad de profesores, de temas y la oportunidad de discutir sobre diferencias de contextos por tema según condiciones de cada país o región, o simplemente por compartir información sin límites de espacio o tiempo).
- *Reflexionar conscientemente en las repercusiones humanas y sociales de las acciones*. Cualidad que permite en los momentos de praxis mirar contextos distintos, diversidad de formas de pensar, y evaluar a los estudiantes no únicamente por un resultado numérico, sino también por un esfuerzo de contextualización que él haga y por su trabajo reflexivo. Igualmente, este consciente permite a los profesores y tutores formular preguntas de evaluación sobre los por qué, las naturalezas y las consecuencias de la aplicación de los conocimientos vistos; no sólo sobre la maximización de utilidades materiales en la toma de decisiones, sino también por las implicaciones sociales, ecológicas, humanas y otras. En esta línea, cuando un estudiante se ejercita en esto, *aprende de forma experiencial a ser humano*, y no sólo leyendo qué es humanismo. Su modelo cognitivo introduce entonces los niveles deseados de evaluación y abstracción (según el modelo de Bloom (1957))

Aquellos sujetos que posean las cualidades anteriores, podrían bien de cuenta propia procurar vivir la diversidad por cualquiera de las formas mostradas (otro estudio, otro trabajo, integrar su vida) ó bien ser apoyados por la institución educativa a través de un programa formal de desarrollo en un intento de desarrollo de cualidades humanas. No estamos ni condenando ni rechazando los programas institucionales de desarrollo de habilidades y de liderazgo; al contrario, lo validamos pero anotamos que es necesario mirar además el otro costado del ser: su esencia, su propiedad, su cualidad humana. Y en esto, según nuestros conocimientos actuales en la materia, en desarrollo de personas enfocado a la parte de cualidad humana existe muy poco, y menos aún en la disciplina del management.



Habiendo entonces identificado algunos factores que favorecen el desarrollo de estas cualidades, vemos entonces que es necesario además identificar qué condiciones de medio ambiente permiten la ocurrencia de estos factores, con el fin de extrapolar aquellas condiciones de medio ambiente que puedan ser aplicadas o tenidas en cuenta en el momento de montar programas (formales, o situaciones informales) para desarrollar estas cualidades humanas, tanto en los trabajadores educativos como en los estudiantes. De esto trata el siguiente punto.

#### **8.4 MEDIO AMBIENTES PROPICIOS QUE FAVORECEN ESTE DESARROLLO**

Para ser humano habrá que haberlo vivido? Experimentado? Aprendido teóricamente? O ejercerlo inconscientemente? O explicitarlo conscientemente? Lo arrojado por los datos y el análisis de los datos de este terreno empírico de tesis, conjugados con mi experiencia personal como profesor, estudiante y mánager, me dan a pensar que cualquiera de estas posibilidades entrega sensibilización a la persona, además que teniendo una sola de ellas puede serse humano, o que teniendo dos o más también, pero que no necesariamente hay que tenerlas todas, que ninguna implica a la otra, y que definitivamente hay personas que en su praxis son humanas sin saberlo, y que hay personas expertas en contenido teórico humano pero que no lo son en su praxis, pero sin embargo hay otras que a la vez conocen el contenido teórico y que su praxis da cuenta de esto.

En vista de lo anterior, una reflexión basada en lo que los mismos sujetos aportaron, del cómo aprehender valores humanos (así sea consciente o inconscientemente) pero que se vean reflejados más en una praxis que en una teoría, nos muestra tres momentos de aprendizaje en el tiempo: la familia, la vida propia y la educación formal. La ocurrencia de ellos no es exclusiva una con otra, ni necesariamente complementaria. Una persona puede poseer cualidades humanas con solo haberlas vivido en la familia, o al contrario, una persona con un ambiente familiar adverso hoy en día puede ser humana gracias a su

experiencia diversificada ó a aquello que le sorprendió de un curso visto con un profesor que detenía cualidades humanas. No obstante, existen también quienes habiendo desarrollado estas cualidades desde el seno familiar, las continúan acrecentando con el ejercicio de su vida de adultos.

Antes de analizar cada instante de tiempo, hacemos una precisión como sigue. Con las bases de Giordan (1998) y de Vygotsky (1985) diferenciamos el término *aprendizaje* de aquel de *aprehensión*, donde el primero conduce al segundo, pero con la diferencia de que aprender implica saber cómo hacer algo, es más la acción de conocer y comprender ese algo, y *aprehensión* implica el acto con el cual la persona inserta ese algo aprendido como parte de sí. No necesariamente todo lo que se aprehende se comprende racionalmente, por ejemplo el amor familiar, un niño simplemente lo siente y es parte de sí, pero no viene a conceptualizarlo sino en etapas más adelante de adolescencia (como así lo enunciaron Piaget (1977), con bastante precisión Vygotsky en su libro *Pensée et Langage* (1985)). Para nuestro interés particular de investigación, por ejemplo, yo aprendo cómo escuchar a los demás, pero la cualidad de poder escuchar es lo que queda aprehendido (impregnado) como una propiedad de mi ser. Sin tener el deseo de incurrir en discusiones epistemológicas sobre el asunto, la anterior aclaración la hago solamente para guiar al lector en los puntos subsiguientes, donde hablamos básicamente de la aprehensión de un valor o cualidad humana; es decir, partimos del hecho de que la persona que posee una cualidad lo es, por ejemplo, si es sensible y acepta puntos de vista de otro, es porque lo es, es coherente entre su discurso de ser tolerante con su praxis de ser tolerante. Muchas personas aprenden a ser tolerantes, y saben cómo hacerlo, incluso enseñan a otros cómo ser tolerantes, pero en su acción de praxis no son tolerantes, es ahí cuando decimos que se aprendió pero que la propiedad tolerancia no ha entrado a ser parte del ser, no se ha aprehendido.

#### 8.4.1 Aprehensión desde la educación familiar

Esto resulta bien por la interacción permanente entre padres e hijos, en cuestiones como que los niños sean escuchados, que su palabra tenga valor para el padre y que sean tratados como sujetos desde que existen. De otro lado, a veces la persona aprende no solamente interactuando, sino también viendo resultados de lo que logran o por lo que luchan sus padres. Varios de los sujetos entrevistados aman lo que hacen trabajando para la educación de la sociedad, porque el valor social de desarrollo y contribución social lo vieron como ejemplo en sus padres, como ya lo mostramos en los comentarios de principio del presente capítulo.

#### 8.4.2 Aprehensión a partir del desarrollo de vida propia

Aquí la responsabilidad ya no depende de la familia sino de sí mismo. Si bien vemos que muchos sujetos hoy no poseen los valores deseados, es entonces cuestión de fomentarlos o de adquirirlos. De manera natural varios de los que los han adquirido por cuenta propia (sin excluir que hayan también gozado de un ambiente familiar propicio) ha sido de la siguiente manera:

- **Diversidad** en los aspectos ya mencionados: experiencia de vida (convivido en varias culturas), de formación (en mas de una línea de especialización) y de trabajo (como profesor habiendo también trabajado como mánager en una organización externa a la academia).
- **Experiencia práctica:** haberse desempeñando como profesional de la materia que enseña. Se reclama la acrecencia del conocimiento a través del aprendizaje experiencial.
- **Integración que hace de su vida:** multiplicidad de roles. Integrar como sujeto aquello que le da sentido a su vida con lo que hace, identificarse como persona total, desde sus necesidades biológicas hasta lo que concibe como espiritual trascendental.
- **Cuestionamiento ontológico de vida en momentos de crisis:** va muy de la mano con el ítem anterior, pero en realidad, algunos de los sujetos entrevistados que tuvieron una coherencia en su práctica pedagógica en cuanto a una praxis humana,

comentaron cómo en algún momento de sus vidas se cuestionaron sobre su existencia, sus por qué, su realización personal y contribución social. En algunos casos, unas de estas personas hicieron un llamado bien a un soporte psicoanalítico, ó bien a una inclinación espiritual de integración con el todo. En últimas, estas personas hicieron un trabajo propio individual de explicitación consciente de su trascendencia, de su labor de vida. Y, la mayoría de las veces, estas personas se soportaron en otros expertos, reconociendo así y corroborando la teoría del socio-constructivismo y además aquella de la libertad del individuo desde el punto de vista de lo que dice el humanismo: *El sentido a la vida propia* ..

### **8.4.3 Aprehensión en la educación formal**

Según nuestras observaciones, y en la línea con lo expresado por los pensadores de la educación humanista, desde tiempos de antaño, es ésta la que precisamente posibilita a un profesor a transmitirle a un estudiante los valores de conciencia humano-social. Como lo dijimos, observamos en el terreno empírico que algunos profesores que en su praxis tienen tacto con cualidades humanas no son conscientes de ello, otros sí lo son. Siéndose o no consciente de esta cualidad, vimos que las interacciones que este tipo de profesores sostiene en la praxis de sus cursos permiten a los sujetos involucrados aprender a reflexionar más allá, a cuestionarse sobre las consecuencias humanas y sociales de sus acciones. Incluso, aún a distancia con mediación tecnológica donde generalmente sus tutores y coordinadores siguen la misma línea humanista porque así lo ven como ejemplo de quien detiene la autoridad del curso. Es entonces una ventaja cuando un estudiante ve algunos cursos con este tipo de profesores. Deseando que esto no siga siendo la excepción, sino más bien algo que esté en calidad de ofrecer la mayoría del cuerpo profesoral, y de todos los sujetos que lo soportan en la prestación, vamos entonces en el siguiente punto a sugerir algunas líneas de acción con las cuales se pueden generar medios ambientes propicios que favorecen el desarrollo de cualidades humanas en esos otros sujetos.

## 8.5 DOS ALTERNATIVAS PARA GENERAR MEDIO AMBIENTES PROPICIOS DESDE LA EDUCACIÓN EN MANAGEMENT

En cualquiera de las dos formas de aprehensión (familia o vida propia) es válido aquello que M. Klein y Winnicott mencionan sobre el medio ambiente propicio. Aquí las condiciones para que éste se dé implican que los agentes que sostienen el medio ambiente que rodea al sujeto provean estas condiciones. Cuáles son entonces, y quiénes los agentes? En el caso de la educación familiar mencionamos que son generalmente los padres quienes escuchan y tratan al hijo como sujeto. En la misma línea, en el caso de aprendizaje durante la vida, y aquello que incumbe entonces a la institución educativa donde se concentran los sujetos objeto de este fenómeno de estudio, implicarían que: 1.) aquellos sujetos que ejercen management posean o desarrollen las cualidades humanas para que así mismo puedan transmitir las a los estudiantes (y como vimos, siendo el profesor un *mánager*, el coordinador también, y todos los tipos de sujeto, es entonces cuestión de que todos trabajen por ello); y 2.) que la praxis de los cursos (así sean asincrónicos o sincrónicos, con o sin tecnología) cuenten con profesores y gestores de interacción coherentes, y en esa línea, que los jefes de los coordinadores y de las áreas de apoyo pedagógico y técnico también sean coherentes y humanos.

Al anterior respecto, sugerimos dos acciones que pueden repercutir positivamente en el cumplimiento de nuestros dos deseos (*mánager humano y praxis educativa humana*), que son: 1.) dar *espacio para la expresión del estudiante* y 2.) proporcionar un *soporte organizacional para favorecer el desarrollo de estas cualidades en quienes ahí trabajan*. Veamos cada uno.

### 8.5.1 Dar espacio para la expresión del estudiante

Reconocer la opinión del estudiante, darle crédito. Muchas veces pensamos que como académicos podemos mirar con mejor juicio y perspectiva, pero como lo evidenciamos en nuestro terreno empírico, los mismos estudiantes identifican los efectos perversos de la tecnología, y además fueron varios de ellos quienes dijeron querer reflexionar sobre

otros temas que hoy en día se contemplan poco, tales como el impacto ecológico y la redistribución de la riqueza. Lo que sucede es que muchas veces las instituciones asumen que las evaluaciones pre-test hechas prediseñadas contemplan todo; al contrario, y como lo vimos, una evaluación cualitativa que conduzca la Universidad puede dar muchas líneas de acción porque la retroalimentación de la situación real proviene directamente de a quien se sirve: el estudiante.

Esta investigación pretende entonces reivindicar la posición del estudiante dentro de la función educativa, asignándole credibilidad a su juicio y que es necesario tomar en cuenta su *feedback*, porque en últimas, no estamos como académicos trabajando para ellos? Para fortalecerlos y apoyarlos en el descubrimiento de sus significados de vida como *mánagers*? Es entonces necesario que apliquemos la cualidad de la *humildad* (apertura para dar lugar a opiniones del estudiante), como así lo mencionan algunos de los profesores (y como vimos muy pocos) y reconocer nuestros límites, pero además que co-crecemos en conjunto. Ejemplos de estos comentarios por parte de algunos profesores son:

"Es importante tener la mente abierta a críticas". (M)

"Es importante recibir sugerencias de otros ". (M)

"Es importante respetar la diversidad, los diferentes puntos de vista, saber contextualizar".(M)

"Como profesor uno no es omnipotente, no todo se sabe, los estudiantes también enseñan, es necesario ser humilde y honesto". (M)

“Es necesario aceptar que otros nos pueden ayudar, por ejemplo en distancia requerimos de las habilidades técnico-pedagógicas de otros ... nos interesa conocer cómo la tecnología afecta en el estudiante el aprendizaje que antes era presencial, y por consiguiente, saber qué hacer, qué métodos utilizar, qué medios ... “ (Q)

Lo anterior lo alinee con lo que me pidió mi comité en un principio para mi examen de síntesis, donde se me pidió que identificara cuál era el lugar dejado para la expresión del estudiante. En ese entonces, contesté de acuerdo a mi experiencia personal como estudiante y profesor, y dije que dependía básicamente de la actitud de cada profesor, de lo que él encuentra como valor en su proceso de enseñanza. Efectivamente, luego de la

revisión empírica corroboro que esto es así, y si bien dentro de una propuesta de lograr que esta cualidad deseable sea extendida, es entonces necesario que la institución favorezca esto, que trabaje de la mano con el profesor en la praxis pedagógica, pues también lo mostró la revisión empírica, el mayor aporte que da la institución a la labor profesoral se concentra sobretodo en el contenido del tema a exponer y muy poco en el soporte del cómo hacerlo en el plano pedagógico en cuanto a sensibilización humana y social.

Frente a esto, de pronto una ventaja que en este momento presenta la educación a distancia sobre la presencial, es que el profesor cuando da un curso a distancia está más acompañado por expertos pedagógicos, educativos y tecnológicos, mientras que en presencial el apoyo se limita a cursos de actualización o a un curso de doctorado denominado habilidades pedagógicas, el cual se toma una sola vez en la vida.

### **8.5.2 Soporte organizacional en el desarrollo de cualidades humanas de quienes ahí trabajan**

Nuestros hallazgos nos soportan el requerimiento de que la institución impulse y elabore planes y actividades concretas para el fomento de la sensibilización en los sujetos que trabajan con ella. Cómo? Un ejemplo de aplicación práctica real sería a través de talleres moderados por expertos que den cuenta de una praxis humana, y que a través de juegos de roles o de situaciones simuladas faciliten el traer al consciente las implicaciones y comportamientos humanos y sociales deseados. Esto implica capacitación y entrenamiento en cualidades humanas a quienes enseñan. Sabemos que hoy en día existe en las universidades un presupuesto destinado a la formación continua de los educadores y a la capacitación de las personas de apoyo. Pero como vimos, en la práctica estas capacitaciones están orientadas en su mayoría al desarrollo permanente de habilidades de liderazgo (propias al management) y a las competencias propias de cada disciplina (financiera, técnica, pedagógica, entre otros). Por lo tanto, para que los sujetos de una institución desarrollen las cualidades humanas deseadas, se requiere una adición a la capacitación tradicional dada a las personas, incluir la parte de cualidad humana y

enseñarla por medio de vivencia práctica, es decir talleres con modelos de *aprendizaje experiencial*. En últimas, la parte axiológica de la institución, los valores compartidos, ha de indagar en sus sujetos motivaciones y orientaciones ontológicas, en un esfuerzo por contribuir también a la realización humana de cada cual, a su significado de vida.

Qué tan difícil es esto? Bastante con las estructuras y modelos organizacionales que predominan en nuestros días. Sin embargo, pequeños cambios y esfuerzos pueden desencadenar reacciones en cadena, donde el sólo hecho de la interacción de dos personas cuando una sea de praxis humanista y la otra no tanto, entrega al otro sujeto algo de ese yo humanista del otro. En últimas, es el juego de la intersubjetividad, donde un sujeto empieza a actuar con otro sujeto, y con el ejemplo que un sujeto ve en otro habrá una oportunidad de aprendizaje para ese otro, y de nuevo, una vivencia de tolerancia, respeto y diversidad para aquel que ya vive con cualidades humanas.

## **8.6 SÍNTESIS: MODELO DE SOPORTE AL DESARROLLO DE CUALIDADES HUMANAS EN EL MÁNAGER DESDE LA EDUCACIÓN**

Podríamos enmarcar la parte final del interés de investigación como sigue: *cómo propiciar condiciones adecuadas para el desarrollo de habilidades humanas en la educación de management, a fin de que lo que se enseña tenga un sentido y responda a necesidades humanas y sociales?*

La respuesta a este interrogante es lo que venimos detallando a lo largo de todo este capítulo 8, donde frente a esta necesidad inminente, revisamos en la literatura e investigaciones de management sobre qué se ha hecho al respecto y desafortunadamente no existe mucho disponible y explicitado. Entre lo poco que existe, lo que los títulos de varios autores dejan entrever en un principio como un alivio al problema, no responden en su interior a lo que aquí planteamos. Por ejemplo, cuando en management los autores hablan de *sentido del trabajo*, se hace más bajo la óptica de inducir al empleado un sentido, y si no lo tiene explícito, se requiere entonces soportar a la persona para que



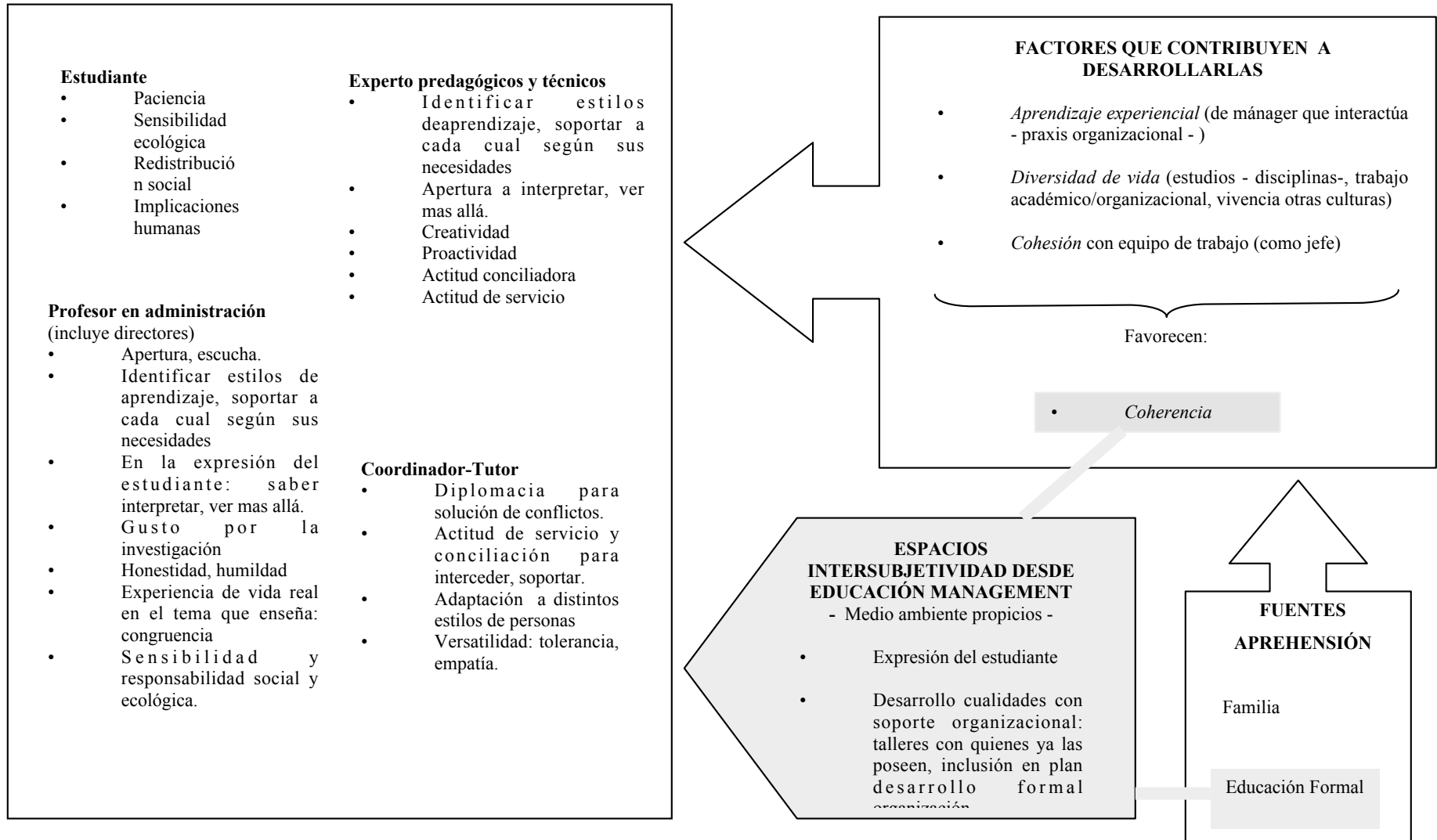
encuentre uno de acuerdo con lo que hace (y que la mayoría de las veces es el sentido impuesto por la parte directiva de la organización). En ningún momento se cuestiona su trabajo, su razón de hacer lo que hace. Se impulsa es a que encuentre algo, no a que descubra su verdadera inclinación, ya que se correría el riesgo de que al descubrir el *sens* ontológico (que a veces no es consciente en todos los sujetos) la persona decida retirarse de ese trabajo, o se convierta en una amenaza para la salud de la empresa.

Siendo así, las cualidades evidenciadas en nuestra tesis se constituyen como hallazgos de una realidad propicia a ser difundida para contribuir a una acrecencia de un management humanista; ya que la única referencia anterior que tenemos es esta de Chanlat, A. (1998) que menciona unas 8 cualidades, pero que en nuestro terreno las extendimos a más de 20 (elucidadas además de acuerdo con la necesidad de su ejercicio según la naturaleza de la acción del sujeto – profesor, coordinador, estudiante, experto pedagógico y técnico); y adicionalmente a ampliar esta gama de cualidades, indagamos en el terreno empírico sobre el cómo desarrollarlas. En esta línea, establecimos 4 factores (de entre muchos posibles) que son el aprendizaje experiencial, la cohesión, la coherencia, la diversidad; así mismo identificamos tres nichos para este desarrollo (la familia, la vida propia y la educación formal universitaria en administración), donde finalmente propusimos dos alternativas para generar medios ambientes propicios para este desarrollo en el nicho de la educación formal, que son: dejar espacio para la expresión del estudiante y crear programas formales organizacionales para el fomento del desarrollo de estas cualidades en los sujetos de la comunidad educativa.

La siguiente Figura 12 (Desarrollo de cualidades humanas en el mánager desde la educación - también observable en el Anexo 2.9-) recoge esquemáticamente el camino que venimos recorriendo en este capítulo 8.

**Figura 12 - Desarrollo de cualidades humanas en el mánager desde la educación**

© Ana-María Dávila-Gómez



Adicionalmente, y de manera intencional, hemos resaltado con sombreado aquellas partes que son de directa responsabilidad de la educación formal en el nivel universitario, en nuestro caso, educación en administración, bien que sea modalidad a distancia o presencial. Es pues este modelo una herramienta que recoge a la vez una descripción de una realidad (cualidades) y una proposición de cómo lograrla (factores, nichos de desarrollo y alternativas de medio ambiente propicios). Vemos entonces las oportunidades de trabajo para una acción de cambio y un fomento de un actuar humanista en el mánager desde su educación.

\*\*\*

## CONCLUSIÓN

Rescatando el valor de la experiencia como algo que entrega al sujeto conocimiento de la praxis y coherencia, entre los autores que trabajan este punto en educación traemos a colación lo que menciona Dewey (1963) en su libro *Experience and Education* con respecto a lo que la *experiencia* nos permite *discernir* en el momento bien de actuar o de decidir por una acción a tomar como sigue:

"The formation of purposes is, then, a rather complex intellectual operation. It involves (1) observation of surrounding conditions; (2) knowledge of what has happened in similar situations in the past, a knowledge obtained partly by recollection and partly from the information, advice, and warning of those who have had a wider experience; and (3) judgement which puts together what is observed and what is recalled to see ... Education in order to accomplish its ends both for the individual learner and for society must be based upon experience - which is always the actual life-experience of some individual".

Esta revisión de posibles consecuencias e implicaciones que menciona Dewey (1963) es lo que esta investigación ha querido mostrar en cuanto a cómo lograrla a medida que se avanzó en los capítulos. Para lograr nuestro cometido vimos cómo se genera esta consciencia en quien enseña y en quien aprende, y sobretodo, las consecuencias alineadas con una finalidad. Hemos entonces rescatado y formulado líneas de acción

para hacer realizable en la educación del *mánager* lo que Dewey llama *propósito* y en otros autores es visto como *intencionalidad* (Husserl, 1925), que no es otra cosa que lo que los Griegos (Dewey (1963), Gusdorf(1963, en su libro *Pourquoi des professeurs*)) y autores de la revolución francesa indicaron cuando hablaban de libertad (Montaigne, Voltaire): libertad de espíritu para seguir el sentido de lo que representa la vida para cada cual, pero también a la vez responsabilidad con lo social y la naturaleza en sí misma.

En síntesis, esta intencionalidad, motivo, representa el *significado* del sujeto, que como vimos, se co-construye día a día con su experiencia y que da cuenta del sentido del sujeto cuando la persona tiene espacios de intersubjetividad. Y dentro de la labor educativa, es entonces el profesor y quienes soportan la prestación pedagógica, los que en su interacción con quien aprende pueden generar estos espacios y así contribuir a sensibilizar al futuro (o actual) *mánager* en los aspectos humanos y sociales.

Vemos así como volvemos a nuestro punto de partida, a las enseñanzas y consejos de los pensadores humanistas de antaño. Es entonces cuestión de aplicación práctica, de generación de espacios y medios ambientes propicios como los que sugerimos en esta tesis, con el fin de que los *qué humanos* deseados no se queden en los textos de autores notables. Respondemos así al *cómo* volver tangibles estos *qué humanos* de la pregunta de investigación.

Nuestro capítulo terminó cuando tomando todo lo que el terreno empírico nos ofreció, y las consultas teóricas complementarias que obtuvimos en cuanto a cualidades, pudimos proponer un modelo (Figura 12, Anexo 2.9) para el desarrollo de cualidades humanas en el *mánager* desde la educación. Respondemos así a la pregunta de investigación sobre un *cómo* de contribución posible al management humanista desde la educación, reflexionando desde la educación a distancia. Nos queda solamente pendiente ver *cómo* nuestros hallazgos empíricos pueden inferirnos a la vez algunos aportes y consideraciones con respecto a la teoría de management de nuestros días. Esta contribución adicional, no esperada a-priori, se produce gracias a la riqueza del terreno,

y al hecho de haber considerado en nuestras fuentes al sujeto en su sentido primario (el propio) y no solamente el social como actor trabajador, es decir, a haber incluido a la persona como sujeto humano integral. Este es el tema del siguiente capítulo.

## CAPÍTULO 9

### EL SUJETO COMO OBJETIVO DE LA ACCIÓN ORGANIZACIONAL

En este capítulo mostramos como punto final de nuestra investigación unos modelos alternativos a aquellos tradicionalmente encontrados en la teoría de management sobre motivación organizacional y el del ser humano como recurso. Estamos en capacidad de formular estos dos modelos alternativos gracias a nuestras evidencias empíricas de terreno y a las discusiones y análisis de datos de todos los capítulos precedentes. De manera general, estos dos modelos alternativos tratan: 1.) La motivación en el trabajo desde una óptica diferente a la tradicional conductista (del *organizational behavior*), y 2.) La organización como medio para alcanzar los objetivos de los sujetos, es decir, contraponer el tradicional empleado-medio por un nuevo sujeto-objetivo, donde es precisamente la interacción el punto de intersección de todos los que hacen parte de la actividad: sujeto, razón organizacional y técnicas-recursos.

Es entonces misión de este capítulo presentar estos dos modelos que emergieron en paralelo a la toma de datos en terreno, refinados con una depuración posterior luego de conciliar resultados y realizar la técnica de triangulación (textos de escritos,

observaciones y entrevistas). Veamos el detalle de cada modelo.

### **9.1 MOTIVACIÓN Y ACCIÓN: DESCUBRIR LO PROPIO, TOMAR LO VENDIDO Ó CONCILIAR?**

A partir de los mismos por qué de sentidos y razones obtenidos de la *parole* de los distintos tipos de sujetos de la comunidad educativa, pudimos inferir un modelo de motivación humana, orientado a veces por determinación personal propia y otras veces por influencia social de contexto (a veces impuesta, otras simplemente inducida). Este modelo lo contraponemos a aquel tradicional en la teoría de management de orden comportamental, donde generalmente la organización le entrega al empleado los motivadores y le dice explícitamente las razones de ejecutar unas actividades. Al contrario, en nuestro modelo mostramos aquello que el terreno nos entregó donde el mismo sujeto anotó demasiadas cosas que no están ni explícitas en el normativo organizacional y que tampoco son vendidas informalmente por la organización para que el empleado compre la idea de trabajar con eficacia. Vimos que la motivación para hacer una actividad laboral puede surgir de una necesidad propia de tipo familiar o de otra índole.

Cuando se pregunta uno por el sentido de la acción del sujeto, entramos a comparar la praxis con el sentido (ontología) y el valor social (axiología). Dado que nuestra investigación pretendió mostrar un cómo es posible transmitir valores, fue necesario para nosotros identificar a la vez de qué dependía que estos pueden ser enseñados por la institución (el profesor) y aprehendidos (por el estudiante). Nuestro terreno empírico nos permite proponer el siguiente modelo que se muestra en la siguiente Figura 13 (-Praxis de interacción como resultado de una motivación propia ó inducida - también observable en el Anexo 2.10).

Básicamente, la Figura 13 indica que no solamente alguien aprende algo (o se siente a gusto con algo) cuando en su interacción ve coherencia, no sólo entre sus expectativas y

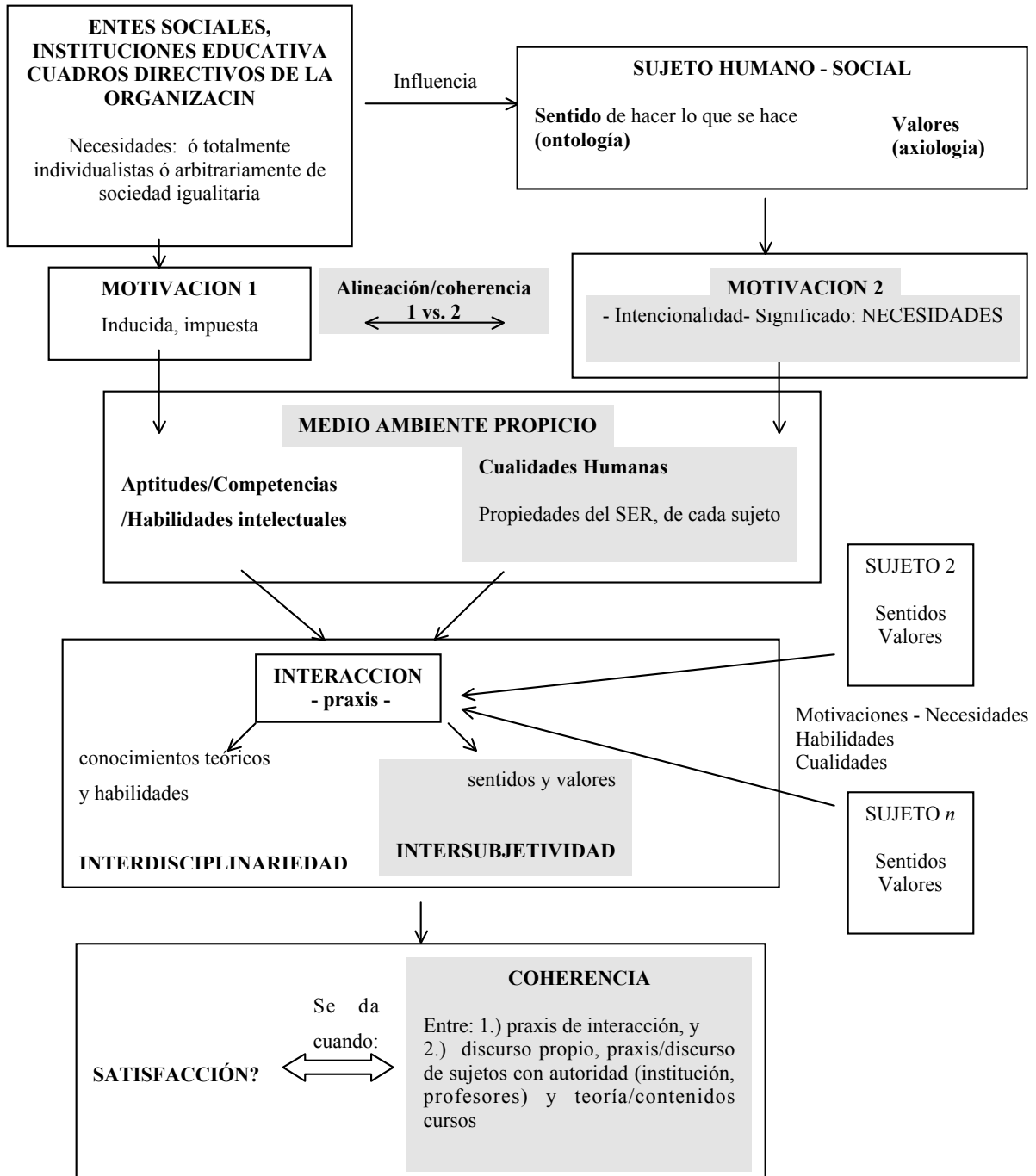
su desempeño (como lo plantea Morin (1998)), sino también cuando encuentra *coherencia* en quienes poseen la autoridad, es decir, en quien enseña, en quien imparte la educación (la institución), y en últimas, en la misma acción de la praxis de la organización: que tan juntos o aislados están los discursos de las acciones de los otros sujetos. Aquí se reafirma nuestra teoría de que alguien aprende viendo, experimentando, pero con la interacción de otro alguien que sea creíble, en otras, coherente (según la zona de desarrollo próxima en el continuo de aprendizajes mostrado por Vygotsky (1978)).

Igualmente, la Figura 13 muestra que el sujeto en su acción es movido por una motivación, bien propia (ontológica) ó influenciado por otros (la organización, la institución). Cuando se habla de sentidos, una cosa es identificar el propio y otra es adherirse a uno vendido. En esta dinámica de encontrar un sentido a lo que se hace, la teoría de management favorece en su mayoría el desarrollo de habilidades de motivación en empleados (si se es mánager) o de motivación para identificarse con la ideología o la razón de ser de la empresa. Queda entonces en cuestión: qué es la motivación? A qué responde? A algo natural propio de descubrimiento del sujeto, o a algo vendido impuesto (muchas veces de manera sutil por la alta dirección y no percibido conscientemente por el sujeto)?



**Figura 13 - Praxis de interacción como resultado de una motivación propia o inducida**

© Ana-María Dávila-Gómez



**xxx** En blanco, teoría tradicional de administración/organización/management.

**xxx** En sombreado, evidencias tesis (propuesta)

Fue entonces cuestión de esclarecer con el terreno de esta tesis, y con unos sujetos, hasta qué punto lo que los motiva a estudiar, trabajar, respondía a algo explicitado por la institución o la sociedad, o a algo que nace de sí mismos; y que otra cosa es que en el camino se satisfagan objetivos de ambas partes: de la organización y del sujeto como ser integral (no sólo como empleado que recibe un salario). Vimos entonces varios de los significados que tienen los sujetos. Igualmente indagamos en aquellos sujetos que hacen además posible (en la praxis pedagógica que corroboramos) que sus estudiantes entren a cuestionarse sobre sus sentidos, es decir, aquellos sujetos que soportan a otros sujetos en su propio descubrimiento. Aquí, como así lo anotamos en el capítulo 8, son precisamente las cualidades humanas las que permiten eso, y no tanto las habilidades técnicas ni las intelectuales.

En la línea anterior, la Figura 13 muestra también que al momento de actuar, cada sujeto interactúa a la vez tanto gracias a sus habilidades y técnicas como a sus cualidades. En la línea de las habilidades y técnicas se desarrolla la *interdisciplinariedad*, y en la línea de las cualidades se da *intersubjetividad*, ya que una cualidad responde a una motivación propia ontológica. Por lo anterior, en la Figura 13 colocamos intencionalmente en sombreado el camino de lo que esta tesis vislumbra, y que paradójicamente es lo que menos trata la teoría y la investigación en management; de ahí entonces su importancia y necesidad si queremos que verdaderamente la acción del mánager represente una contribución al desarrollo humano y social, y no solamente a la técnica y al crecimiento económico.

En la parte baja de la Figura 13 (también observable en el Anexo 2.10), se muestra el resultado final de la acción del sujeto, luego de tener una motivación y de haber actuado (interacción). Este resultado final lo identificamos como *satisfacción*. Como lo detallamos en los capítulos anteriores de las partes 2 y 3 de esta tesis, al indagar por el sentido ontológico del sujeto para hacer algo y al conciliarlo luego con su praxis, las personas se satisfacen cuando encuentran *significado* a lo que hacen porque ven *coherencia* en ellos mismos, en otros y en las instituciones y organizaciones en las

cuáles interactúan. Esta reflexión nos permite entonces introducir la semejanza de lo que los conceptos que tratamos en esta investigación encierra.

Cuáles conceptos? Básicamente el de *sentido*, el cual se representa en la acción terminada por el término *significado* de acuerdo a una satisfacción. Y semejanza en qué? En que ambos se derivan de una misma realidad desde tiempos antiguos, donde precisamente, y gracias a la etimología, podemos identificar que tanto *sentido* como *significado* vienen del vocablo latín *sen* (Cellard, 1980). Y es lo mismo en español que en francés (dados los dos casos de estudio, uno en México y otro en Québec). Adicionalmente, *sen* deriva para lo que refiere *sen* del espíritu (como significado de la vida) y *sen* de sentido de *percepción* (Cellard, 1980). Vemos entonces cómo de nuevo las líneas filogenéticas y ontogenéticas de la especie humana están juntas en el sujeto<sup>62</sup>. Según nuestro modelo de aprendizaje (Anexo 2.2 - La intersubjetividad como apoyo a la educación, detallado en el capítulo 2), el conocer, el interiorizar algo nuevo, parte del momento de la impresión de los sentidos. Y aquí es entonces apenas pertinente el estudio de la tecnología como mediadora de la interacción en la educación, y a distancia, porque si bien las personas interactúan, su percepción de los otros comienza por la impresión de los sentidos (tacto, vista, oído, gusto, olfato) más aquel de representatividad de la realidad (el sentido ontológico). Vimos entonces también en el capítulo 7, cómo la tecnología intermedia en este *sens* global, y cómo contribuye o no a alcanzar el otro *sens*, el de significado que en últimas entrega satisfacción por el cumplimiento de los objetivos de la organización que se crea para satisfacer las necesidades humanas y sociales de las personas.

Con esta diferenciación planteada entre la motivación propia y la inducida, y una conciliación en el plano personal, podemos entonces preguntarnos por la posición del sujeto en la organización. Es esto lo que nos permite proponer el modelo del siguiente punto.

---

<sup>62</sup> Corroborando así de forma empírica la pertinencia del enfoque integral del ser humano presentado por el curso de *Sciences Humaines* (Montreal, sesión de otoño 2000, HEC, profesor A. Chanlat). Dicha corroboración no es solamente una validación de *true* o de *false*, es simplemente una visualización de la pertinencia de la extensión de cursos de este tipo en todos los niveles de formación de management (aún en primer ciclo).

## 9.2 LA INTERACCIÓN COMO LA INTERSECCIÓN ENTRE EL SUJETO, LA ORGANIZACIÓN Y LA FINALIDAD

Aunque estuviéramos estudiando un servicio en particular (prestación educativa), de todas formas estábamos inmersos en una organización que cuenta con unas personas y unas técnicas, todas dispuestas y coordinadas para entregar el servicio en cuestión. Así, en todo momento cuestionábamos el concepto *organización* y el lugar del sujeto en ella. El terreno y la experiencia biográfica nos sirvieron entonces para proponer un modelo que toma al sujeto como el objeto de la actividad humana, y por ende, lo que el mismo sujeto construye en su devenir histórico para sostener estas actividades se constituye entonces como organización. Veamos entonces cómo ubicamos al sujeto.

Con los apoyos teóricos de varios autores (en especial el texto de Chanlat, A. (2000) "*Gestion et humanisme: une archéologie de la gestion*", y la tesis de Bédard (1995) *Fondements philosophiques de la direction*) identificamos que los orígenes de la constitución formal de las organizaciones se remontan desde el mismo tiempo en que el ser humano comienza a agruparse en comunidades y en forma de sociedad (desde el advenimiento de la civilización, hace unos 10.000 años) construye artefactos a los cuales hoy en día damos el nombre de empresas, organizaciones e instituciones. Dentro de lo que implica entonces el concepto de organización identificamos que dentro de ellas denominamos *técnicas* a los procesos que permiten que las personas de la comunidad involucradas en la organización obtengan el cumplimiento del objetivo por el cual se agruparon (*Enciclopedia Universalis*, 1988). En esta misma línea Blochét (1960) anota que los vocablos *técnica* y *tecnología* hoy en día aducen el mismo concepto, pero que en realidad el concepto primario es el de *técnica* proveniente del griego *tekhnikos* (de *tekhnê* (art)), y que *tecnología* es más un producto del devenir histórico, donde se introdujo la *gy* a la *técnica* por el *-gikos* del griego *teckhnologia*, quedando entonces *tecnología*. Para nuestra investigación, tomando partido por lo mostrado por este autor, trabajamos ambos términos bajo el mismo precepto. De otro lado, los antropólogos y arqueólogos han ya demostrado a través de artefactos encontrados en asentamientos

humanos que datan de más de 5.000 a 10.000 años (incluso, antes del florecimiento de la cultura griega), que el ser humano se agregaba ya en comunidad, y por esto mismo, comenzó en conjunto a construir artefactos inicialmente para solventar sus necesidades primarias de caza, posteriormente y con el descubrimiento del fuego, se comenzó la metalurgia. Así, estos artefactos, y los procesos que fueron acompañando su uso, como cazar, sembrar cultivos, acomodar el hogar, representaban ya el concepto de *técnica* desde ese entonces.

No obstante esta antigüedad de la praxis, tal como lo identificamos en el primer punto de la problemática, es apenas hace unos 100 años que la teorización científica se ha encargado de modelar las formas de organización, pero como vimos, ellas son tradicionalmente superpuestas en un mapa de ubicación basado en lo que mostró Burrell y Morgan (1979), donde una organización se sitúa en unos cuadrantes, bien en los extremos sociales - individualistas ó en los subjetivos-objetivos. En esta línea, mostramos en el marco conceptual (capítulo 2) que la persona aprende y se desarrolla continuamente, donde requiere a la vez la parte individual y la social. En consecuencia, no nos es posible ubicar y separar en extremos lo humano y lo social. Para nosotros e algo unido, un solo conjunto, es el proceso autocontenido de subjetividad-objetividad mostrado por Husserl (1925). Se requiere entonces una conciliación de esta separación que hoy en día muestra la teoría. Así, para la educación de management (que soporta el aprendizaje del sujeto *mánager*), nos basamos en la intersubjetividad como un punto de anclaje, ya que tal como lo presenta Husserl (1925), lo subjetivo tiene algo de objetivo desde el punto de vista que su exteriorización implica la interiorización de un objeto o de las opiniones de otros sujetos, y en la misma medida, lo objetivo cuenta con la abstracción subjetiva de quienes interpretan. Vemos entonces como es posible conciliar lo humano con lo social.

Tomando entonces nuestros autores de base, y con la preocupación de instaurar un concepto de organización concebida para responder a las necesidades de un sujeto tanto humano como social que desde tiempos inmemoriales se ha organizado en comunidad para satisfacer sus necesidades, nos dimos cuenta que *hasta ahora la organización es*

*concebida en la teoría administrativa como el objeto y la razón de ser, y ahí el lugar de la persona es relegado a un recurso.* Nos damos entonces a la tarea de proponer una alternativa, donde si bien el sujeto ha de ser considerado como el objeto de la acción organizacional, es también cierto que el sujeto no está 100% de su actividad como persona en la organización, la persona como ser integral tiene además unos roles de familia, de estudio, entre otros. Y de la misma manera, la organización no opera únicamente con la presencia del sujeto, aunque ha sido el mismo sujeto quien la ha proveído de las herramientas para que funcione. Aquí identificamos entonces que son propias a la organización estas herramientas, que adecuadas de una manera especial funcionan para entregar el objetivo deseado. Y a esta manera especial, desde tiempos antiguos se la han denominado como *técnica* (Bédard, 1995; Vallée, 1984). Así, aunque esta investigación esté soportada por un terreno empírico con tecnología, no solamente se trató esta parte, sino más bien su papel dentro de lo que es la actividad humana en lo que se refiere al soporte y la mediación en las interacciones entre los sujetos. Este interés lo desarrollamos subyacente en la tesis a partir de la preocupación de la inequidad de desarrollos científico vs. humano, donde la persona es más un recurso que un objetivo. Lo anterior se fue haciendo evidente para el lector a medida que avanzábamos en los capítulos anteriores.

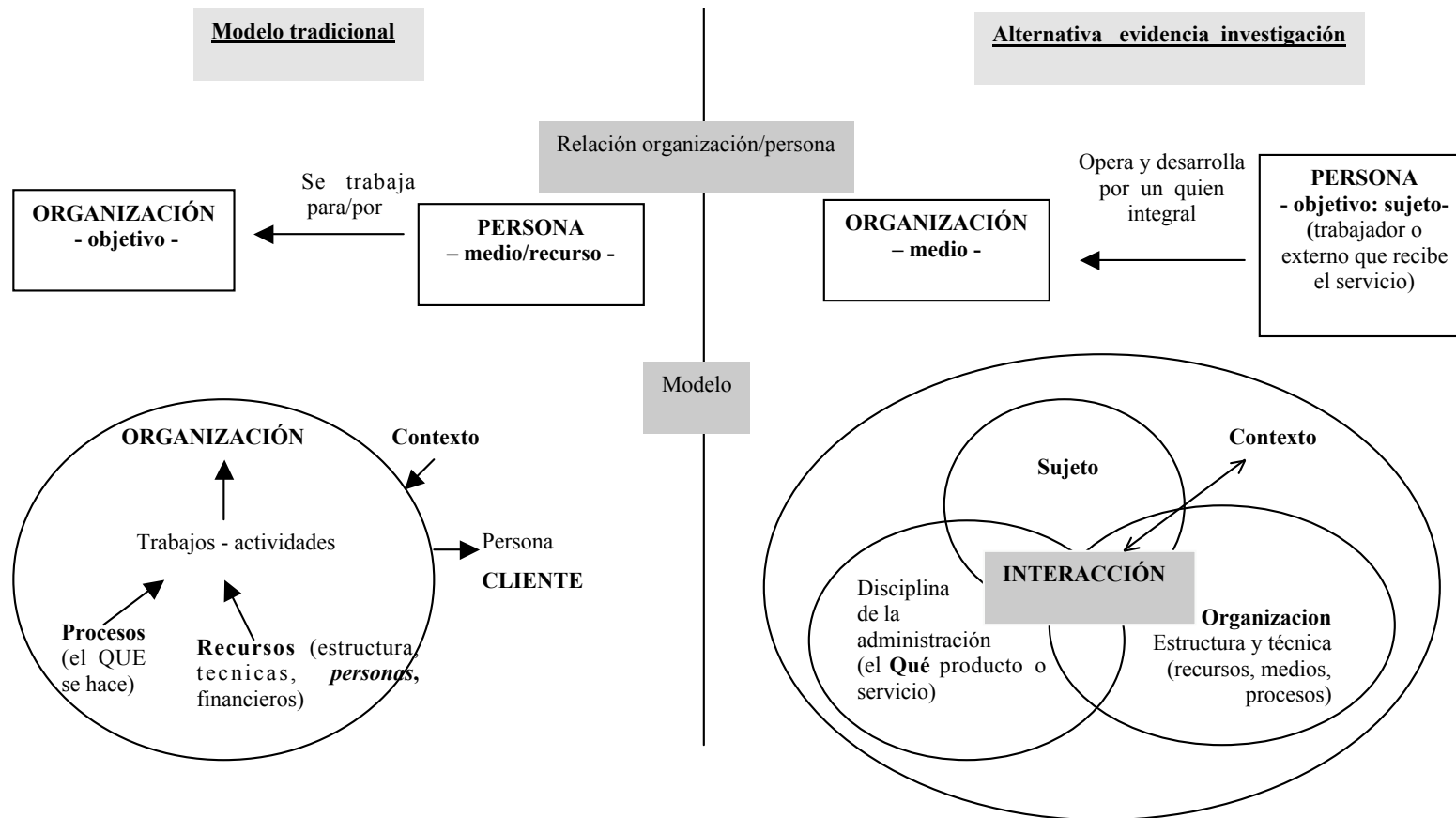
Con todo lo anterior nos nace la pregunta: dónde se encuentran el *sujeto* que trabaja y que presta una parte de su ser, y la *organización* que ha sido producto del mismo sujeto? Es ahí entonces donde identificamos que esta instancia de intersección de los dos (sujeto, organización), lo cual corresponde a la praxis de la acción del servicio o producto que se presta, y que por ende, ésta se presta siempre a alguien, a otro sujeto, y en consecuencia, implica *interacción*. Además, es una interacción hacia adentro de la organización (cuando los sujetos trabajan ahí) y hacia afuera, cuando se interactúa con otros sujetos (los estudiantes). Dicha evidencia la tomamos también de lo que observamos desde la parte 2 de la tesis cuando identificamos que una forma de organización alterna a las tradicionales (burocrática y por proyectos) emergía naturalmente sin mayor explicitación normativa. Esta forma la denominamos como *gestión de la interacción*, donde las personas dedicadas a ello, hacen parte del buen

entender y sustituyen la relación de interacción directa que existía antes entre estudiante-profesor. Trasladando esto al campo de cualquier organización, no nos queda difícil darnos cuenta que la mayor parte del tiempo de un *mánager* depende de sus relaciones, de sus interacciones, de ahí que tenga entonces validez el hecho de contribuir a través de la proposición de modelos de desarrollo de cualidades humanas para estas relaciones interpersonales, buscando no sólo el bien económico de la empresa, sino también el de los sujetos integrales que hacen parte de ella.

Este análisis anterior nos sirve para mostrar esquemáticamente una comparación entre la forma tradicional (teoría administrativa de los últimos 100 años) de la concepción de una organización y nuestro modelo propositivo. Dicho esquema lo vemos gráficamente en la Figura 14 (El sujeto-recurso en la teoría tradicional vs. el sujeto objetivo - observable también en el Anexo 2.11). Como vemos en la parte superior de la Figura 14, según las teorías de la organización tradicionales, las más enseñadas, lo que importaría al tratar a la persona se restringiría únicamente a lo que compete a su parte de vida *in situ* mientras está laborando en la empresa, por lo que nos hubiera sido imposible en esta tesis indagar por sus sentidos ontológicos, es decir, sus razones personales (humanas) para hacer lo que hace. En contraste, con nuestra propuesta (parte derecha de la gráfica), ya que tomamos a la persona como un sujeto integral, pudimos identificar que su decisión de trabajar o estudiar en educación a distancia en administración no responde únicamente al objeto que la organización normaliza como axiológico; no, al contrario, pudimos indagar sobre el sentido ontológico, como por ejemplo lo es para un profesor un *amor por enseñar*, o para un estudiante poder conocer la opinión sobre un mismo tema que tengan personas de distintos contextos y países.

**Figura 14 - Sujeto-recurso en la teoría tradicional vs. sujeto objetivo desarrollado con interacción**

© Ana-María Dávila-Gómez





Como detalle de nuestra Figura 14 podemos además mostrar un cuadro comparativo de lo que es predominante en cada modelo, como sigue en la Tabla XXI.

**Tabla XXI – Sujeto-recurso en la teoría tradicional vs. sujeto objetivo desarrollado con interacción**

<b>MODELO TRADICIONAL</b> <b>- Organización contiene a la persona como recurso-</b>	<b>MODELO PROPUESTO</b> <b>- Componentes que se intersectan en interacción: sujeto-organización-razón empresa-contexto -</b>
La persona es separada como sujeto integral, existen: los mánagers, los recursos humanos y los clientes externos.	La persona como sujeto integral, puede ser un trabajador, un mánager, un estudiante, un cliente, etc.
Las personas son tomadas como otro recurso más al lado de los físicos (como tecnológicos) y financieros  EL recurso humano interno trabaja para/por un ente (privado o publico con beneficio de una minoría)	La satisfacción de las personas es el objetivo de la acción organizacional; bien individuales como sociales.  La organización es una parte del complejo de una actividad que satisface unas necesidades humano-sociales.
Las personas son tenidas en cuenta en su parte limitada de trabajadores. No se considera al sujeto integral.	El sujeto es integral, y en su trabajo influyen sus otros roles de vida (familia, estudio), y viceversa.
Siendo la persona un recurso, se le solicita su eficacia en competencias técnicas y habilidades de liderazgo.	En su rol de trabajo, al sujeto se le reconoce la necesidad de sus cualidades humanas
La interacción no está documentada teóricamente como componente.	Los componentes de la acción confluyen en la interacción, ella los hace posible, incluso virtualmente.
El contexto es externo, poco se trata la parte interna.	El contexto es tanto interno como externo, y afecta no sólo a la organización sino también a la percepción y predisposición de interacción de las personas (como lo es legado cultural).

Con nuestra propuesta, vemos que para el caso de la educación, se interactúa permanentemente con los sujetos de tipo estudiante, y entonces, aquí la frontera, el límite no se puede establecer como lo muestran tradicionalmente las teorías mecanicistas o de biología sistemática, donde todo es orgánico. No, nuestro modelo concibe la interdependencia de las partes para realizar una actividad humana, pero sin embargo, cada parte realiza por separado con otras partes otras actividades humanas. Es decir, un

sujeto trabaja en la organización, pero no se elimina totalmente, y a la vez puede ser padre de familia, ó ser activista de un grupo u organización externos (por ejemplo una fundación de defensa de animales o de conservación ecológica del planeta). La persona no es exclusiva de la empresa donde se devenga un salario, más sin embargo cada vez que va y trabaja en la organización, lleva dentro de sí su integridad, sus deseos, sus sentidos, y según los ejemplos, su amor bien por los animales, la naturaleza o por su familia. Una persona no se despoja de su ser para ir a trabajar.

Bajo esta premisa de consideración del sujeto en el nivel de la concepción organizacional (y no en uno inferior), tiene cabida entonces la identificación que hicimos en las partes dos y tres de esta tesis con respecto al qué se requiere para que quien entre a dirigir las organizaciones tenga consciencia de esto. En síntesis, esta identificación que hicimos nos indica la pertinencia de que el *mánager* que se está formando en las instituciones educativas tenga consciencia de la potencialidad y de la libertad humana. Es generar consciencia en el *mánager* que no por trabajar en una empresa se es esclavo o de los deseos de la organización representados por una minoría (o por una imposición de extremo socialista) ni por las técnicas ni los procesos, y en esta línea, siendo *mánager* humano habiendo identificado sus sentidos, es apenas natural tratar a los semejantes como tal: como humanos. En esta línea de reflexión para despertar esta consciencia vimos que es propicia la intersubjetividad, por todo lo que ya mencionamos, y en últimas, el descubrimiento de los deseos, de los sentidos de los sujetos de por qué se hace lo que se hace. Igualmente, bajo la idea de indagar sobre los sentidos ontológicos de los sujetos y por el deseo de que esto *se traiga al consciente del mánager*, son entonces apenas propicios los soportes teóricos mostrados en el capítulo 2 necesarios para el aprendizaje soportado por la educación, en lo que refiere a la descripción del funcionamiento de la psíquis mostrado por Freud y la parte afectiva del desarrollo anotado por Klein y Winnicott.

Bajo esta intención de despertar consciencia en el *mánager* sobre la ubicación del sujeto en la organización, propusimos desde el capítulo 2 un marco teórico de interpretación del actuar (aprendizaje y acción posterior managerial) para establecer donde podríamos

actuar para obtener esos deseables que mencionamos en los ejemplos anteriores (por ejemplo el de responsabilidad ecológica). Es decir, en qué puntos es posible hacer consciente y natural la concepción humana. Mostramos entonces que estos puntos de acción (como se observa en el Anexo 2.2 - La intersubjetividad como apoyo a la educación) son los espacios de intersubjetividad como el soporte educativo al aprendizaje del mánager. Esto es en otros términos el desarrollo de cualidades humanas, cuyo detalle lo mostramos ya en el capítulo 8 (donde en el Anexo 2.9 se muestra el Desarrollo de cualidades humanas en el mánager desde la educación). Contestamos así las preguntas de investigación, con unas respuestas dentro de las muchas posibles, enriqueciendo los aportes del estudio con un modelo de inclusión del sujeto en su parte integral.

\*\*\*

## **CONCLUSIÓN**

En este capítulo nos servimos de la riqueza del terreno empírico para, adicional a responder las preguntas de investigación, proponer esquemas alternas al tradicional de la consideración de la persona como recurso en la teoría de management.

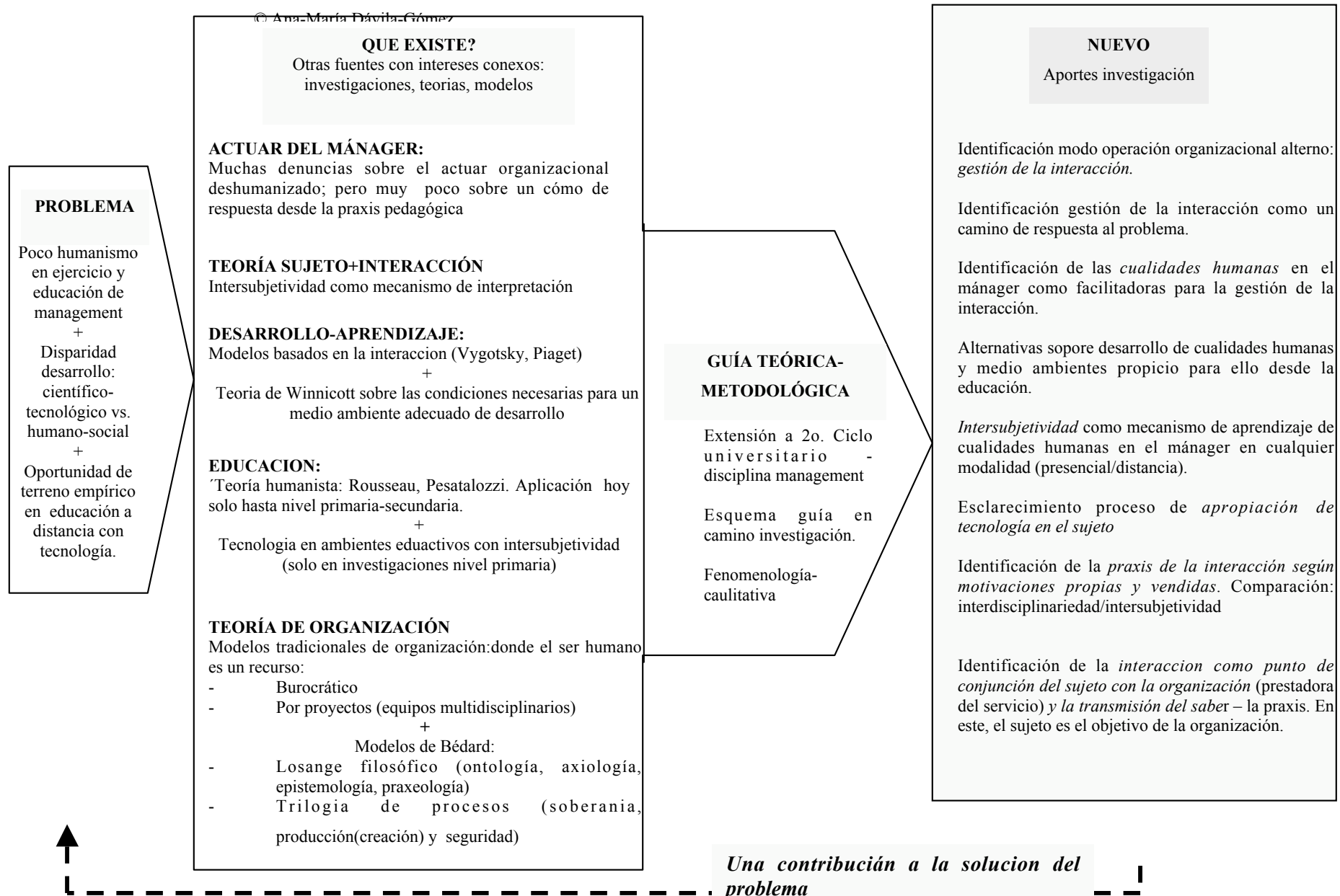
Para lo anterior, mostramos un primer modelo en el cual cuestionamos la acepción que se tiene sobre motivación en cuanto a conductivismo, anotando que el sujeto se motiva a actuar de acuerdo a algo que le da sentido en conjunción con lo que recibe del medio. Siendo así, anotamos que cuando un sujeto interactúa con sus sentidos está realizando intersubjetividad, y que cuando interactúa con sus conocimientos intelectuales realiza interdisciplinariedad. Para que en la interdisciplinariedad exista intersubjetividad se requiere que además la habilidad esté acompañada de una cualidad humana de interacción, de tacto personal.

De otro lado, el segundo esquema nos muestra una comparación de la inclusión de la persona en la teoría organizacional. En primera instancia nombramos la tendencia

tradicional a considerar al hombre como un recurso-medio, y nuestra alternativa propone que la persona se toma en calidad de sujeto como objetivo organizacional. Siendo así, la organización no contiene al sujeto sino que lo intersecta en una parte de su vida integral, y esta intersección la denominamos interacción, haciendo uso de aquello que el terreno empírico nos entregó: interacción como espacio donde se conjugan en la praxis los sentidos, los medios organizacionales, el espacio y la labor (función, trabajo).

Tomando entonces lo anterior, a manera de conclusión la siguiente Figura 15 (-Síntesis de lo nuevo que entrega esta investigación - observable también en el Anexo 2.12) nos permite ver en tres columnas cómo desarrollamos la investigación, mostrando en la primera columna el problema, en la segunda lo que existe (de aquello que nos valimos) y en la tercera lo nuevo, o sea nuestros hallazgos y proposiciones.

**Figura 15 - Síntesis de lo nuevo que entrega esta investigación**



## **CUARTA PARTE**

## **CONCLUSIONES**

Esta parte es la final de la tesis; en ella compilamos los hallazgos y discusiones presentadas en las partes 2 y 3 (etnografía -terreno empírico-) para finalmente concluir sobre el cumplimiento de nuestro objetivo.

## **CAPÍTULO 9**

### **CONCLUSIONES**

El estudio de terreno empírico de dos casos de programas de administración a distancia con soporte tecnológico, nos permitió contestar a nuestra pregunta de investigación. Según los hallazgos, adicionalmente pudimos proponer un modelo de actividad humana que toma como finalidad al sujeto y a la organización como medio para la satisfacción de sus necesidades. De todas maneras es necesario mostrar los límites de la investigación en cuanto una a extensión general de las conclusiones, bien para otros contextos distintos a los que pertenecen los casos de estudio o bien para otros casos de estudio de los mismos contextos.

Con miras a detallar lo anterior, el presente capítulo consta de cuatro partes: la primera presenta los límites de la investigación; la segunda responde a la pregunta de investigación; la tercera enumera los aportes y las implicaciones de los hallazgos y la cuarta muestra una reflexión final de tipo filosófico en el plano de lo subjetivo, como cierre de la presente investigación, pero a la vez un paso más en un caminar permanente sobre una línea de acción: fomento de cualidades humanas y desarrollo desde la atención del sujeto particular con soporte de la interacción.

## LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN

El primer factor de límite es que el componente tecnológico avanza a una velocidad enorme, y que si bien hemos tratado de ser prontos en la escritura de este texto con respecto a los tiempos en que se tomó el terreno, no estamos seguros si en la sustentación del mismo, las herramientas tecnológicas que hemos aquí analizado se han ampliado, cambiado o eliminado. Por esto, algunos de los resultados de la investigación referentes a herramientas técnicas serán pertinentes mientras se conserve al menos la mayoría de las herramientas vistas en los casos.

El segundo factor de límite es que de toda maneras, reconociendo que es una investigación de tipo cualitativa y bajo un enfoque fenomenológico que toma la interpretación del investigador de acuerdo con una intersubjetividad que él mismo establece con los sujetos de estudio, no necesariamente le proveería a otro investigador los mismos resultados o interpretaciones. Sin embargo, con miras a objetivar un poco lo subjetivo, nos valimos de las técnicas de Yin (1989) de triangulación, tratando de corroborar lo que los sujetos expresan con lo que el investigador interpreta en términos de lo que otras fuentes ofrecen: observaciones de prácticas pedagógicas y consulta de documentos. Igualmente, por la misma metodología, una investigación puede obtener respuestas de otros sujetos no entrevistados, ya que valiéndonos de la saturación, si bien encontramos unas respuestas tipo, no necesariamente el universo de todas las posibilidades queda cubierto. Esto es algo que la misma metodología indica que requeriría entonces un estudio tipo *multicase*.

No obstante los límites anteriores, consideramos que los resultados y hallazgos obtenidos nutren a la vez el conocimiento del *savoir-faire* y del *faire* de lo que es educación en management, con miras a una conscientización humano-social de su labor; y de lo que es la concepción de las actividades humanas bajo la óptica de la persona como un sujeto y no como un medio (recurso) de la organización. Vamos entonces a mencionar los resultados.



## RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Posterior a una problemática de partida que trata el poco sentido humano en el ejercicio del management, y frente a la posibilidad de contrarrestarlo desde la educación, nos dimos a la tarea de identificar cómo poder contribuir en esto desde las interacciones in situ de la actividad pedagógica. En consecuencia, propusimos la siguiente pregunta de investigación:

*Cómo se puede contribuir a un management humanista a partir de las interacciones sostenidas en la educación?*

Con dicha pregunta, nos cuestionamos sobre cuál sería un terreno propicio para elucidar una respuesta. Bajo nuestra premisa de partida sobre la no-oposición de diferentes tipos de desarrollo (científico-tecnológico y humano-social), sino más bien por la finalidad en la utilización de los medios, abogamos por estudiar la modalidad a distancia con tecnología, porque de hecho si bien ella es el representante del paradigma científico tecnológico de desarrollo, en ella podríamos entonces analizar cómo estas interacciones consideradas para nosotros como claves se ven o no afectadas, y en que medida, las reflexiones ahí surgidas pueden ser extendidas al plano de cualquier modalidad de enseñanza de management. Por consiguiente, planteamos nuestra segunda pregunta de investigación como sigue:

*Qué lecciones podemos tomar analizando la modalidad a distancia con soporte tecnológico?*

De acuerdo con todo el devenir de nuestro caminar en la investigación, la respuesta a nuestras preguntas encuentran su primera base en el marco teórico de soporte (capítulo 2) con la interacción del tipo de *intersubjetividad* como un mecanismo que facilita el diálogo, la discusión y la interacción de los sentidos. Posteriormente, el terreno empírico consistente en la condensación y el análisis de los datos de dos casos de educación a distancia en

administración, que detallamos en la parte dos de la tesis (capítulos 4 al 6), nos entregan toda una riqueza de contenido mostrándonos cómo y dónde efectivamente estas interacciones de la comunidad educativa favorecen la ocurrencia de esta intersubjetividad, desde el punto de vista de los sentidos de los sujetos, el soporte y la disposición organizacional, los métodos, los tipos y preferencias de interacciones (herramientas, tiempos, espacios). Con lo obtenido hasta ese momento, y como respuesta final, planteamos una tercera parte de la tesis (capítulos 7 al 9) donde indagamos en el mismo terreno empírico con los sujetos y las observaciones, sobre el qué permite que ciertas personas propicien la consideración del sentido humano, es decir, qué hace la diferencia; y ahí encontramos que como una forma de generar interacción de sentidos es través del *desarrollo de cualidades humanas en el mánager* (quien estudia) y de las personas que lo enseñan. Se constituye entonces esta parte de cualidad humana como el bastión de nuestro aporte. En este sentido, nos centramos en descubrir, con los sujetos que observamos que las poseían, de qué dependía que las tuvieran. Identificamos que si bien muchas veces todo comienza desde el seno familiar, también la educación formal puede propiciar esto, y mucho más aún, la experiencia de una vida diversificada en varios sentidos: intelectual, de profesiones, de convivencia con otras culturas. Teniendo entonces estos tres pilares de la respuesta: *intersubjetividad, cualidades humanas y elementos que favorecen su desarrollo*, a continuación presentamos en forma sintética lo que las partes 2 y 3 (etnografía -terreno empírico-) nos permiten concluir.

- **El entregar un servicio virtual no implica necesariamente trabajo virtual.** Existe bastante soporte físico geográfico concentrado, en cuanto a funciones, puestos, estructuras y procesos.
- **Convertir una actividad que tradicionalmente ha sido presencial a un tipo virtual,** puede implicar muchas veces la necesidad de establecer procesos, infraestructura y organización que soporte la mediación tecnológica de la interacción. En este punto introducimos el concepto de *gestión de la interacción*. Son funciones y actividades nuevas que nacen con la modalidad de la prestación. Incluso más costosa, de ahí la misma premisa que el uso de la tecnología no siempre persigue la productividad.

- **La organización que soporta la prestación virtual trabaja simultáneamente bajo varios modelos de organización del trabajo**, que a saber, de manera general hemos agrupado en tres: *burocrático*, *por proyectos* y la *gestión de la interacción*. El *burocrático* responde a la tendencia de explicitar lo implícito, tanto en los procesos del *cómo* y del *qué* enseñar; el *cómo* es lo que antes era solo potestad del prestador directo presencial (el profesor) o de quienes son expertos en prestación pedagógica (personas que han estudiado la disciplina de la educación), y el *qué* enseñar, que tradicionalmente se encuentra dentro del saber del profesor o en los libros impresos. Esta explicitación es la que se desea introducir en los medios tecnológicos, la web, los sitios de los cursos. De otro lado, el modelo *por proyectos* responde a la vez a un proceso de todo el servicio educativo, y a una forma de estructura que intenta favorecer la creatividad, que en ocasiones se ve minada por estructuras completamente rígidas en autoridad. Aquí, el equipo de proyecto no tiene un jefe por el normativo explícito institucional, mas si una cohesión producto de este jefe informal reconocido por los miembros del equipo gracias a lo que su identidad represente: el profesor, es a él a quien se sirve para que él entregue el servicio final al estudiante. Y finalmente, el modelo de *gestión de la interacción*, nace como aporte de nuestra tesis, ya que sin ser reconocido formalmente, en casi ninguna organización de cualquier tipo, es precisamente este proceso, por medio del cual se entrega conocimiento (profesor-estudiante), y que en el caso de distancia implica incluso el disponer de nuevos cargos (coordinador-tutor). Adicionalmente identificamos que la *gestión de la interacción* es la que, llevada de una manera humana por quien detiene la autoridad (profesor, jefe, directivo), es la que permite contribuir a que los sujetos con quienes se interactúa descubran esta sensibilidad, porque aprenden viendo y viviendo, al interactuar con una persona que en su praxis es humana.
- **La tecnología y la explicitación del conocimiento no coartan ni anulan el saber implícito.** Hasta el momento, el esfuerzo y la norma axiológica institucional, motivada por la literatura sobre la *economía y sociedad del conocimiento*, no se cumplen 100% ni siquiera en organizaciones dedicadas a esto (como es el caso de la prestación educativa a distancia y virtual). Por más que lo explícito sea una meta organizacional, lo implícito

permanece en el sujeto, quien no siempre lo expresa. Analizamos entonces las razones de esto y mostraremos el lado positivo de esta situación, donde rescatamos la libertad a la subjetividad.

- **Tomar al sujeto en su totalidad de ser, implica simultaneidad de roles de vida y no solamente simultaneidad de funciones en un mismo trabajo.** La simultaneidad de roles de vida en los sujetos que trabajan en la organización que presta el servicio es diferente a la simultaneidad de funciones del cargo. Así, es distinto a lo concebido hasta el momento sobre ser versátil, donde por ejemplo un profesor a la vez es requerido como director administrativo y como investigador. Esto es diferente a ser dentro de un mismo servicio (el educativo) a la vez tutor, coordinador y estudiante (usuario) del servicio. En la diversidad de roles, el sujeto es una sola persona con distintos trabajos, donde en un instante de tiempo  $x$  el sujeto puede decidir si prescindir de uno de los roles y los otros no le son quitados por la institución. Por ejemplo, un coordinador puede dejar de ser tutor y permanece en la institución, o deja de trabajar y sigue siendo estudiante. Al contrario, en la diversidad de funciones, un profesor que siempre rehuse realizar labores administrativas o de investigación, puede dejar de ser parte de la institución. Con esto se muestra que la lógica de la teoría administrativa que ha tratado de categorizar lo que hace el trabajador en la empresa, está limitada a lo que son sus actividades dentro de la empresa y no a su integridad como sujeto. Siendo así, vemos que se confirma el postulado de la tesis, donde la persona es tomada en una parte y no en su todo; no en su ser como sujeto.
  
- **La tecnología no es contraparte de subjetividad.** En algunos casos implica objetividad y explicitación, y en otros promueve la subjetividad y el actuar bajo un saber implícito.
  
- **La conjunción implícita de un sentido humano con uno social permite la co-construcción de la significación.** En el discurso del sujeto, lo humano y lo social no se desligan. Existe dificultad para explicitar lo implícito al momento de identificar lo humano, es más fácil hacerlo para lo social. Si bien el lenguaje es muestra de la

explicitación del sentido ontológico de un sujeto, éste también tiene limitaciones para la expresión de todo lo implícito que concibe mental y afectivamente el sujeto. Por lo tanto, el lenguaje entendido como solamente comunicación, es lo que hasta el momento se ha logrado introducir en la interactividad multimedia de la tecnología, puesto que las emociones son posibles de percibir más detalladamente cuando se está presencialmente. No obstante las cámaras y medios tecnológicos para comunicarse con sitios remotos, donde por ejemplo una persona se sienta frente a una pantalla, no todos sus sentidos están 100% en la interacción. El ambiente está a la vez ocupado por lo que haya alrededor de la computadora. Esto es lo de fenomenología de la percepción.

- **No siempre la tecnología tiene como fin el aumento de la productividad.** Existe también la posibilidad de que por medio de ella se realicen cosas que de otra manera son imposibles, que incluso para hacerlas, hasta el momento de la toma de los datos, generaba más costos e inversiones a corto plazo. Otra cosa es que en el largo plazo la inversión se recupere, pero no necesariamente este deseo de rédito económico de la inversión es lo que motiva la inversión inicial. Frente a lo anterior, la educación a distancia con tecnología es apenas un ejemplo de que se puede llegar a sitios distantes de manera sincrónica. Es cierto que desde hace más de 100 años se educa a distancia con envío de documentos impresos, y que en los últimos 50 años se ha hecho soporte telefónico sincrónico como atención al estudiante; sin embargo, también es cierto que el poder hacer interacción sincrónica satelital con sitios lejanos geográficamente es algo que requiere de alta inversión tecnológica en infraestructura y dinero, por lo que este tipo de sofisticación sólo lo vemos en casos aislados en el último cuarto de siglo.
  
- **Factores que influyen la apropiación tecnológica.** Si bien el contexto socioeconómico influye en la facilidad o dificultad de la apropiación de modelos de aprendizaje con tecnología, no siempre este es el factor más fuerte. Dentro de los factores existen otros no siempre vistos: la etapa de la vida de la persona, su rol de vida más importante en el momento, la diversidad o unicidad de formación académica y de experiencia de vida. Dentro de la etapa de vida, vimos que quienes estudian a distancia están al tiempo realizando roles de padres y de trabajadores, mientras que quien estudia

de forma presencial dedica su actividad casi 100% al estudio. En esta misma línea, las edades de quienes estudian a distancia son casi siempre por encima de los 25-30 años, mientras que los presenciales en promedio son menores de 25 años y donde la persona se está aún formando para la vida, la mayoría de veces aún sin casarse y sin hijos. Igualmente vimos que en cuanto a edad, quienes trabajan en educación a distancia, en general aceptan más fácilmente dar clases con tecnología mientras son más jóvenes. De otro lado, identificamos como factores de contexto y barreras para el *paso de interacción presencial a mediatizada*, identificamos que obedecen sobretodo al legado histórico-social, y en otros casos, a la disponibilidad económica y de infraestructura para confrontar tragedias medioambientales del tipo de huracanes que pueden desconectar toda una red de comunicaciones, y en este sentido interrumpir el servicio educativo. En esta disponibilidad de recursos, vimos cómo en el contexto norteamericano, la infraestructura montada permite tener incluso contingencias para seguir funcionando, mientras que en el latinoamericano, por más desarrollado que esté el centro de emisión central, si los sitios remotos tienen falencias, y las infraestructuras no ofrecen alternativas, no se puede generar consistencia; el servicio se interrumpe y los planes de trabajo comienzan a requerir nuevos plazos y concesiones. De otro lado, en el contexto norteamericano las personas tienen más facilidad para pasar de la interacción cara a cara a la mediatizada con tecnología, mientras que en el contexto latinoamericano, una sociedad en su mayoría acostumbrada a la interacción cara a cara, tiende a colocar barreras de entrada en los momentos de introducción de mediatización. No obstante, vimos en que este paso depende también del soporte organizacional para la transición. Y al hablar del paso, no es solamente del estudiante que estaba acostumbrado a tener al profesor en frente de sí; hablamos también de los profesores y qué tan fácil o difícil es su inmersión en este mundo, de los jefes, directivos y personas de soporte pedagógico y técnico en términos de qué tan fácil es para ellos guiar a profesores y estudiantes en este paso, y es aquí cuando las cualidades resaltadas por estos últimos hacen gala de su acción: conciliación, paciencia, empatía, apertura.

- **Coherencia entre discurso y acción:** Se aprende viviendo, y es más creíble un profesor que ha sido objeto de diversidad, que es ejemplo de *praxis* de lo que enseña,

que aquel que solamente la ha leído y la domina teóricamente. En estas constataciones prácticas, pude observar y confirmar que aprender no es solo leer, sino más bien vivir. Lo que vimos, es que si bien en el discurso (entrevistas) la mayoría de personas reconocen y pronuncian las bondades de la apertura en clase, la discusión y la reflexión, no son todos los que en la praxis así lo ejecutan. Quiénes son coherentes? La mayoría de los que son coherentes han sido los que han vivido la diversidad, es decir, han aprendido viviendo. Dicha diversidad se entiende en términos de: formación académica (profesores que estudiaron por ejemplo física o ingeniería y luego administración), trabajos (profesores que trabajaron en empresas privadas y públicas y luego enseñan, o continúan con las dos dedicaciones en paralelo), de vida sociocultural (profesores que han estado por períodos largos de tiempo conviviendo con otras culturas que tienen otras formas de ver la vida).

- Con respecto a lo anterior, pudimos concluir que la **diversidad es más que multiculturalidad**. Pudimos constatar que generalmente en el ámbito académico y organizacional, al trabajar el término de diversidad se toma sobretodo la parte del bagaje cultural o de la diferencia étnica. Sin embargo, nuestro terreno empírico nos mostró que diversidad abarca además: niveles de aprendizaje cognitivo e intelectual, valores, sentidos individuales, motivaciones, representaciones, formaciones de vida, experiencias, entre otros. Es necesario entonces incluir esta gama ampliada.
  
- **La tecnología no limita al profesor que entrega enseñanzas humanistas.** El transmitir valores no depende ni de lo presencial ni de lo virtual, depende más del contenido y de la actividad pedagógica que de la forma. Existen muchos cursos con diseños interactivos multimedia, donde el estudiante no se siente a gusto, mientras que hay otros con menor despliegue tecnológico y el estudiante se siente más interesado. Depende más de los temas de discusión, reflexión y del *modus operandi* profesor-estudiante; en otros términos, de cómo el profesor (o quien detiene la autoridad) *gestiona la interacción* de su curso, bien que esta sea presencial o a distancia (soportada a la vez por otros sujetos que le ayudan en su gestión de interacción – caso de

coordinadores y tutores-).

- **Los valores y cualidades humano-sociales privilegiados entendidos como necesarios, no son uniformes para todas las personas; dependen del tipo de sujeto y de la idea que se tiene del objetivo de la acción que se realiza.** Vimos que al preguntar a los estudiantes por las cualidades que debe poseer un administrador, la mayoría responden que ser prácticos, es decir, aplicar lo teórico en situaciones reales de empresa, mientras que la mayoría de los profesores denotan que es la apertura al diálogo y la discusión, y finalmente los coordinadores y expertos pedagógicos y técnicos privilegian por su experiencia de trabajo la tolerancia, paciencia y conciliación. Para un mismo tema existen diferentes cualidades, asociadas más a la identidad e imagen que cada cual tiene de sí mismo sobre su rol en la sociedad (o en el grupo o la organización). Imagen ésta que se ha ido construyendo a medida que toman experiencia de vida en lo que hacen.
  
- Frente a lo anterior, **lo que los sujetos conciben como rol humano-social del management varía más de acuerdo al tipo de sujeto pero no al contexto.** La mayoría de *expertos pedagógicos* identifican un rol indirecto bajo el lema *de formando empresarios o financieros quienes luego orientan la sociedad*, mientras que hay dos corrientes de *profesores*; una lo enfoca al *crecimiento de la empresa* y por ende el *desarrollo económico del país*, y otro lo enfoca a las *relaciones humanas en el trabajo*. Es como lo muestra la diferencia en economía sobre microeconomía y macroeconomía, que en otras tiene una analogía con la administración: la estrategia (que mira casi siempre la parte de alianzas, crecimiento y expansión de la empresa, mercados, etc.) y la administración (que mira casi siempre productividad, métodos de trabajo, organización del trabajo, y dentro de lo humano considera a la persona como un recurso humano, concepto presente aún en el lenguaje de la mayoría de profesores). Y por otro lado, el *estudiante, coordinador y tutor* asemejan sus sentidos en cuanto a lo que la distancia y la tecnología les permiten, con razones del tipo *flexibilidad en el tiempo* y satisfacción en *humanizar la interacción distante*, mientras que con lo que respecta a management indican la mayoría aún que es *desarrollo de la organización donde trabajan*.



- La ocurrencia en la praxis de un **aprendizaje colaborativo depende más de las condiciones del contexto que de la norma institucional**. Pudimos ver cosas que no siempre son mostradas por los académicos en los resultados de investigaciones y que nosotros denominamos *factores de contexto*, dentro de los cuales, si bien se reconoce la importancia de favorecer el aprendizaje colaborativo, también estos factores propician o impiden la ocurrencia de este tipo de aprendizaje. Entre los factores que mencionamos estaban: la disposición y acuerdos de dineros para equipos y tecnologías que facilitan esto, la disponibilidad de personal (tutores/profesores) que gestionen la acción del grupo, de donde mencionamos que no por trabajar en grupo se hace trabajo colaborativo. Se mostró que es necesario la *cohesión*, dada principalmente por las cualidades humanas que posea el profesor o el tutor. Adicionalmente, el factor de contexto social que influencia la preferencia de interacción (presencial o mediatizada con tecnología) influye en el sentido que la institución favorezca o no este mecanismo de aprendizaje colaborativo y que además los estudiantes la acepten o la incorporen en sus esquemas mentales.
  
- Finalmente, **intersubjetividad no requiere necesariamente de interacción presencial, pero sí de valores humanos y sociales coherentes entre discurso y acción de los sujetos que detienen el poder de la actividad**. En este caso, como vimos en la praxis, quien sigue poseyendo el poder (más de tipo reconocimiento que otorgado) es el profesor, y el que él trasmite estos valores depende de su coherencia entre diversidad y experiencia de vida, discurso y lo que es su praxis, donde las cualidades humanas deseables que se lo permiten son: tolerancia, escucha, discusión, apertura a la subjetividad de sus estudiantes, y en el caso de la modalidad a distancia, del grupo administrativo que lo soporta en su acción (los coordinadores y tutores que ejecutan la *gestión de la interacción*).
  
- A manera de **sugerencias para propiciar medios ambiente que faciliten el desarrollo de cualidades humanas**, mostramos dos que son: el permitir la *expresión libre del estudiante* en clase y el *contar con soporte organizacional para que las*

*personas que ahí trabajen las desarrollen.* Esto incluía el identificar sujetos que ya posean estas cualidades (que como vimos, así sean pocos sujetos, sí existen), para que con su ejemplo de vida ayuden a la aprehensión de estas cualidades en otros, desde profesores hasta jefes de área, y así mismo, en la práctica pedagógica con los estudiantes que están aprendiendo. Vimos que esto no es exclusivo de ninguna de las dos modalidades; se puede hacer con o sin tecnología.

- **Extensibilidad de las conclusiones:** en cuanto a los contextos a los que pertenecen los programas (Québec/Norteamérica y México/Latinoamérica), las conclusiones anteriores se cumplen para todos los casos observados en los dos contextos, tanto para las fuentes primarias como para las secundarias. Las diferencias se notan sobretodo en cuanto a disposición económica para adquirir las herramientas, preferencia de interacción (presencial para el latinoamericano y lejano para el norteamericano) e inversiones públicas estatales (o de apoyo internacional) en el desarrollo de la tecnología. En esta línea, es más difícil para un ambiente latinoamericano atender y solucionar fallas tecnológicas cuando hay nodos distantes, precisamente por condiciones de infraestructura, lo que va amarrado al componente macro-social de los países en vía de desarrollo. No obstante, en vista que de todas maneras en Latinoamérica ya funciona educación a distancia de este tipo, vimos que hay estudiantes matriculados (o sea, es posible su ocurrencia) y que mientras se da un paso a un *on-line* que goce de aceptación cultural, las emisiones sincrónicas de videoconferencias satelitales son un puente para esto.
- **Con respecto a la metodología de la investigación:** El mismo enfoque fenomenológico y de intersubjetividad con los sujetos de la comunidad universitaria, nos permitió ahondar en la parte 3 de la tesis para proponer un cómo de contribución según nuestras preguntas de investigación. Con esto pudimos ir más allá de una descripción exploratoria de una realidad. La metodología, en cuanto a análisis de datos, condensación y conciliación, nos permitió cumplir los objetivos planteados en el capítulo 1 (derivados todos como detalle específico de las dos preguntas de investigación). Dentro de lo que el cientificismo demandaría estaría el poder presentar

un porcentaje bien de error o de validez para la generalización de los resultados. De nuevo, siendo esta investigación de tipo cualitativa, no es posible asegurar una validez externa del 100%, es decir, afirmar que lo visto se convierte en una verdad para todos los casos de educación a distancia en administración; pero sí es una interpretación coherente de la realidad de los casos tomados como unidades de análisis, y en buena parte, como algo bien a comprobar externamente o como una tendencia en los contextos a los cuales pertenecen los casos.

- **Sorpresas del terreno empírico:** Adicional a los hallazgos que nos permitieron responder a la pregunta de investigación, a medida que levantábamos datos de terreno y realizábamos análisis y condensación de datos, nos fuimos dando cuenta que con la intención de la investigación, un modelo tradicional de concebir la organización no respondía a toda nuestra inquietud y que definitivamente se nos quedaría por fuera más de la mitad de lo que el sujeto tenía para expresar. Fue entonces necesario plantear una nueva forma de concebir la actividad humana, donde la organización es una parte, un cómo satisfacer las necesidades del sujeto, y el sujeto es alguien que se intersecta en ella para hacerlo posible. Y entonces, identificamos que esta intersección se hace realidad y es posible verla en la praxis, que no es otra cosa que la interacción. Este es entonces el otro aporte de la tesis.

## **APORTES E IMPLICACIONES**

El terreno empírico nos permite aportar desde tres ángulos: 1.) el de extender el concepto de diversidad en la educación en management; 2.) el de la responsabilidad formal que tienen las instituciones educativas para el fomento de cualidades humanas; y 3.) el de la consideración teórica en management en dos puntos tradicionalmente relegados: el sujeto como objetivo y no como un simple recurso (y la inclusión de la gestión de la interacción), así como la inclusión del concepto de colaboración en el trabajo. Veamos cada una.

### **Educación en management: extensión del concepto de diversidad**

Al hablar de diversidad, el concepto ha de extenderse más allá de lo tradicionalmente tratado como cultura (religión, etnia, lengua y género). Como lo evidenció nuestro terreno empírico, la diversidad se muestra sobretodo en: el profesor y en el estudiante.

*En cuanto al profesor*, la diversidad implica también los tópicos de actividades de vida y de formación intelectual. Conociendo diferentes formas de hacer una misma labor, los profesores podrán ser *tolerantes* y *abiertos* (cualidades humanas evidenciadas como favorecedoras del desarrollo de una consciencia humanista) a las distintas concepciones que de una misma realidad organizacional tienen los estudiantes. Dicha diversidad de concepciones se manifiesta en la praxis de los cursos cuando los estudiantes realizan sus intervenciones, más aún cuando son estudiantes de segundo ciclo (MBA y maestrías) donde ya el estudiante ha vivido la realidad organizacional y muy seguramente su asistencia a clase (bien a distancia o presencial) se enfoca más a una discusión y una opinión, y se entra a colocar en tela de juicio la teoría organizacional que la institución da. Es decir, si un profesor no permite la diversidad, ni la ha vivido siendo algunas veces académico y otras *mánager*, cómo va a poder responder proactivamente a un estudiante que ya ha experimentado la realidad organizacional? Aquí es cuando se ve la necesidad de que el profesor además de un desarrollo y una fortaleza teórico-intelectual haya también vivido la acción organizacional, donde hablando de diversidad, qué mejor que el profesor haya trabajado en diferentes tipos de organización (privada, pública, cooperativa) y evidenciado diferentes conceptos y realidades en distintas culturas; por ejemplo, dando clase y nutrirse de la concepción sobre interacción y tecnología que tienen distintos estudiantes de un medio ambiente de un país industrializado y de otros estudiantes de países en desarrollo, o como así lo evidenciaron varios sujetos, de una cultura donde la individualidad es premisa básica frente a otra donde la familia es la prioridad de realización de vida.

*En cuanto al estudiante*, extender la diversidad implica aceptar el hecho de que las personas

prefieran distintas formas de aprender. Así, algunos estudiantes rinden más y desarrollan más rápida y proactivamente sus cualidades y habilidades cuando trabajan de manera individual, mientras que otros lo hacen cuando trabajan en grupo. Igualmente, para algunas personas es más efectivo una impresión de los sentidos de manera visual y para otras, de forma auditiva o leyendo documentos impresos y para otras leyendo directamente de la web. En este sentido, como lo mostraron las evidencias, identificando entonces esta diversidad en el aprendizaje, es necesario que quienes eduquen se soporten unos a otros, pues no todos son expertos en todo; pero uniendo esfuerzos y colaborando se pueden obtener resultados positivos a más cantidad de estudiantes. Esto implica para los educadores de manager trabajar más juntos y soportarse en quienes conocen la educación (pedagogía y técnica). Las evidencias de preferencias visuales o auditivas se pueden extender aún más que a la modalidad a distancia, ya que si bien esta última se muestra como una tendencia creciente para los años venideros, es también cierto que aún son muy pocos los profesores y personas que tienen acceso a la educación a distancia. Siendo así, por algún tiempo tendremos en la mayoría de ocasiones salones de clase presenciales. Tanto de manera presencial como a distancia, no necesariamente todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo, ni con las mismas ayudas visuales; algunos no participan en clase pero hacen trabajos escritos muy profundos, algunos piensan y razonan de manera sistemática, otros circular, otros discursiva y otros metafóricamente. Siendo el profesor un Maestro, ha de saber cómo conciliar toda esta diversidad de aprendizaje, y aquí es propicio el soporte de expertos educativos.

### **Responsabilidad de la institución educativa en el fomento del desarrollo de cualidades humanas**

Además de mostrar en esta investigación el aprendizaje colaborativo, es necesario resaltar que hace falta que quien coordine o deje labores para el trabajo en grupo sea un manager humano. En otros términos, que esta persona desarrolle cualidades humanas para que por medio de sus interacciones con los estudiantes obtenga de ellos credibilidad y genere en los grupos cohesión, y así naturalmente los miembros del grupo participen más por deseo que por obligación, y se obtenga finalmente negociación. Así, la implicación se enfoca al

soporte institucional para favorecer el desarrollo de estas cualidades humanas en los profesores y de quienes lo soportan a él (técnicos, expertos educativos, coordinadores), donde mostramos dos formas de propiciar un medio ambiente para este soporte: permitir la expresión del sujeto, y talleres formales institucionales en los trabajadores educativos para reflexionar conscientemente sobre este tema, decantarlo y apropiarlo.

### **Nuevas perspectivas teóricas y de investigación en management: el sujeto como objetivo, inclusión de la gestión de la interacción y la colaboración como herramienta**

Básicamente se nos abren tres perspectivas antes muy poco tratadas en management, más como comentarios de sociólogos o psicólogos sin un tratamiento profundo en administración, que son: una que respecta a la estructuración teórica de lo que es una organización, de su labor, su misión; otra que abogaría por introducir en la academia y la práctica organizacional la interacción y su gestión; y finalmente otra que concierne al concepto de cooperación. Estas tres perspectivas se centran en una orientación de tipo humanista con rescate del sujeto como ser psíquico que interpreta, vive y experiencia realidades, y no solamente como actor social. Veamos cada una.

- ***Modelo de organización cuyo objetivo es el sujeto***

Frente a la misma necesidad de interpretación para análisis y presentación de resultados, vimos necesario identificar un modelo, donde se ve cómo funcionan las cosas, y cómo las interacciones se dan. Donde el punto de aporte de la tesis es el mostrar *el quién - el sujeto*, sus significados y sentidos para hacer lo que se hace. Igualmente, vimos cómo cada tipo de sujeto dentro del fenómeno ejerce el management desempeñando las funciones a su cargo, ya que todos interactúan permanentemente con todos, y el éxito de su trabajo no depende solamente de sus habilidades de liderazgo o de sus competencias individuales, sino también de sus *cualidades de interacción*.

Tomando como base este modelo, identificamos que no existe hoy en día mucho sobre el tema de cualidades de interacción en management. Fue entonces tarea de esta investigación

dilucidar cuáles son las cualidades propicias, y cuáles permiten intersubjetividad. Precisamente porque hemos tomado desde el principio de este texto a la intersubjetividad como el mecanismo que permitiría alcanzar los por qué de esos sujetos. En consecuencia, en esta proposición, se indagó en el mismo sujeto sobre los valores y cualidades requeridos por ellos mismos para que esto fuera posible, y adicionalmente, de qué depende que los sujetos que los tienen los hayan aprendido. De aquí vimos que la mayoría de las veces responde a una educación de familia y que en otras es algo que se desarrolla a lo largo de la vida cuando esta cuenta con diversidad (de temas de estudio, de trabajos y de vivencia en comunidades distintas). En este punto se adiciona además el hecho de mirar cómo estos valores y cualidades son a veces comunes o diferentes bien sea por el tipo de sujeto (de acuerdo a la función que ejercen dentro del fenómeno de estudio: estudiante, profesor, experto pedagógico, profesor administrativo director, experto técnico, coordinador y tutor), o bien sea por el contexto sociocultural que rodea a la organización de estudio. Éste lo vimos inscrito en las gráficas de los modelos emergentes en la parte tres de la tesis (gráficas además compiladas en el Anexo 2 –Esquemas y modelos propios-).

De otro lado, el modelo propositivo permitió identificar a una organización como la que satisface las necesidades humanas y sociales de sus miembros, es decir, tomar a la persona como sujeto, el objetivo de la organización, y no al contrario como se hace tradicionalmente (la organización como objeto de la persona que ahí trabajo, de ahí que se considere mas como un recurso que como un sujeto).

En este redireccionamiento de objeto de la organización, su comprensión implica la inclusión de las dimensiones vistas: sujeto + organización + interacción + acción organizacional (qué, producto/servicio). Para el caso específico de esta investigación, la acción organizacional es la educación en management, de ahí el *qué* como management. Y como respuesta de esta investigación, la intersección de los 3 aspectos permite bajo un mecanismo obtener comportamientos deseables en los mángers de tipo humano y social, y esto es la intersubjetividad. En la misma medida, nuestra gráfica del capítulo 8 sobre desarrollo de cualidades humanas permitió identificar que no necesariamente un sujeto actúa bajo los sentidos propios ontológicos, que muchas veces los sentidos son llevados a

encontrar y no a descubrir. En la línea del *encontrar* pudimos empíricamente mostrar que la teoría administrativa trabaja la motivación estímulo-respuesta inducida bajo el desarrollo de competencias y habilidades de liderazgo. Por el contrario (más como complemento a lo que implica ser *mánager*, y complemento a poseer, además de habilidades unas cualidades, sin negar la necesidad de las habilidades) nuestra investigación trabaja la línea del *descubrir* del sentido ontológico del sujeto por medio de la intersubjetividad, de donde la interacción hace más gala de intersubjetividad. Y esto es algo que hasta el momento se ha tocado muy someramente en la teoría administrativa, y menos aún en el ámbito de la educación en esta disciplina.

Queda entonces abierta una puerta para la línea de investigación sobre lo que es el desarrollo humano del *mánager* desde la educación, siendo el presente texto uno de los primeros resultados con evidencia empírica y no solo teórica, donde consideramos que una de las conclusiones mayores es que se aprende haciendo y se es humano en la praxis.

Adicionalmente, vimos cómo existe la posibilidad de conciliar lo objetivo con lo subjetivo y lo humano con lo social. El trabajar solamente en los cuadrantes de los cuatro paradigmas de Burrell y Morgan (1979), muchas veces interpretados y enseñados en los cursos de management como exclusivos, impide incluir al mismo tiempo las dimensiones del sujeto de vida propia y libertad con las de realización y contribución social. Puede ser esta tesis una parte de una propuesta posterior más estructurada sobre un modelo de organizaciones donde el centro no es la organización sino la intersección de sus elementos: sujeto, organización (como creación humana) y finalidad de la operación. Esto podría conducirnos a ampliar la gama de las teorías de la organización (basada tradicionalmente en un marco sociológico) y llevarla a la vez al plano de lo antropológico con introducción de lo psicológico del individuo en sí (más allá de lo psicológico comportamental de condicionamiento); es decir, pensar en su psíquico, sus deseos, valores, permitir su libertad individual al tiempo que se procura el rédito social. Como mencioné al principio de este párrafo, si bien esta tesis no tiene como objetivo la discusión filosófica de una empresa parecida en cuanto a teorización, su terreno y riqueza empírica si entregan elementos para pensar en esto y estructurarlo más fuertemente en investigaciones futuras de la misma línea.



Se abre entonces así un espacio de continuación de investigación.

- ***Inclusión de la gestión de la interacción***

En esta línea mostramos entonces que habiendo resaltado el proceso de gestión de la interacción como el espacio donde precisamente se hace aprehensión de una cualidad humana, podemos anotar que no siempre este proceso se tiene en cuenta ni en la educación ni en el ejercicio del management. Es entonces necesario que como tal se reconozca; es una forma, un modelo o tipo de organización de trabajo que está siempre presente, es paralelo a todos los otros (proyectos, burocrático, etc.) pero que por no estar explícito normativo en un organigrama, se deja muchas veces de lado y al reconocerlo se le otorga el poder de carismático. Es necesario identificarlo como presente (aunque muchos digan que es intangible) porque es esto lo que representa el día a día del mánager, es la vivencia, es el espacio de aprendizaje y de desarrollo. Y trabajándolo, introduciéndolo a la teoría organizacional, tratándolo en los cursos de management, e integrándolo a la práctica organizacional, podremos entonces tener un espacio válido en la aceptación académico-laboral para favorecer el desarrollo de estas cualidades. Es entonces preponderante la identificación de la interacción como instancia de intersección del sujeto, la organización y el qué (producto/servicio). Y es esta interacción la que merece un espacio formal reconocido para su gestión.

- ***Trabajo colaborativo en las organizaciones***

Reconociendo que la educación se hace posible además por el contenido teórico de lo que se enseña, vimos entonces que incluso desde lo que referimos como problemática, (Capítulo 1) las organizaciones trabajan muy poco bajo un ambiente de colaboración, ya que en el nivel estratégico prevalece el concepto de competencia (dada la primacía de un mercado económico liberal) y al interior se toma el concepto de trabajo entre las áreas y empleados de la empresa. En esta línea, como evidenció nuestro terreno empírico, trabajo en grupo *per-se* no implica ni colaboración ni consentimiento positivo de todos. Vimos que aún los estudiantes denuncian el hecho de que muchas veces varias personas del grupo no

trabajan al mismo ritmo de otros, y por lo tanto la evaluación o la participación de todos no es equitativa. Mostramos cómo se da este mismo problema en las organizaciones, donde trabajar en grupo se destina casi siempre a interdisciplinariedad (para la complementación de resultados de habilidades técnicas e intelectuales) pero muy poco de intersubjetividad (para la negociación y discusión de los sentidos y las finalidades de las acciones). Siendo así, cuando en las organizaciones se trabaja o se implantan programas de trabajo en grupo, no se asegura que los participantes lo hagan proactivamente; muchas veces es una obligación, y muchas veces no se comparte de forma colaborativa. En consecuencia, introduciéndonos en el terreno de las teorías de la organización y de las investigaciones en management, si estamos demostrando que trabajo en grupo (en equipo, en célula) es diferente a trabajo colaborativo, entonces es apenas propicio introducir este concepto de colaboración, el cual en la evidencia de nuestra tesis se muestra como una solución positiva si se quiere tomar en cuenta la parte humana de los sujetos de la organización, es decir, los sentidos y significados de lo que se hace.

En la línea anterior, como lo mostramos en nuestro capítulo 3 (marco teórico), existe ya algo teórico sobre lo que es colaboración sobretodo en lo referente a aprendizaje, y casi siempre con bibliografía en el tema de educación, donde las investigaciones y recopilaciones de evidencias empíricas se han hecho en niveles de primaria y algunos pocos en secundaria, siendo casi inexistentes en nivel universitario, y menos aún en la disciplina de la administración. Si bien nuestros casos de estudio tienen esta consigna de aprendizaje colaborativo como premisa en sus metodologías, esto no siempre se cumple. Vimos que depende sobretodo de las habilidades de gestión de grupo del profesor y del tutor. Aunque la educación en management haya comenzado a introducir el concepto de aprendizaje colaborativo, de todas maneras de las referencias disponibles por nosotros hasta el momento de la finalización de esta tesis, el concepto colaboración no es aún trabajado en la teoría organizacional, es decir, en la praxis de la organización in situ; como lo mencionamos, se llega hasta el tema de trabajo en equipo.

Por lo anterior, habiendo evidenciado en nuestra tesis de forma empírica las repercusiones positivas de una educación con algunas sesiones de forma colaborativa, es apenas propicio

trabajar para una translación del concepto al campo del management. Recordemos que nuestros apoyos teóricos nos muestran la colaboración como un proceso en grupo donde existe intersubjetividad y por lo tanto negociación de las decisiones a tomar y las acciones a seguir según las necesidades y sentidos de todos, es decir, procurando el bienestar individual y a la vez el común, donde a diferencia de los paradigmas con tendencia a lo puramente social, se busca adicionalmente la satisfacción de cada persona. Pasar de trabajo en equipo a trabajo colaborativo en las organizaciones implica además de interacción de disciplinas, interacción de los sentidos de los sujetos.

Se abre entonces así otra posibilidad, bien para investigaciones futuras o de la extensión de la presente en el ámbito de lo laboral, donde sería imperativo identificar cómo en el ambiente organizacional funciona esta colaboración, donde a diferencia del ámbito educativo para el estudiante, el sujeto se enfrenta a otras nuevas tensiones y presiones de unas personas hacia otras en la escala de la jerarquía organizacional. En este punto, lo presentado en esta tesis es ya un avance, por que además de mostrar la función educativa, mostramos también los sentidos de quienes ahí trabajan, es decir de los sujetos de la institución (en otros términos, la organización). En investigaciones futuras, sería entonces cuestión de conciliar la pertinencia o discrepancia de las conclusiones del presente textos en organizaciones diferentes a las educativas.

## **REFLEXIÓN FINAL**

Rescatando mi libertad como sujeto, la presente reflexión es de origen personal, subjetiva y en algunos puntos de orden filosófico. Es mi apreciación final de conclusión que me hace pensar de nuevo en aquello que me motivó a iniciar esta investigación y que continúa en mi interior como unos de los objetivos de mi vida.

Como vimos, la mayoría de las personas identifican como condiciones necesarias para enseñar, soportar y ejercer, sobretodo aquello que corresponde a conocimientos intelectuales o a habilidades para desempeñar un trabajo. Dentro de las habilidades, las más comunes nombradas son las de liderazgo, mostrando de nuevo que esta tendencia siendo la

más arraigada en nuestra sociedad, no necesariamente lleva a que los trabajadores logren el cumplimiento de los objetivos; al contrario, favorece el motivar a los empleados para que cumplan con los deseos de otros. El liderazgo en su concepto epistemológico no es incorrecto; de nuevo, volvemos a la cuestión de que todo depende de las finalidades. El terreno empírico nos mostró que en la mayoría de las veces las finalidades responden a aquellas de la organización donde el ser humano es tomado como un recurso. Pero, sin embargo, existen algunas personas que reconocen que el ser humano en la organización es un sujeto. Aquí, tomando posición ontológica por la persona como sujeto, a la vez objetivo de la acción organizacional, es entonces necesario que un *mánager* poseyendo liderazgo, lo utilice más para apoyar a quienes dirigen en el *descubrimiento* espontáneo de sus motivaciones (sus sentidos) de vida. Y que pasaría entonces si este apoyo conlleva a que varios trabajadores se den cuenta conscientemente de que están trabajando en algo que no responde a sus necesidades? O a lo que creen como valores? He ahí el riesgo. Pero un riesgo cuando se mira la actividad humana como algo que constriñe y limita al individuo. Al contrario, este riesgo entra a ser una ventaja para la libertad del ser, porque aunque con esto la organización pueda perder a un empleado, de todas maneras se ha contribuido con la identificación consciente de la ontología de una persona, quien fuera de esta organización podrá entonces libremente de pensamiento, buscar otra empresa que se alinee con sus razones de vida. Y como vimos, existen tantas razones como seres humanos en el mundo.

Pero entonces entramos a un problema social, cuando en esta identificación de sentidos de coherencia, varios empleados pueden quedar en la calle y sin un trabajo que les dé dinero para satisfacer sus necesidades básicas de tipo fisiológico (como vestido, alimentación y educación de sus hijos). Este es un problema de tipo estructural que necesariamente habrá que darse, y sería de alguna manera, un medio para una reestructuración de un Estado, donde las personas puedan realizar el ejercicio de identificar sus sentidos (y como vimos, apoyados por *mánager* con liderazgo por sentidos y no por condicionamiento –respuesta-), y así mismo disponer de métodos y procesos para soportar en la ubicación de cada cual de acuerdo a sus necesidades. Es esto sin embargo un gran reto, que hasta ahora ha aparecido como movimientos históricos esporádicos en algunos países, pero que sin embargo no se ha solucionado en ninguna Nación hasta el momento el problema ni de la redistribución ni de

la igualdad de oportunidades. En cuanto a oportunidades, no es entonces un deseo de igualdad que todas las personas puedan trabajar en lo que les gusta, en lo que les da sentido? La respuesta sería sí; el cómo lograrlo hace parte de la reestructuración que estamos planteando como necesaria. Y cómo entonces esta investigación se posiciona frente a esto? Inicialmente, un punto de contribución es la educación del mánager dotándolo de cualidades humanas, que cuando ejerza su liderazgo sea capaz de llevar a quienes dirige a identificar sentidos, no a imponerlos ni buscarlos para que le den un sentido al trabajo; no, es más fundamental esta búsqueda, no es una búsqueda de alineación con lo que se tiene ahora, es una identificación del deseo y motivación profunda de vida. Y en esta labor, el mánager ha también de enfrentarse con instancias a veces gubernamentales y otras de quien posee el poder máximo en la organización. Es entonces una ventaja cuando un mánager de estas características sale al medio a desempeñarse en una organización donde pueda encontrar un dueño con unas cualidades humanas de este tipo mencionadas (apertura, escucha, diversidad).

Pero como vimos, y lo constatamos con nuestra realidad humana actual soportada en el terreno empírico de los casos de la investigación, estos casos son muy pocos. He aquí entonces de nuevo la necesidad de contar con mánagers con carácter, con determinación, y que habiendo aprendido de la experiencia mientras estudiaban, sean también capaces de enseñar en su ámbito organizacional por medio del ejemplo que pueden dar de acción bajo sensibilidad humana. Así, en cadena, y aunque algunas veces considerado lento y poco por algunos expertos académicos, otros mánagers de la organización que no posean estas cualidades, si bien no necesariamente actuarán de la noche a la mañana humanamente, al menos sí entrarán a cuestionarse internamente sobre su acción. No es cierto, en esta línea, que cuando niños aprendemos de nuestros padres aquello que vemos coherente entre lo que nos dicen y lo que en realidad vemos que ejercen?. Por ejemplo, como cuando nos enseñan con palabras que no se debe mentir pero que luego contestamos el teléfono y nos dicen: *"hijo mío: dí que no estoy"*. Qué aprendemos ahí? Que siendo nuestro padre (o madre) la autoridad en ese momento, nuestro ejemplo máximo, es válido (como todo lo que vemos en él) hablar una cosa (el discurso) y actuar de otra manera. En este caso, aprendemos que podemos mentir y sin embargo podemos hablar a otros de que no está bien mentir. En

realidad, como vimos, el aprendizaje, sus mecanismos e interiorización de lo que se *es* (la aprehensión) sigue el mismo proceso toda la vida, y así, en el caso de la educación de management, solamente aprendemos a ser tolerantes, abiertos a la diversidad, a la sensibilidad humano-social, a la escucha, cuando nuestra autoridad, nuestros profesores e institución, son coherentes entre lo que dicen y lo que la praxis de su acción nos muestra como ejemplo.

Frente a este planteamiento de co-creación de cambio propuesto, varios eruditos podrían decir que un cambio inducido desde la base no obtiene resultados en el ámbito estructural de lo macro-social. Es de todas maneras una alternativa; no obstante, en mi libertad ontológica de posicionamiento, me permito sustentar este planteamiento de acción en cadena, suscitado desde el plano individual de unos pocos por medio de la educación, que tendrá necesariamente repercusiones de forma gradual en el ámbito social. No se ha gastado la sociedad en términos de civilización más de 10.000 años en llegar a lo que estamos (10.000 considerándonos como civilización y más de 6 millones de años como especie, dentro de los 3.500 millones de años que tiene la vida de haber aparecido en el planeta), donde no necesariamente estamos mejor en cuanto a igualdad de oportunidades y libertad de realización propia? Y en este devenir de 10.000 años, no hemos visto cómo movimientos totalmente individualistas o totalmente socialistas han oprimido los deseos de unos tras el bienestar de unos pocos o por el bien común? No será entonces tiempo de preguntarnos cómo podemos cambiar la sociedad si cada uno como ser individual no se ha preguntado por el sentido de sus acciones?

No nos conocemos a nosotros mismos y aun así pretendemos cambiar a otros. Y cómo conocernos, cómo descubrir e identificar nuestros verdaderos deseos? Como vimos, es algo que se da en un primer momento en el seno de la familia, dentro de la formación de nuestro carácter, y en una segunda instancia en la educación formal. Entonces, pregunto a los lectores, no es la educación un espacio propicio para que cada persona se descubra? Un espacio para identificar qué le da sentido y frente a esto orientar sus acciones de vida? Así, vemos de nuevo la conjunción de lo humano con lo social, donde partiendo de la necesidad del descubrimiento del sujeto es precisamente la sociedad la que lo soporta en su misiva.

No es posible establecer un límite, es necesario trabajar al tiempo en los dos lados. De obtener esto, un mánager que descubre su sentido y es sensible a la realidad humano-social podrá decidir en qué tipo de organización trabajar y por qué lo ha de hacer; y así mismo, ya educado y poseyendo cualidades humanas y habiendo comenzado e incursionado en el viaje del descubrimiento propio, este mánager no ha de soportar a otros en este mismo descubrimiento? No somos pues conscientes de que existen muchos directivos, en los gobiernos y en las empresas, que siendo unos excelentes mánagers en cuanto a manejo de recursos y de productividad de empresa, poseen un alto nivel intelectual y varios títulos académicos, pero sin embargo son ellos muestra de corrupción y atropellos para con los empleados y la soberanía de los Estados? Este ejemplo muestra que no por poseer un alto desarrollo intelectual cognitivo poseemos cualidades humanas. Y lo que el terreno de esta investigación mostró precisamente es que persistimos en nutrir el aprendizaje intelectual de las técnicas, del cómo hacer los procesos, pero ahondamos muy poco en lo que es la vida, en lo que es ser humano. No obstante, como también lo constatamos, en los pocos casos en que se da una reflexión de tipo humanista, no necesariamente es en cursos cuyo contenido indique esto; es más una cuestión de actitud de quien guía el curso, en cuanto al cómo interactúa y se desenvuelve en clase. Con esto, ratificamos una de nuestras premisas de partida: es posible fomentar el desarrollo de cualidades humanas en el mánager sin necesariamente tener contenidos expresos para esto. Es más una cuestión de *humanismo de la praxis*.

Vemos adicionalmente como el enfoque psicoanalítico de Freud en lo que respecta a soportar a que los sujetos traigan al consciente sus verdaderas razones, sentidos y en algunos casos causas de frustraciones, no es exclusivo de un terapeuta. Sin querer que el mánager sea un psicólogo, si ha de propiciarse en su educación formal los espacios para que en la interacción estudiantes-profesor-organización se ahonde en estas cosas profundas, es decir, en el significado del ser, y así, comenzar a conocerse uno mismo, y luego como mánager que trabaja en una organización, soportar este proceso de conocimiento en otros. Y de nuevo, quedan entonces reiterados como propicios los métodos pedagógicos con los cuales se favorece la ocurrencia de la intersubjetividad, de donde mostramos el aprendizaje colaborativo y la discusión reflexiva de sentidos, ambos posibles de darse tanto en

educación presencial como a distancia (tanto de forma sincrónica como asincrónica).

Para terminar, quisiera resaltar el valor de la decisión propia. El voluntarismo como algunos lo pueden llamar. Por más de que sea cierto que estamos sumidos en una cultura del consumismo y de que nos venden verdades que creemos muchas veces sin cuestionar, también es cierto que como personas humanas estamos dotadas del juicio, el razonamiento y la sensibilidad. Cuál es entonces mi llamado? Que por más que estemos sumergidos y haciendo parte de la industrialización, e incluso como mánager trabajando bien como directivos o profesores, en organizaciones que persiguen una ideología capitalista, nosotros como seres únicos e integrales podemos hacer la reflexión al interior de nuestras vidas y decidir si vivimos dentro de lo no deseado, cómo contribuir a un cambio o modificación. Existen varios caminos: sucumbir y creernos lo que otros nos venden, alejarnos de lo que no nos gusta, quedarnos en lo que vemos incoherente y criticar con un discurso sin acompañamiento de acción, o finalmente ser actores de cambio. Es decisión de cada cual. Así la sociedad nos inflencie, ella solo nos determina hasta cierto punto, el resto es potestad nuestra; es una cualidad de nuestra libertad.



## BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, K., extraits de *Essais théoriques*, Gallimard, 5 pages
- ADLER, N. (1994). «*Influence des différences culturelles sur la vie des organisations* ». Dans Adler, N. (Éd.). *Comportement Organisationnel : une approche multiculturelle*, (p. 69-100). Les Éditions Reynald Goulet.
- AKTOUF, O. (1999) «*L'analphabétisme, paradoxe de nos sociétés néo-libérales*». Dans EBRAHIMI, M. (dir.). *Éducation et Démocratie – entre individu et société*, (p. 79-102). IQ Collectif-FQA, Québec.
- (1989) *La administración: entre la tradición y la renovación*. (1994 - traducción de la 3a. ed – de Gaëtan Morin Editor). Universidad del Valle, Cali. 483 p.
- (1982) “*Une approche observation participante des problèmes representationnels, théoriques et épistémologiques liés aux aspects relationnels et organisationnels dans les rapports de travail. Avec la référence aux cas de deux usines de l'industrie de brassage*”. Tesis de Doctorado en l'HEC. Copyright Omar Aktouf. Montréal, Canadá. Vol. 1 y 2. 785 p.
- ALVESSON, M. and WILLMOTT, H. (1996). “*Making Sense of Management: a critical introduction*”, Sage. London.
- (1992) “*On the Idea of Emancipation in Management and Organization Studies*”. *Academy of Management Review*. 1992, Vol.17, No.3, 432-464
- ARAM, E., NOBLE, D. “*Educating Prospective Managers in the Complexity of Organizational Life.*” *Management Learning*. Vol. 30(3): 321-342. SAGE Publications, London, 1999
- ARBAUGH, J.B. (2000a). “*Virtual Classroom versus Physical Classroom: an Exploratory Study of Class Discussion Patterns and Student learning in an Asynchronous Internet-Based MBA Course*”. In *Journal of Management Education*, Vol. 24 No. 2, April 2000. P. 213-233. Sage Publications, Inc.
- AUDI, R. (Ed. Gral.). (1995). “*The Cambridge Dictionary of Philosophy*”. Cambridge University Press. U.K. 882 p.
- AUMONT, B. et P-M. MESNIER. (1995). « *Les dimensions sociales de l'acte d'apprendre* », L'acte d'apprendre, Collection Pédagogie d'aujourd'hui, (2<sup>e</sup> édition), (Chapitre III, p. 187-208). Presses Universitaires de France, Paris.
- AURIAC, J. M., LACOUR, L. (1991). “*Les Mots Clés de la Gestion*”. Ed. Technipus, Paris, p. 93,-95, 118. 205 p.
- BAINBRIDGE, W. (2000). “*New Technologies for the Social Sciences*” in *Social Sciences for a Digital World – Building infrastructure and databases for the future-*, in information society OECD – organization for economic co-operation and development {symposium co-organized by the Social Sciences and humanities Research Council (SSHRC) of Canada and the OECD, hosted by the former

in Ottawa on 6-8 October 1999}

- BAKER, M., HANSEN, T., JOINER, R. and TRAUM, D. (1999). «*The Role of Grounding in Collaborative Learning Tasks*», In: DILLENBOURG (Ed.) *Collaborative Learning – Cognitive and Computational Approaches* (p. 31-63). Pergamon, ELSEVIER SCIENCE Ltda, Oxford, UK, Amsterdam, Netherlands.
- BARRY, D., HAZEN, M. A. (1996). "Do You Take Your Body to Work?" In: "Postmodern Management and Organization Theory". BOJE, GEPHART, THATCHENKENY. SAGE publications Ltd. 1<sup>st</sup>. ed. London.
- BATAILLE, P. (1997) «*le Racisme au Travail*». (p. 17-42). Éditions La Découverte, Paris.
- BÉDARD, R. (2000) *Versión Inédita sobre las formas de pensamiento* (mitológico, sistemático, conciliador, pragmático), presentada en el curso de "Fondements de la Pensée Administrative", sesión de Otoño 2000 – Curso de Doctorado – HEC, Montreal.  
 -- (2000) *Versión Inédita sobre la Trilogía de la acción administrativa*, presentada en el curso de "Fondements de la Pensée Administrative", sesión de Otoño 2000 – Curso de Doctorado – HEC, Montreal.  
 -- (1995). "Les Fondements Philosophiques de la Direction". Tesis de Doctorado en l'HEC. Copyrigh Rénée Bédard. Montréal, Canadá.
- BEDOYA, I., GÓMEZ, I. (1987). «*Epistemología y Pedagogía*». De ECOE, 2a. Ed. Bogotá 1989 (de 1a. ed. 1987).
- BENVÉNISTE, E. (1972, 1980). Extractos de «*Linguistique et culture nouvelle*», Éd. Gallimard, Tome 1 (p. 56-632), Tome 2 (p. 29-33, 217, 219, 222-229).
- BERNATCHEZ, P-A.(2001) «*Attitude proactive, participation et collaboration à des activités d'encadrement médiatisées par ordinateur*». Sommaire thèse doctorale - Université de Montréal. Documento electrónico . (<http://www.scedu.umontreal.ca:2040/marchal/gravti/can88/can88.html> - opción «*articles et autres textes*»). Montréal, Canada.
- BERNE, R. (1996) "Diversity" in WARNER, M. (Ed.). (1996). *International Encyclopedia of Business and Management*. P. ROUTLEDGE, USA, Canada.
- BICKERSTAFFE, G. (1999). «*Which MBA? A critical guide to the world's best programs*», 11<sup>th</sup> edition, London.
- BLACKER, F., CRUMP, N., McDONALD, S. "Managing Experts and Competing through Innovation: An Activity Theoretical Analysis". *Organization*, Volume 6(1): 5-31. SAGE Publications, London, 1999
- BLOCH, O.; vonWARTBURG, W. (1960). "Dictionnaire étymologique de la langue française". Presses universitaires de France. Paris, France. 674 p.
- BLOOM, B.S. (Ed.). (1957). "Taxonomy of education objectives: Handbook 1, cognitive domain". New York; Longmans, Green & Co., Inc. USA.
- BOJE, D.M. "Management Education as a Panoptic Cage". In: "Postmodern Management and Organization Theory". BOJE, GEPHART, THATCHENKENY. SAGE publications Ltd. 1<sup>st</sup>. ed. London, 1996
- BORRERO C., A. (1995). "L'Université Aujourd'hui". Centre de recherches pour le développement international – Ottawa. Éditions UNESCO. Paris. 257 p.
- BOUCHIKHI, H. (1990). "Structuration des Organisations", Cah.2, p.47-49, Ed. Economica, Paris, 1990.

- BOUDON, R. (1986). "Attitude". Dans *Encyclopaedia Universalis* p. 1091-1094, France. Encyclopaedia Universalis. Éditeurs à Paris.
- BOURGEOIS E. et J. NIZET. (1999). « *Interactions sociales et apprentissage* », Dans BOURGEOIS E. et J. NIZET. *Apprentissage et formation des adultes*. Collection Éducation et Formation (2<sup>e</sup> édition), (Chapitre VIII – p. 155-200). Paris : Presses Universitaires de France, Paris.
- BOUTIN, G. (1997). "L'entretien de recherche qualitatif", Presses de l'Université du Québec, Québec.
- BRINDLE, M.; LEVESQUE, L. (2000). "Bringing the Gap: Challenges and prescriptions for Interactive Distance Education". In *Journal of Management Education*, Vol. 24 No. 4, Aug. 2000 P. 445-457. Sage Publications, Inc.
- BRONN, P., LORANGE, P. (1996) "Management Education, future of " in WARNER, M. (Ed.). (1996). *International Encyclopaedia of Business and Management*. P 2724-2734 ROUTLEDGE, USA, Canada.
- BROWN, L.G., & LOUW, L.(Eds.). (1995) «*Valuing Diversity – New Tools for a New Reality*», McGraw-Hill, Inc., USA.
- BUFFEE, K. A. (1999). « *Collaborative Learning and Computers* ». In BUFFEE, K.A. *Collaborative Learning – Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge* (Chapter 7, p. 111-130). The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London.  
-- (1999). « *Collaborative Learning and Cooperative Learning*». In BUFFEE, K.A. *Collaborative Learning – Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge* (Chapter 5, p. 80-92). The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London.
- BULLOUGH, R. V. JR., GOLDSTEIN, S. L., HOLT, L. (1984). "Human Interests in the Curriculum – Teaching and Learning in a Technological Society". Teachers College Press, New York and London. 145 p.
- BURRELL, G. AND MORGAN, G. (1979). "Sociological Paradigms and Organizational Analysis". Ed. Heinemann London
- BUSINESS WEEK. (1999). « *The best business schools* » 6<sup>th</sup> edition, McGraw-Hill, New York.
- CAHN, R. (1996). "Variations Psychanalytiques sur le Thème du Sujet". Dans BOUCHARD, P. (Prod.) *La Question du SUJET en Éducation et en Formation*, (p. 181-201). . Éditions l'Harmattan, Paris, 203 p.
- CALAS, M, SMIRCICH, L. "Past postmodernism? Reflections and Tentative Directions". *Academy of Management Review*. 1999. Vol. 24. No.4, 649-671. London
- CAPRONI, P., ARIAS, M.E. "Managerial Skills training from a Critical Perspective". *Journal of Management Education*, Vol. 21 No. 3, August 1997 (292-308). SAGE publications Inc., 1997
- CARR, A. "Identity, Compliance and Dissent in Organizations: A Psychoanalytic Perspective". *Organization*, Volume 5(1): 81-99. SAGE Publications, London, 1998
- CASALIS, D. (ed.)(1997). "Dictionnaire fondamental de la psychologie". Larousse, Paris, France.
- CAVANAUGH, J.M, PRASAD, A. "Critical Theory and Management Education: Some Strategies for the Critical Classroom". In: "Rethinking Management Education". French R, Grey, C. SAGE publications Ltd. 1<sup>st</sup>. ed. London, 1996
- CELLARD, J. (1980). "Les 500 racines grecques et latines". Éditions Duculot, Paris, France. 192 p.

- CHANLAT, A. (2000). "*Gestion et Humanisme: une archéologie de la gestion*". Texto presentado en el coloquio en Líbano en Marzo 2000, con motivo del 125° aniversario de l'Université Saint-Joseph. 16 p.
- (1999) «*Être analphabète aujourd'hui ou l'impossibilité de donner du sens*». Dans EBRAHIMI, M. (dir.). *Éducation et Démocratie – entre individu et société*, (p. 49-55). IQ Collectif-FQA, Québec.
- (1998). "*Les deux Bourque: côté cour, côté jardin - Grandeurs et misères de la matière du dirigeant*". Les Presses de l'université Laval. Québec. Canada. 267 p.
- (1994). "*Lettre à Richard Déry – Le "Managérialisme" à bout de souffle*". En *L'action nationale*. Vol. LXXXIV, numéro 2, février 1994, p. 152-184
- CHANLAT, A. et BÉDARD R. (1990) «*la gestion, une affaire de Parole* ». Dans CHANLAT, J.F. (dir.) *L'Individu dans l'organisation*, (p. 79-113). Les presses de l'université Laval - Éditions ESKA.
- CHANLAT, A.; DUFOUR, M. (Comp. ). (1984). "*La rupture entre l'entreprise et les hommes*". Éditions Québec-Amérique. Montréal.
- CHANLAT, J.F. (1998). «*Sciences Sociales et Management - Plaidoyer pour une anthropologie générale* ». Les presses de l'université Laval - Éditions ESKA.
- (dir) (1990). «*L'Individu dans l'organisation – Les dimensions oubliées*», Les presses de l'université Laval - Éditions ESKA.
- (1990) «*L'être humain, un être de Parole* ». Dans CHANLAT, J.F. (dir.) *L'Individu dans l'organisation*, (p. 33-35). Les presses de l'université Laval - Éditions ESKA.
- CHEMAMA, R. (dir). (1993). "*Dictionnaire de la psychanalyse*". Larousse, Paris, France. 307 p.
- CHIA, R. (1996). "*The problem of Reflexivity in Organizational Research: Toward a Postmodern Science of Organization*" *Organization articles*. Vol 2(1): 31-59. SAGE, London, 1996
- CHIA, R., KING, W. (1998) "*The Organization Structuring of Novelty*". *Organization*, Volume 5(4): 461-478. SAGE Publications, London.
- CIERT, R.M. (1972) «*Business Management*» in SILLS, L. (Ed.). (1972). "*International Encyclopedia of the Social Sciences*". p. 61-67. Macmillan Company & The Free Press, New York; COLLIER-MACMILLAN PUBLIHSIERS, USA.
- CLEGG, S.R., HARDY, C., NORD, W.R. (1996). "*Handbook of Organization Studies*", chap. 3.8, p.642-658 SAGE Publications, London.
- COLAIZZI, P-F. (1973). "*Reflection and Research in Psychology: A Phenomenological Study of Learning*". Duquesne Univ., USA, Iowa, 1709 p.
- CONTONDRIPOULOS, A-P; CHAMPAGEN, F.; POTVIN, L; DENIS, J-L., BOYLE, P. (1990). "*Savoir prépare une recherche – la définir, la structurer, la financier*". Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, Canada. 197 p.
- COWIE, H., van der AALSVOORT, G. (Eds.). (2000). "*Social Interaction in Learning and Instruction – The Meaning of Discourse for the Construction of Knowledge*". Pergamon – Earli. Amsterdam, Netherlands. 246 p.
- COX, T., & BEALE, R. (1997). «*Developing Competency to Manage Diversity – Readings, Cases & Activities* », Berrett-Koehler Publishers, Inc, San Francisco.
- CYERT, R. (1972). "*Business Management*", in SILLS, L. (Ed.). *International Encyclopedia of the Social Sciences*. p. Macmillan Company & The Free Press, New York; COLLIER-MACMILLAN PUBLIHSIERS, USA.

- d'IRIBARNE, P. (1998). "*Comment s'accorder. Une rencontre franco-suédoise*". Tiré de d'IRIBARNE et collaborateurs, *Cultures et mondialisation*, (chap. IV, p. 89-115). Paris, Seuil.
- DAVENPORT, T. & PRUSAK, L. (1998). « *Working Knowledge* ». Harvard Business School Press. Boston, USA.
- DAVILA, C. (1990). "*A propósito del informe Porter-McKibbin: anotaciones comparativas sobre los estudios de administración en Estados Unidos y América Latina*". En ECHEVERRY, D., CHANLAT, A., DAVILA, C. (comp.) *En búsqueda de una administración para América Latina – experiencias y desafíos*. P. 155-166. Ed. Oveja Negra, Colombia, 1990
- DAY, N.E., & Glick, B.J. (2000). « *Teaching Diversity: a Study of Organizational Needs and Diversity Curriculum in Higher Education* », *Journal of Management Education*, Vol. 24 No. 3, June 2000, 338-352, Sage Publications
- de SAUSSURE, F. (1973). Extraits de "*Cours de linguistique générale*" (12 pages). Ed. Payot.
- DEWEY, J.. (1975 - Del original 1944). "*Démocratie et éducation - introduction à la philosophie de l'éducation*". Armand Colin ed, Paris, 426 p.  
--(1963). "*Experience and Education*". Kappa Delta Pi Ed., E.E.U.U. 91 p.
- DILLENBOURG, P. (1999). « *Introduction: What do you mean by « Collaborative Learning »?* ». In: DILLENBOURG (Ed.) *Collaborative Learning – Cognitive and Computational Approaches* (p. 1-19). Pergamon, ELSEVIER SCIENCE Ltda, Oxford, UK, Amsterdam, Netherlands.
- DORON, R., PAROT, F. (Dir.). (1991). "*Dictionnaire de la Psychologie*". Presse Universitaires de France. 2a. ed. 1998. Paris. 756 p.
- DUPUIS, J.P. (1990) «*Anthropologie, culture et organisation vers un modèle constructiviste*». Dans CHANLAT, J.F. (dir.) *L'Individu dans l'organisation*, (p. 533-552). Les presses de l'université Laval - Éditions ESKA.
- ENRIQUEZ, E. (1997). "*Imaginaire social, refoulement et répression dans les organisations*". Dans ENRIQUEZ, E. *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise* (chapitre 3, p. 75-112). Ed. Desclée de Brouwer, Paris, France. 409 p.
- ERIKSION, E., "*Enfance et société*", Delachaux-Niestrlé, p. 169-180  
-- « *Chasseurs dans la prairie* » in *Enfance et société*, p. 7, 91-95, 106-109, 116-121
- Faculté des études supérieures, Université de Montréal (2001). "*Guide de présentation et d'évaluation des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat*", Montréal, mars 2001
- FREUD, S. (1984) "*Nouvelles conférences sur la psychanalyse*", Idées, Gallimard, p. 84-87, 90-107  
-- (1975). "*Cinq leçons sur la psychanalyse*", petite bibliothèque payot, Paris, 157 p.  
-- (1968) "*Métapsychologie*", Gallimard, coll. Idées, p. 15-21, 25-29  
-- (1966) "*Introduction al psicoanálisis*", copyright Londres. De Cast: Alianza Editorial. S.A., Madrid, España, 1994, 483 p.  
-- (1962). "*Trois essais sur la théorie de la sexualité*", Idées, Gallimard, Paris, *La sexualité infantile*, p. 73-99
- FROST, P. "*Building Bridges between Critical Theory and Management Education*". In *Journal of Management Education*, Vol. 21 No. 3, August 1997 (361-367). SAGE publications Inc., 1997
- GAILLOCHET, (1996). «*Le monde des MBA – Une formation modèle pour des carrières uniques?*».

- GIARDINA, M. (1999). *“L’Interactivité, le Multimédia et l’Apprentissage”*. L’Hartmann, Paris, Montréal. 236 p.
- GIORDAN, A. (1998) *«Apprendre»*. Éditions Belin, Collection Débats, Belgique.
- GIROUX, H.A. (1981). *“Border Crossings”*. Ed. New York: Routledge, 1<sup>st</sup>. ed
- GLASER B.G. (1992). *“Basics of Grounded Theory Analysis”*. Sociology Press. 2<sup>nd</sup> printing. Mill Valley, U.S.A. 128 p.
- GOFFMAN, E. (1974). *“Perdre la Face ou Faire Bonne Figure?”*. Dans *Les rites d’interaction*. Ed. Minuit, Paris, p. 9-42.
- GOUIN DÉCARIE, T. (1973). *“Intelligence et affectivité chez le jeune enfant”*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, p. 15-32
- GRANGEAT, M. (1998) *“Lev S. Vygotsky (1896-1934) – L’apprentissage par le groupe”*. Dans RUANO BARBALAN, J.C. (dir.) *Éduquer et Former*. (p. 177-184). Les connaissances et débats en éducation et formation. Éditions Sciences Humaines, Paris, France.
- GRAWITZ, M. (1986). *“Méthodes des Sciences Sociales”*. 7<sup>ème</sup> édition. Ed. Dalloz, Paris, France. 1104 p.
- GREY, C., KNIGHTS, D., WILLMOTT, H. *“Is a Critical Pedagogy of Management Possible?”* In FRENCH R, GREY, C. (Ed.) *Rethinking Management Education*. SAGE publications Ltd. 1<sup>st</sup>. ed. London, 1996
- GUILBERT, J.; JUMENL, G. (1997). *“Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales”*. Armand Colin Ed. Paris, 213 p.
- GURI-ROSENBLIT, S. (1999). *“Distance and Campus Universities: tensions and interactions – A Comparative Study of Five Countries”*. UNESCO – Pergamón. USA, UK, Japan.
- GUSDORF, G. (1988), Extractos de *“L’âge d’or de l’herméneutique alexandrine”* y de *“Interprétation et compréhension”*, en *Les origines de l’herméneutique*, Pais, Payot, p. 19-25; 226-258  
 -- (1963). *“Pourquoi des professeurs - pour une pédagogie de la pédagogie”*. Petite bibliothèque Payot. Paris, 247 p.  
 -- (1952). *“La Parole”*. 6<sup>ème</sup> édition (1968). Presses Universitaires de France, Paris.  
 -- (1948). *“La découverte de soi”*. Presses Universitaires de France. Paris, 513 p.
- HABERMAS, J. (1987, traducción). *“Théorie de l’agir communicationnel”*. Tomos 1 y 2. Ed. Fayad, Paris.
- HANSEN, T., DIRCKINCK-HOLMFELD, L., LENIS, R. and RUGELJ, J. (1999). *«Using Telematics for Collaborative Knowledge Construction»*, In : DILLENBOURG (Ed.) *Collaborative Learning – Cognitive and Computational Approaches* (p. 169-196). Pergamon, ELSEVIER SCIENCE Ltd., Oxford, UK, Amsterdam, Netherlands.
- HARDY, C., PALMER. I. *“Pedagogical Practice and Postmodernist Ideas”*. Journal of Management Education, Vol. 23 No. 4, August 1999 (377-395). SAGE publications Inc., 1999
- HEIL, K. (2000). *“Business Education”*, in MALORIS, J. A. (Ed.) (2000). *“Encyclopedia of Business”*. 2d edition. P. 173-175 Ed. Bale Group, USA
- HUNDLE, T. (chief contributor) WILLIAMSON A. D. (Ed.). (1993). *“Field Guide to Business Terms”*. Harvard Business School Press, Boston, USA, p. 180 - 183, 277 p.
- HUSSERL, E. (1925). *“Phenomenological Psychology – Lectures, summer semester 1925”*. Traducción de SCALON, J. (1962). MARTINUS NIJHOFF, The Hague, Netherlands, 1977. 186 p.. 150 p.

- INHELER, B., (1960). « *Critères des stades du développement mental* » in *Entretiens sur le développement psycho-biologique de l'enfant*, (p. 81-92) Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- JOHANNSEN, H., PAGE, G.T. (1996). "Administration". In *International Dictionary of Management* 5<sup>th</sup> edition, Kogan Page Ed., London, p. 12, 186-189. 375 p.
- JONNAERT, P., VANDER BORGHT, C. (1999) "Créer des Conditions d'Apprentissage – un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants". Ed. De Boeck université et perspectives en éducation, Belgique. 431 p.
- KARDINER, A. ET E. PREBLE. (1966). "Introduction à l'ethnologie", Gallimard, NRF, Idées, p. 341-358
- KAUFMAN, H. (1972) « *Administration – Function* » in SILLS, L. (Ed.). (1972). In *International Encyclopedia of the Social Sciences*. p. 61-67. Macmillan Company & The Free Press, New York; COLLIER-MACMILLAN PUBLIHSIERS, USA.
- KHAN, M. (1971). « *Introduction à l'œuvre de Winnicott* » in Winnicott, D.W. *La consultation thérapeutique et l'enfant*, coll. Tel, Gallimard, p. XVII, XXVII,XXXV, XL-XLIV
- KHAN, M. (1976), M., "Le soi caché", Gallimard, p. 115-131
- KIERKEGAARD, S. (1851). "For Self-examination and Judge for Yourselves!". Traducción y notas de LOWRIE, W. (1941). PRINCENTON UNIVERSITY PRESS, Princenton, 4<sup>th</sup> printing. 1974. 243 p.
- KLEIN, M. (1975). "The psycho-analysis of children". Delacorte Press . 326 p.
- KOMERS, P., GRAGANGER, S., DUNLAP, J. (Eds.). (1996). « *Hypermedia learning Environments – Instructional Design and Integration* ». LEA, Lawrence erlbaum associates, publisher, Mahwah, NewJersey, USA
- KOLB, D., RUBIN, I., McINTYRE, J. (1974). "Organizational Pshychology", 2d. ed (1a. 1971), Prentince Hall Inc, New Jersey, USA, 437 p.
- KOUPERNICK, C. (1976). Extraits de "Le développement neuro-psychique du nourrisson". P.U.F. p.99, 136-141, 158-167
- KURST, C. (Ed.). (1992). « *Guide to Doctoral Programs in Business & Management* ». Ed. by Charlotte Kurst. A publication of the American Assembly of Collegiate School of Business (AACSB), USA.
- LAPLANCHE, J.et PANTALIS, J. (1967). "Vocabulaire de la psychanalyse". Presses universitaires de France. Paris, 523 p.
- LE BRÉTON, D. (1998). « *Corps et communication* ». Dans LE BRÉTON, D. *Les passions ordinaires Anthropologie des émotions*. Ed. A. Collin, Paris, p. 31-90.
- LECLERC, Ch. (1999). « *Au-delà de la vision consensuelle du groupe restreint* » du livre *Comprendre et construire les groupes*, (chapitre 1- p. 9-33). Les Presses de l'Université Laval, Québec.
- LES PROFESSEURS du GROUPE HEC. (1994). « *L'École des Managers de Demain* ». Ed. Economica, France.

- LÉVY, B. (1996). "L'Enseignant est-il un sujet?". Dans BOUCHARD, P. (Prod.) *La Question du SUJET en Éducation et en Formation*, (p. 127-144). Éditions l'Harmattan, Paris, 203 p.
- LEWIN, K. (1972). "Psychologie dynamique - Les relations humaines". Presse universitaires de France, Paris. 296 p.
- LIBRAIRIE LAROUSSE (1963, 1984). "Grand Larousse Encyclopédique". Ed. Librairie Larousse. Paris.
- LIEBOWITZ, J. , BECKMAN, T. (1998). « *Knowledge Organizations – What every Manager Should Know* », St. Lucie Press, Boca Raton, USA.
- LITTLETON, K. and HÄKKINEN. P. (1999). « *Learning together: Understanding the processes of Computer-Based Collaborative Learning* », In: DILLENBOURG (Ed.) *Collaborative Learning – Cognitive and Computational Approaches* (p. 20-30). Pergamon, ELSEVIER SCIENCE Ltd., Oxford, UK, Amsterdam, Netherlands.
- MACHÉ de BUISLANDELLE, H.(1998). "Dictionnaire de Gestion – Vocabulaire, Concepts et outils". Ed. Economica, Paris, 517 p.
- McKEACHI, W.J. et al., (1999). "McKeachie's Teaching Tips", Houghton Mifflin Company, 10<sup>e</sup> édition.
- MALHERBE, M. (2000). "Les Cultures de l'Humanité – Le Développement est une question de Culture". Ed. du Rocher, France.
- MALONE, S.A. (1997). « *How to set up and manage a corporate learning center* ». Gowe Publishing L imited, USA.
- MALORIS, J. A. (Ed.) (2000). "Encyclopedia of Business". 2d edition. Ed. Bale Group, USA
- MARCHAND, L (Chercheur principal). (1999); LOISIER, J; BERNATCHEZ, P-A. "L'enseignement supérieur par vidéoconférence et support télématique en français au canada - développement d'une approche pédagogique pour les professeurs". En *Bureau des technologies d'apprentissage - Office of Learning Technologies* . Rapport de recherche n° 69035. Montréal, avril 1999.  
 Sitio web [http://www.scedu.umontreal.ca:2040/marchal/gravti/gravti\\_go.htm](http://www.scedu.umontreal.ca:2040/marchal/gravti/gravti_go.htm)
- MARGOLIN, J-C. (1986) "Sciences Humaines" in *Encyclopaedia Universalis* Corpus 16, p. 601-603, France. Encyclopaedia Universalis. Éditeurs à Paris.
- MARTINEZ DE SOUSA, J. (1998). "Diccionario de Usos y Dudas del Español Actual". Ed. VOX, Barcelona, España. 2a. ed, p. 369, 573 p.
- MERLEAU-PONTY, M. (1945). "Phénoménologie de la perception". Ed. Gallimard, Paris. 531 p.  
 -- (1975). Extractos de: "Les Relations avec Autrui chez l'Énfant". (p. 4-17). Centre de Documentation Paris V, France, 81 p.
- MERRIAM, S. (1988). "Case Study Research in Education – A Qualitative Approach", Jossey-Bass Publishers, San Francisco, London.
- MERRIAM-WEBSTER's (1998) "Collegiate Dictionary", p. 10<sup>th</sup> ed., MERRIAM-WEBSTER's Collegiate Dictionary, Springfield, Massachussetts, USA, 1557 p.
- MONTAIGNE, M. (1580) "Les Essais" PINGANAUD, C. (ed. présenté). (1992). Extractos (*Livre Premier*, pág. 9-13, 20-21, 60-61, 112-135, 198-205, 215-219; *Livre II*, pág. 588, 610). 866 p.



- MONTESSORI, M. (1965). *"The advanced Montessori method - Spontaneous activity in education"*. Robert Bentley, Inc. Ed. 355 p.
- MORIN, E. (1998). *"Psychologies au Travail"*. Gaetan éditeur, Montréal, 535 p.
- MORGAN, G. (1997). *"Images of Organization"*, Sage publications, 2d. ed, London, 485 p.
- MOTE D. (update by HEIL, K.)(2000). *"Management"*, in MALORIS, J. A. (Ed.) *Encyclopedia of Business*. 2d edition. P. 1177-1185 Ed. Bale Group, USA
- NEILSON, R.(1997). *« Collaborative Technologies & Organizational Learning »*, Idea Group Publishing, USA.
- NEVIN, A.I., SMITH, et UDVARI-SOLNER, A. (1998) *« L'apprentissage en groupe coopératif et l'enseignement supérieur »*, in Thousand, J.S., R.A. VILLA et A.I.NEVIN. *La créativité et l'apprentissage coopératif* (Chapitre 8 – p. 293-322). Les éditions Logiques, Montréal.
- NONAKA I. & TAKEUCHI N. (1995). *«The Knowledge creating company»*, extractos, Oxford University Press, 1995
- ORTIGUEZ, (1984, 1986) *"Sciences Humaines"*, en ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS (Ed.) *Encyclopaedia Universalis*, Encyclopaedia Universalis éditeur à Paris. P. 565-570
- OZMON, H; CRAVER, S. (1999) *« Philosophical Foundations of Education »*. Prentice Hall Inc.,USA.
- PATOKA, J. (1988). *"Qu'est-ce que la phénoménologie?"* Extractos, (p. 263-302 – parte *Qu'est-ce que la phénoménologie?* ). 325 p. Editions Jérôme Millon
- PATTERSON, C.H. (1973) *"Humanistic Education"*. Prentice-Hall, Inc, NewJersey, USA. 239 p.
- PAUCHANT, T. et col. (1996)*"La quête du sens - gérer nos organisations pour la santé des personnes, de nos sociétés et de la nature"*. Les Éditions Québec, Montréal, 360 p.
- PESTALOZZI (1746-1827). Trad. de Léon Van Vassenhove, Ed. Bacconnière, 1947 *"Le chant du signe- suivi de Mes destinées"*. 465 p.
- PIAGET, J. (1977), *"El nacimiento de la inteligencia en el Niño"*. Ed. Grijalbo, 1994, Bogotá, traducción de Delachaux et Niestlé (1977).  
-- (1977). *"Mes idées"*, Denöel Gonthier, 1977, coll. Médiations, p. 67-68
- PLATON (399-348 a.c.). *"Great dialogues of Plato."* (Rouse, W. H. D. 1863-1950. tr.) New York : New American Library, 1956. (extractos) 525 p.
- POJMAN, L. (1984). *"The logic of subjectivity - Kierkegaard's philosophy of religion"*. The university of Alabama Press. U.S.A. 174 p.  
-- (1978). *"Kierkegaard's theory of subjectivity and education"*. En CURTIS, B.; MAYS, W. (Eds.). *Phenomenology and Education*. (p. 1-12). METHUEN: LONDON. Gran Bretaña.
- POLICAN, A. (1996) *"Business Schools"* in WARNER, M. (Ed.). (1996). *"International Encyclopedia of Business and Management"*. P 507-521. ROUTLEDGE, USA, Canada.
- PORTER, L and McKIBBIN, L (1988). *« Management Education and Development – drift or trust into the 21<sup>st</sup> century? »*. McGraw-Hill, NewYork.
- PORTER, Y. (1997). *« Creating the Virtual Classroom – Distance Learning with the Internet »*. W.Luy Computer Publishing, USA & Canada.

- PRASAD, P., CAPRIONI, P. *"Critical Theory in the Management Classroom: Engaging power, Ideology and Praxis"*. *Journal of Management Education*, Vol. 21 No. 3, August 1997 (284-291). SAGE publications Inc., 1997
- RAVELAIS, F. (publicados entre 1532-1564). *"The Works of Rabelais"*. WASHBURN IVES (By, Copyright), (1930). Extractos (*Book II*, pag. 133 – 169) Tudor Publishing Company, New York, USA. 720 p.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992). *"Diccionario de la lengua española"*. Ed. Real academia española. Tomos 1 y 2. 2133 p.
- RÉMIGY, M-J. (1998). « *Quand les Désaccords Favorisent l'Apprentissage* ». Dans RUANO BARBALAN, J.C. (dir.) *Éduquer et Former*. (p. 185-187). Les connaissances et débats en éducation et formation. Éditions Sciences Humaines, Paris, France.
- REUHLIN, M. (1986). *"Aptitude"*. Dans ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS, p. 399-402, France. Encyclopaedia Universalis. Éditeurs à Paris.
- REYNOLDS, M. (1999). *"Critical Reflection and Management Education: Rehabilitating Less Hierarchical Approaches"*. *Journal of Management Education*, Vol. 23 No. 5, October 1999 (537-553). SAGE publications Inc.  
 -- (1998). *"Reflection and Critical Reflection in Management Learning"*. *Management Learning*. Vol. 29(2): 183-200. SAGE Publications, London.  
 -- (1997). *"Learning Styles: A Critique"*. *Management Learning*. Vol. 28(2): 115-133. SAGE Publications, London.
- ROSILE, G. A., BOJE, D.M. *"Pedagogy for the Postmodern Management Classroom: Greenback Company"*. In: BOJE, GEPHART (Ed.) *Postmodern Management and Organization Theory*
- ROUSSEAU, J. (original escrito entre 1758-1762). *"El Emilio, o de la Educación"*. Estudio y notas por J.L. LECERCLE, agregado de la Universidad. Traducción original del siglo XVIII
- SALVANESCHI, L. (1998). *"Renaissance 2000 – Liberal Arts Essentials for Tomorrow Leaders"*. Oasis Press. Grant Pass, Oregon, USA. 271 p.
- SARANO, J. (1968). *"Homme et sciences de l'homme"*. Éditions de l'Épi, Paris, 189 p.
- SCIENCES SOCIALES (2000). « *Les sciences sociales au temps des réseaux* ». Dans *Sciences sociales* (sept, 2000). p. 126
- SCHNEIDER, B. (2000). « *La civilisation INTERNET – Entreprises, Éducation, Gouvernance* », Economica, Paris, 2000
- SCHUTZENBERGER, ANCELIN-A. (1970). *"Vocabulaire de base de sciences humaines"*, ÉPI, Éditeurs, Paris, France.
- SECO, M. (1986). *"Diccionario de Dudas y Dificultades de la Lengua Española"*. 9a. ed., Ed. Espasa, Madrid, España. p. 252, 545 p.
- SEGAL, H. (1969). *"Introduction à l'œuvre de Melanie Klein"*. Extractos. Paris : Presses universitaires de France, (5è ed. – 1983).

- SÉGUIN, F. et CHANLAT, J.F. (1983, 1985). « *L'analyse des organisations – une anthologie sociologique* ». Tome 1 et 2). Ed. Gaëtan Morin, Boucherville.
- SEN, A. (2000). « *Un nouveau modèle économique (Développement, justice, liberté)* », Odile Jacob.
- SÉVIGNY, R. (1993). “*L’approche clinique dans les sciences humaines*”. En ENRIQUEZ, E; HOULE G.; RHÉAUME, J.; SÉVIGNY, R. *L’analyse clinique dans les sciences humaines*.(p. 13-28). Éditions Saint-Martin. Montréal, Canada. 206 p.
- SHIVASTAVA, P. (1999). “*Management Classes as Online Learning Communities*”. In *Journal of Management Education*, Vol 23 No. 6, Dic. 1999. P. 691-702. Sage Publications, Inc.
- SILLS, L. (Ed.). (1972). “*International Encyclopedia of the Social Sciences*”. Macmillan Company & The Free Press, New York; COLLIER-MACMILLAN PUBLISHERS, USA.
- SILVERMAN, D. (1993). “*Interpreting Qualitative Data – Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*”. Sage Publications, London, Great Britain. 224 p.
- SOLAR, C. (1998). « *Pédagogie et Équité* », Les Éditions LOGIQUES, Montréal.
- SPIEGELBERG, H. (1972). « *Phenomenology in Psychology and Psychiatry* ». Northwestern University Press, Evanston, USA, 411 p.
- SPITZ, R. (1968). “*De la naissance à la parole*”, P.U.F., p. 28-39, 114-126
- STAFFORD-CLARK, D. “*Ce que Freud a vraiment dit*”, Marabout Université, Chap. 8, p. 151-163
- STRAUSS, L. (1980). “*Introduction de Lévi-Strauss à l’œuvre de M. Mauss*” in *Sociologie et anthropologie*, P.U.F., , p. XI-XVI, XXV-XXVI, XXX-XXXI
- THE MBA CAREE GUIDE. (2000). USA, Europe, Asia, Latin America, Australia, South Africa, Fall 2000
- THINÈS, G. , LEMPEREUR, A. (1984). “*Dictionnaire General des Sciences Humaines*”. CIACO éditeur. Paris. 1034 p.
- TREADWELL, T.W.; LEACH, E.; KELLAR, H.; LEWIS, R.; MITTAN, B. (1998). “*Collaborative Teaching over the Internet*”. In *Journal of Management Education*, Vol 22 No. 4, Ago. 1998 P. 498-508. Sage Publications, Inc
- TRÉPANIÉ, J. (1993). “*L’analyse clinique dans les sciences humaines : réflexions sur l’interdisciplinarité et la méthode*”. En ENRIQUEZ, E; HOULE G.; RHÉAUME, J.; SÉVIGNY, R. *L’analyse clinique dans les sciences humaines*.(p. 99-108). Éditions Saint-Martin. Montréal, Canada. 206 p.
- TURNBULL, S. (2000). « *Democratizing the Wealth of Nations* », version électronique.
- VALEÉ, L. (1984). “*Représentations collectives et sociétés*”. Dans CHANLAT, A.; DUFOUR, M. (Comp. ). *La rupture entre l’entreprise et les hommes*, (p. 199-225). Éditions Québec-Amérique. Montréal.
- VALETT, R. E. (1977). “*Humanistic Education – Developing the Total Person*”. The C.V. Mosby Company, Saint Louis, USA. 227 p.  
 -- (1974). “*Affective-Humanistic Education – Goals, Programmes & Learning Activities*”. Lear Siegler, Inc./Fearon publishers, Belmont, California, USA. 161 p.

- VIGARELLO, G. (1996). “*L’Individu dans l’Histoire de l’Éducation*”. Dans BOUCHARD, P. (Prod.) *La Question du SUJET en Éducation et en Formation*, (p. 17-27). . Éditions l’Harmattan, Paris, 203 p.
- VINCENT, S. (1990). « *Le rapport à la différence-Hétérophobie et racisme dans les organisations* ». Dans CHANLAT, J.F. (dir) *L’Individu dans l’organisation*, (p. 379-406). Les presses de l’université Laval - Éditions ESKA.
- VYGOTSKY, L. (1985). « *Pensée et Langage* », - Extraits, Chapitre 7 *Pensée et mot*, p. 319-385 -Terrains Éditions Sociales, Paris.  
 -- (1978). «*Mind in Society*», Harvard University Press, Cambridge, USA.
- WALLRAFF, G. “*Tête du Turc*”. (p. 263-307) Dans *La commande*, Livre de poche.
- WARNER, M. (Ed.). (1996). “*International Encyclopedia of Business and Management*”. ROUTLEDGE, USA, Canada.
- WINNICOTT, D.W. (1971). Extractos, “*L’enfant et sa famille*” Payot, Paris, p. 115-131.
- WONG-MINGJI, D., & MIR, A.H. «*How International Is International Management? Provincialism, Parochialism, and the Problematic of Global Diversity*», In PRASAD, P., MILLS, A., ELMES, M. and PRASAD, P., (Eds), *Managing the Organizational Melting Pot – Dilemmas of Workplace Diversity*, (pp. 340-366). SAGE Publications, Thousand Oaks, USA.
- WORLD BANK, The international Bank for Reconstruction and Development, 2000 “*Beyond Economic Growth – Meeting the Challenges of Global Development*”. NewYork, USA.
- YIN, R.K. (1989). “*Case Study Research – Design and Methods*”. Revised Edition. Sage Publications. U.S.A. 166 p.
- ZAPATA, A. (1995). “*La escuela de Montreal sobre humanismo y gestión*”. En *Cuadernos de Administración*, Julio 1995, No. 20. (p. 3-11). Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad del Valle, Cali., Colombia.

## **ANEXOS**

## **Anexo 1 - Lista de Algunas Instituciones y Asociaciones que Trabajan, Investigan y desarrollan educación a distancia con soporte tecnológico.**

### **1. BAJO EL CONCEPTO DE « e-learning »:**

- International Center of Distance Learning

#### **De habla francesa :**

- Campus Electronique (CNED)
- Centre d'Enseignement et de Recherche Mathématiques, Informatique et Calcul Scientifique
- Centre Romand d'Enseignement à Distance Sierre
- Education à distance au.cnam
- Réseau d'enseignement francophone à distance duCanada
- Sorbonne Nouvelle

#### **De habla inglesa :**

- Distance Education Organizations
- Distance Learning
- Office of Learning Technologies
- Open Directory
- The Distance Education and Training Council
- The Merlin Falcon Guide

#### **En Europa :**

- Euro Study Centres

### **2. ASOCIACIONES**

#### **De tipo internacional**

- International Council for Open and Distance Education
- The Commonwealth of Learning
- World Association for Online Education

#### **De tipo regional**

- AIESAD - Universidad Iberoamericana de Educación Superior a Distancia
- African Distance Learning Association
- ASEAN Training Network
- Asian Association of Open
- Distance Education Associations in Africa
- European Association of Distance Teaching Universities
- European Distance Education Network
- European Federation for Open and Distance Learning
- The Inter-American Distance Education Consortium

#### **De tipo nacional**

- American Distance Education Consortium

- Association Canadienne de l'Education à Distance
- Atena
- British Association for Open Learning
- Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance
- National Association of Distance Education Organisations of South Africa
- Open and Distance Learning Association of Australia
- United States Distance Learning Association (USDLA)

**Fuentes :**

Sitios web de :

- A nivel internacional : la UNESCO sobre « e-learning » y educación a distancia ([http://www.unesco.org/education/portal/e\\_learning/](http://www.unesco.org/education/portal/e_learning/)).
- Para los datos de Canadá: Canadien Association for Distance Education ([www.cade-aced.ca](http://www.cade-aced.ca)),
- Para los datos de Québec: TéléUniversité-Québec ([www.teluq.quebec.ca](http://www.teluq.quebec.ca))
- Para los datos de Estados Unidos: Penn University ([www.upenn.edu](http://www.upenn.edu))
- Para los datos de Europa y la Gran Bretaña: Open university (<http://oubs.open.ac.uk/>).
- Para el caso de Iberoamérica: AIESAD (Universidad Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, <http://www.uned.es/aiesad>) y el ITESM (Instituto tecnológico de Monterrey <http://www.ruv.itesm.mx/pgade/acerca/>)

Desde estos sitios fuente se puede entrar a las instituciones y organizaciones referidas, así como a algunos artículos, publicaciones e investigaciones que ellas han adelantado, o que actualmente son el foco de sus intereses.

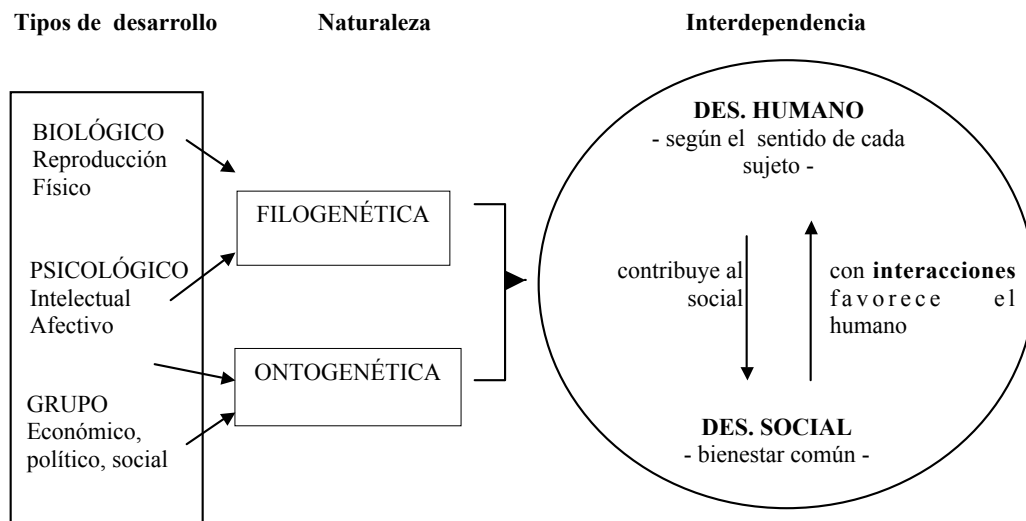
## **Anexo 2 – Esquemas y modelos propios**



### Anexo 2.1

**Figura 1 – Concepto de desarrollo: interdependencia de lo individual con lo social**

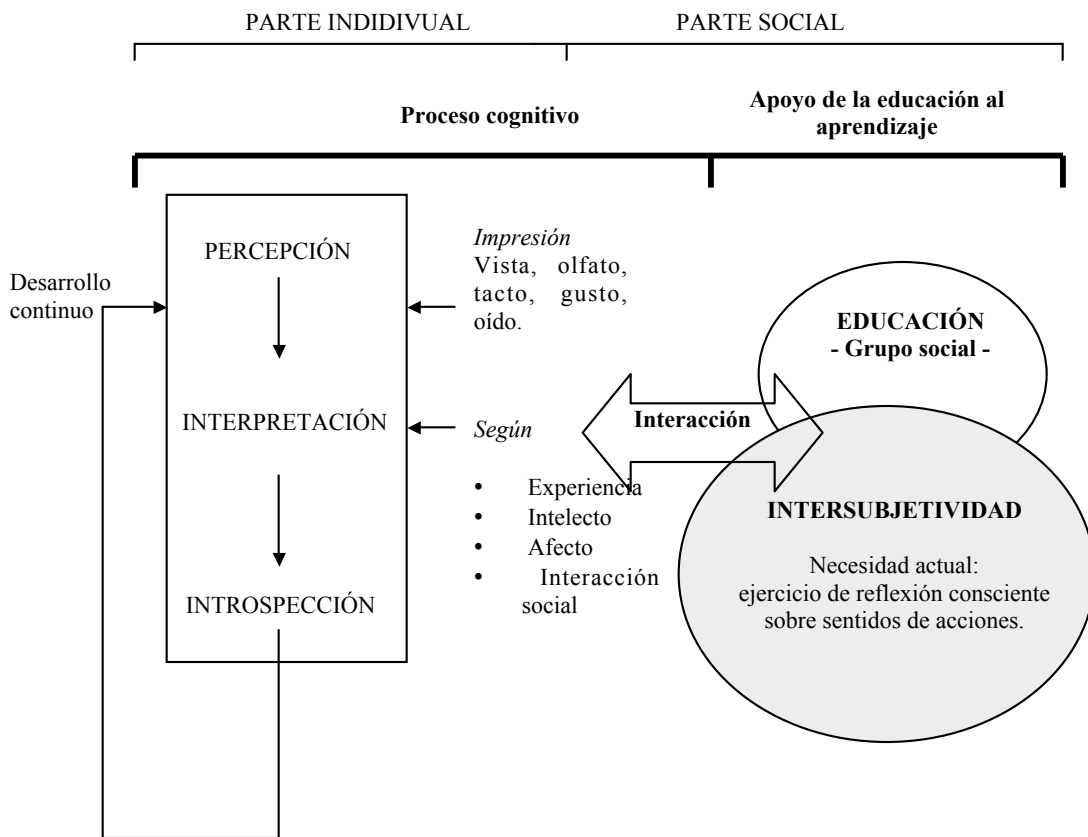
© Ana-María Dávila-Gómez



### Anexo 2.2

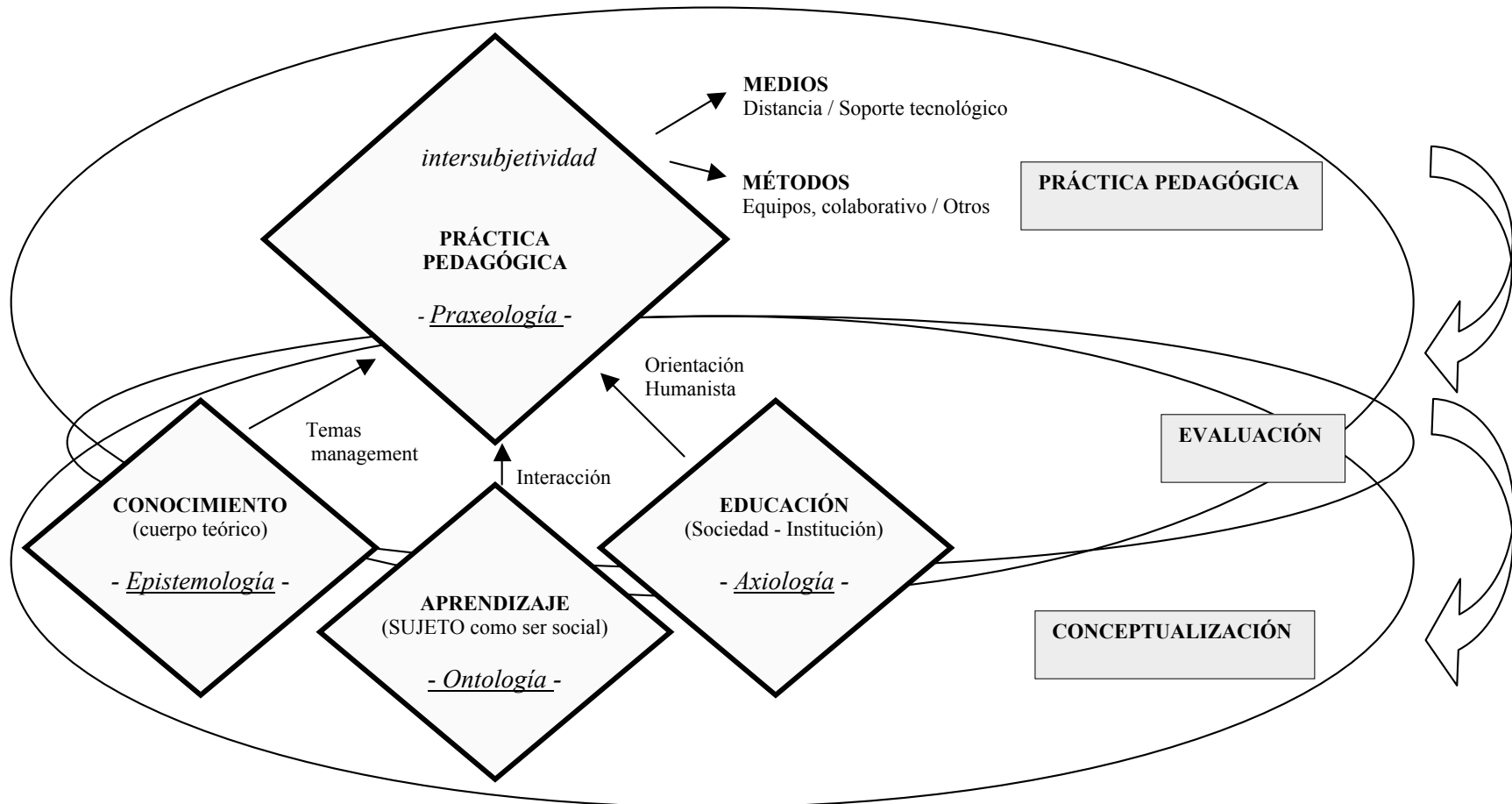
**Figura 2 - La intersubjetividad como apoyo a la educación**

© Ana-María Dávila-Gómez



## Anexo 2.3

Figura 5 – Esquema de educación en administración con orientación humanista: aplicación particular al caso de distancia



**Diseño propio**, con bases de: Bédard (1995), Husserl (1925), Kierkegaard (1851), Rousseau (1758-1762), Piaget (1976), Freud (1966, 1968), Vygotsky (1978) y Dillenbourg (1999).

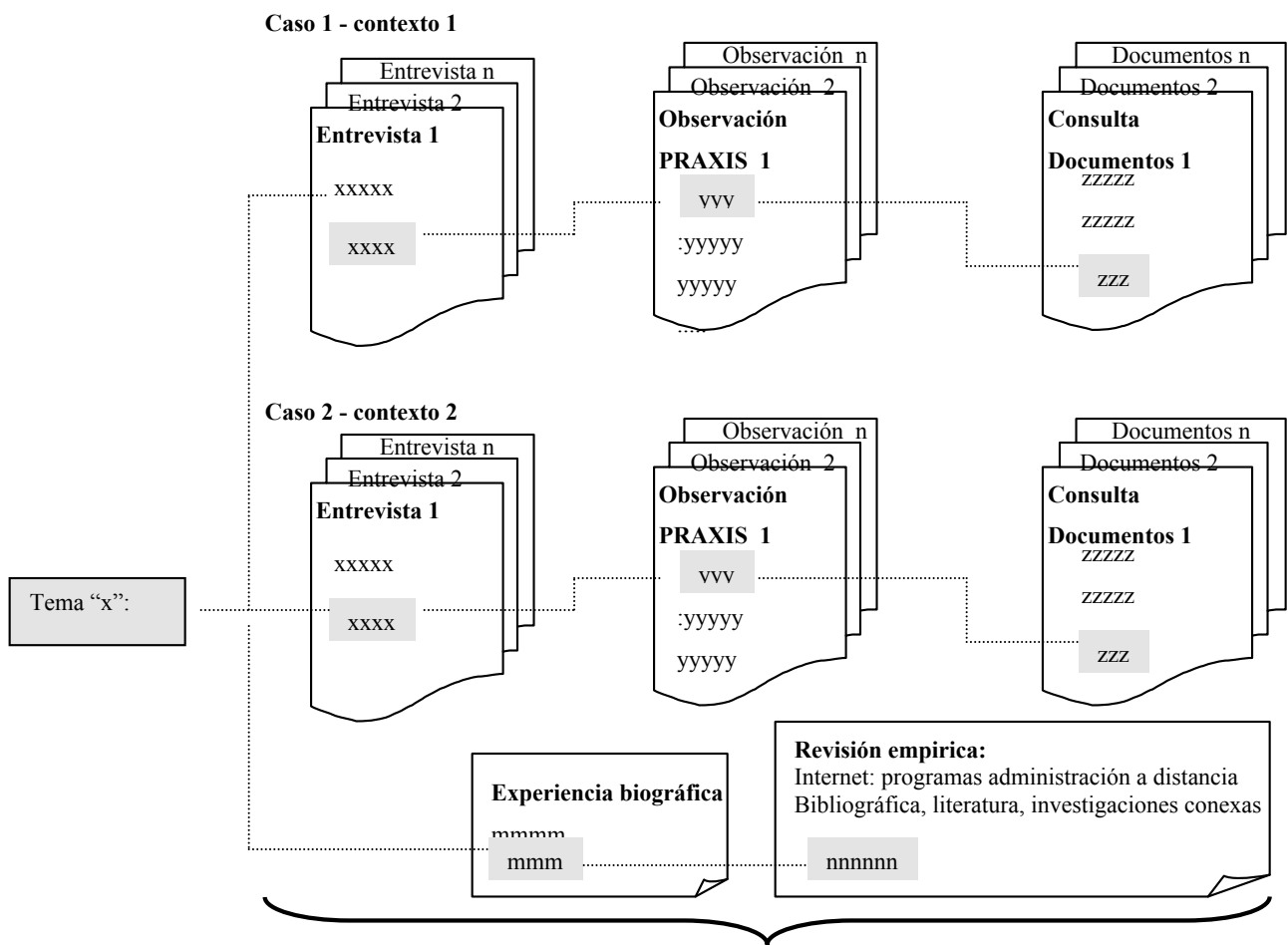
Anexo 2.4

Figura 6 – Análisis de contenidos y condensación

©Ana-María Dávila-Gómez

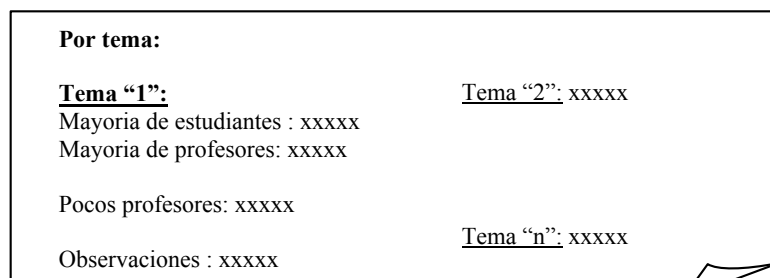
**1. ANÁLISIS DE CONTENIDOS**

- Transversal en todas las fuentes de datos por cada tema -



**2. CONDENSACION**

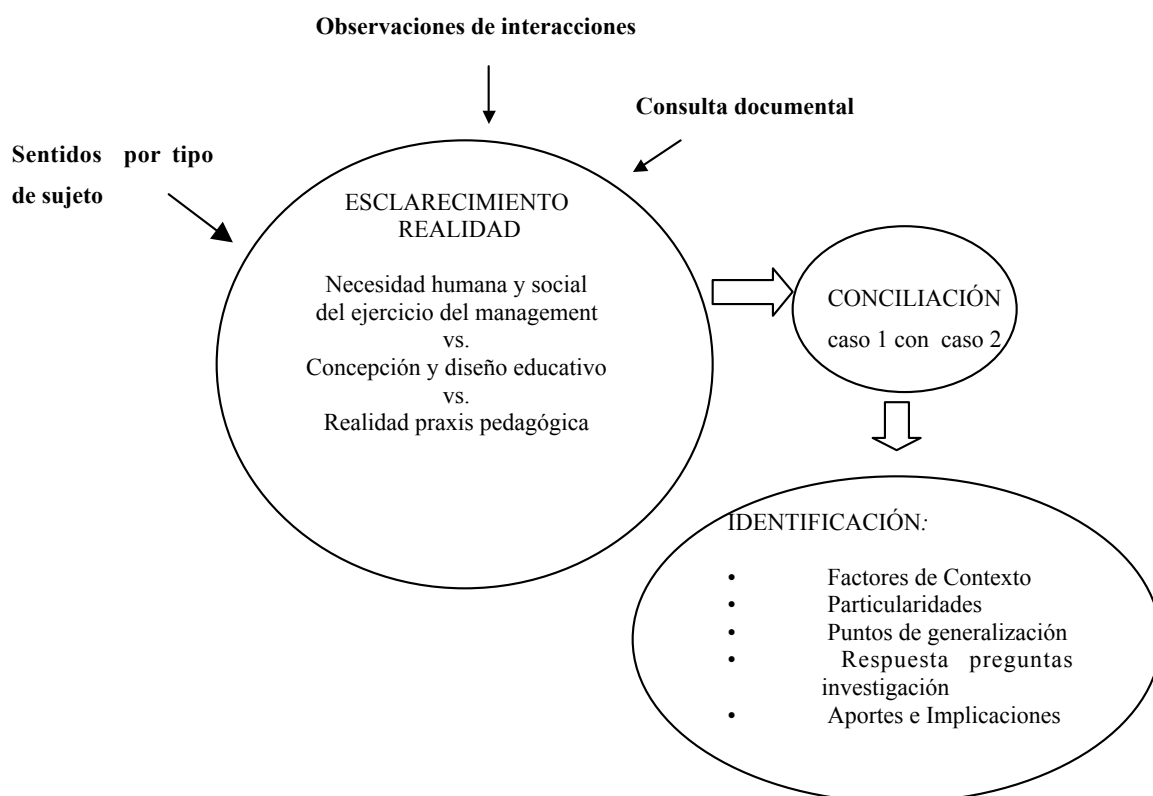
- Identificando tendencias por tipo de sujeto, lo más y lo menos común -



## Anexo 2.5

Figura 7 – Conciliación y respuesta a investigación

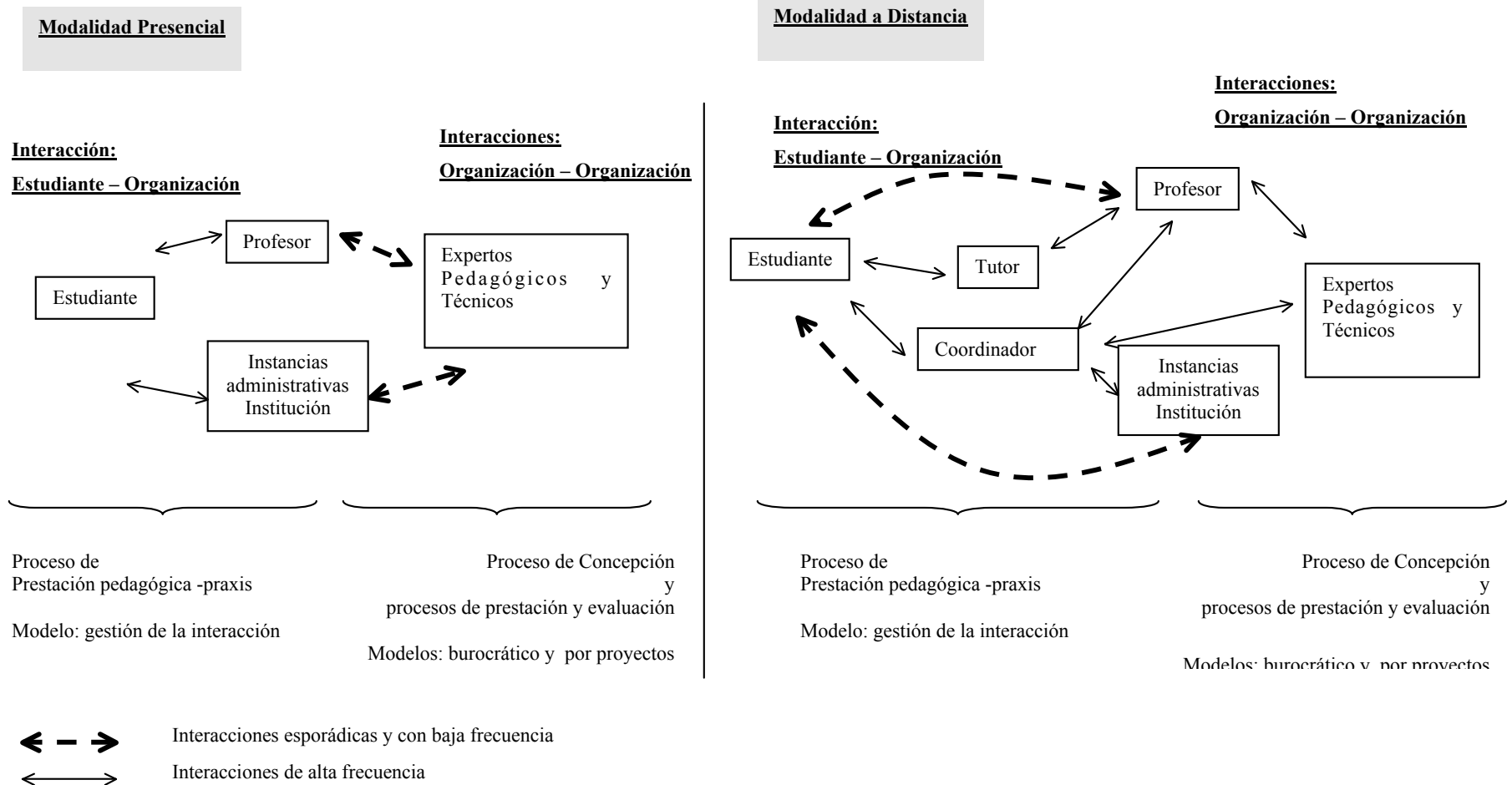
© Ana-María Dávila-Gómez



Anexo 2.6

Figura 9 – Modelos de organización y frecuencia de interacciones por modalidad: presencial/distancia

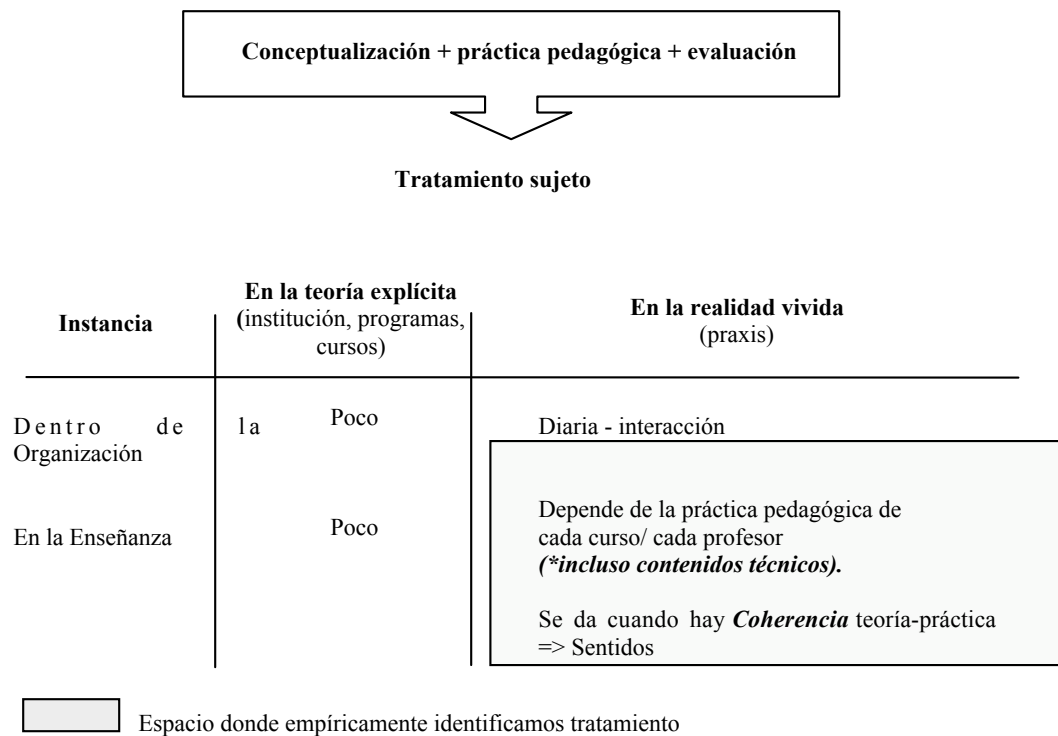
© Ana-María Dávila-Gómez



## Anexo 2.7

Figura 10 – Espacios del tratamiento humano-social en management

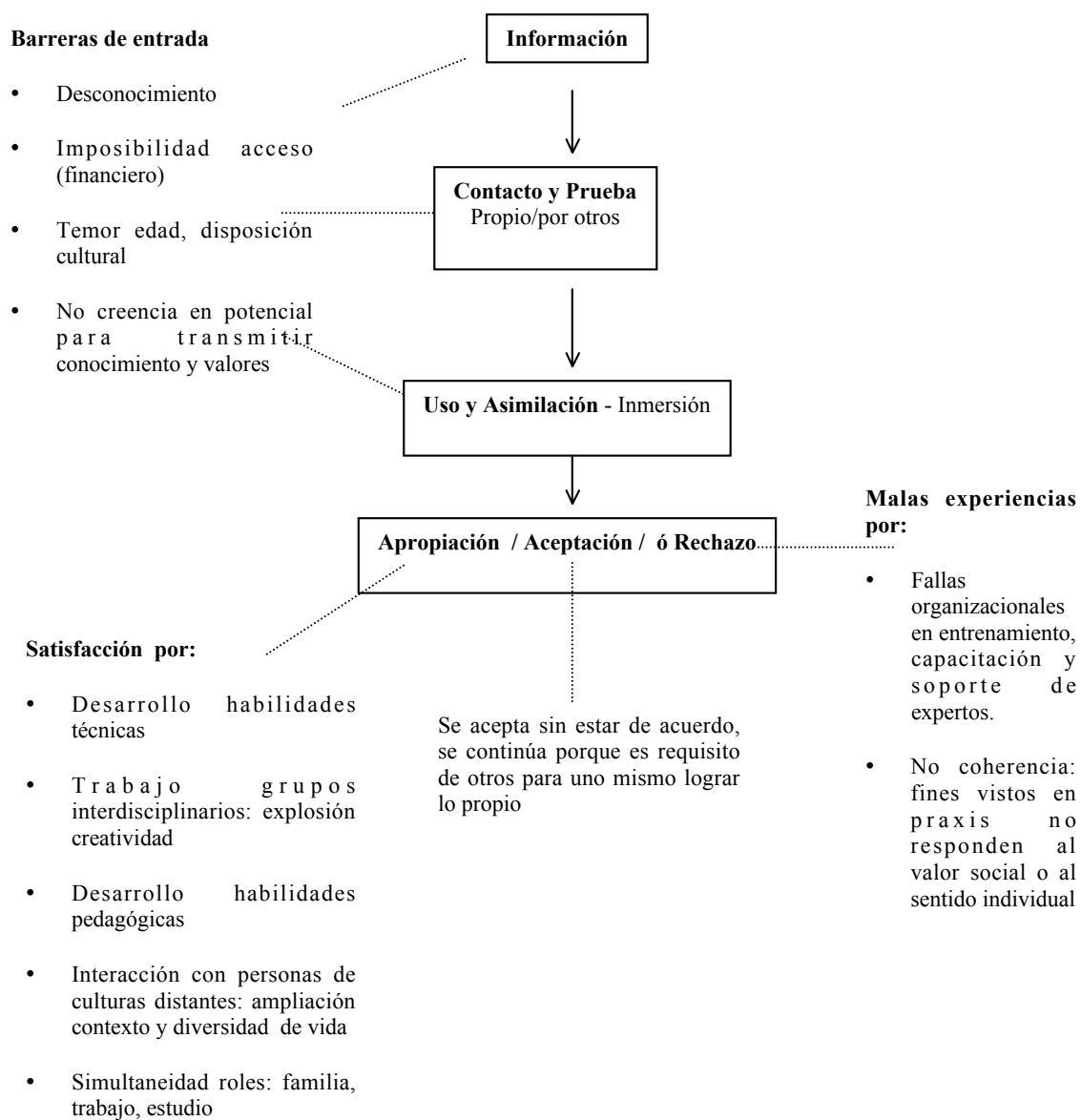
© Ana-María Dávila-Gómez



## Anexo 2.8

Figura 11 – Apropiación tecnológica en el sujeto

© Ana-María Dávila-Gómez

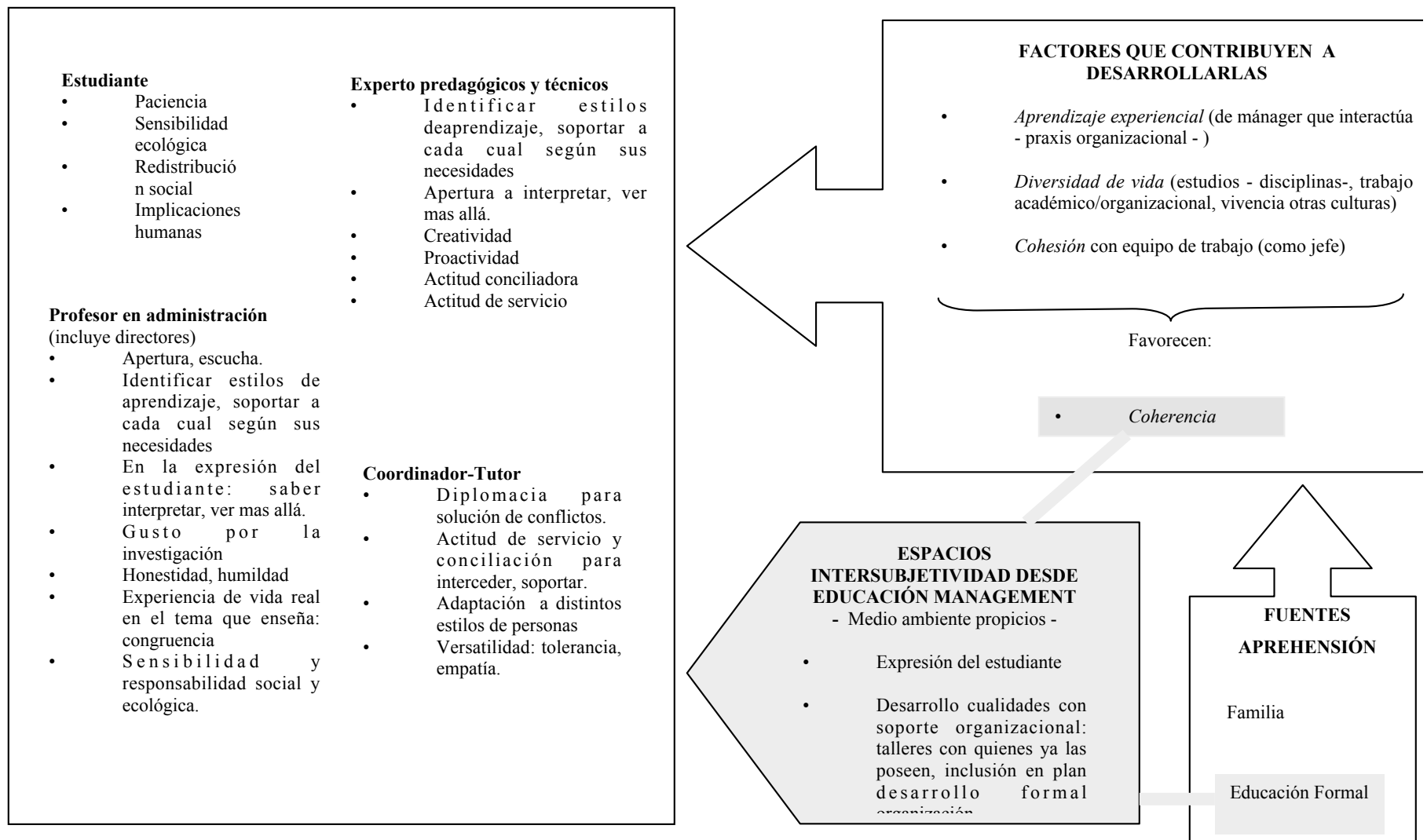




## Anexo 2.9

Figura 12 - Desarrollo de cualidades humanas en el mánager desde la educación

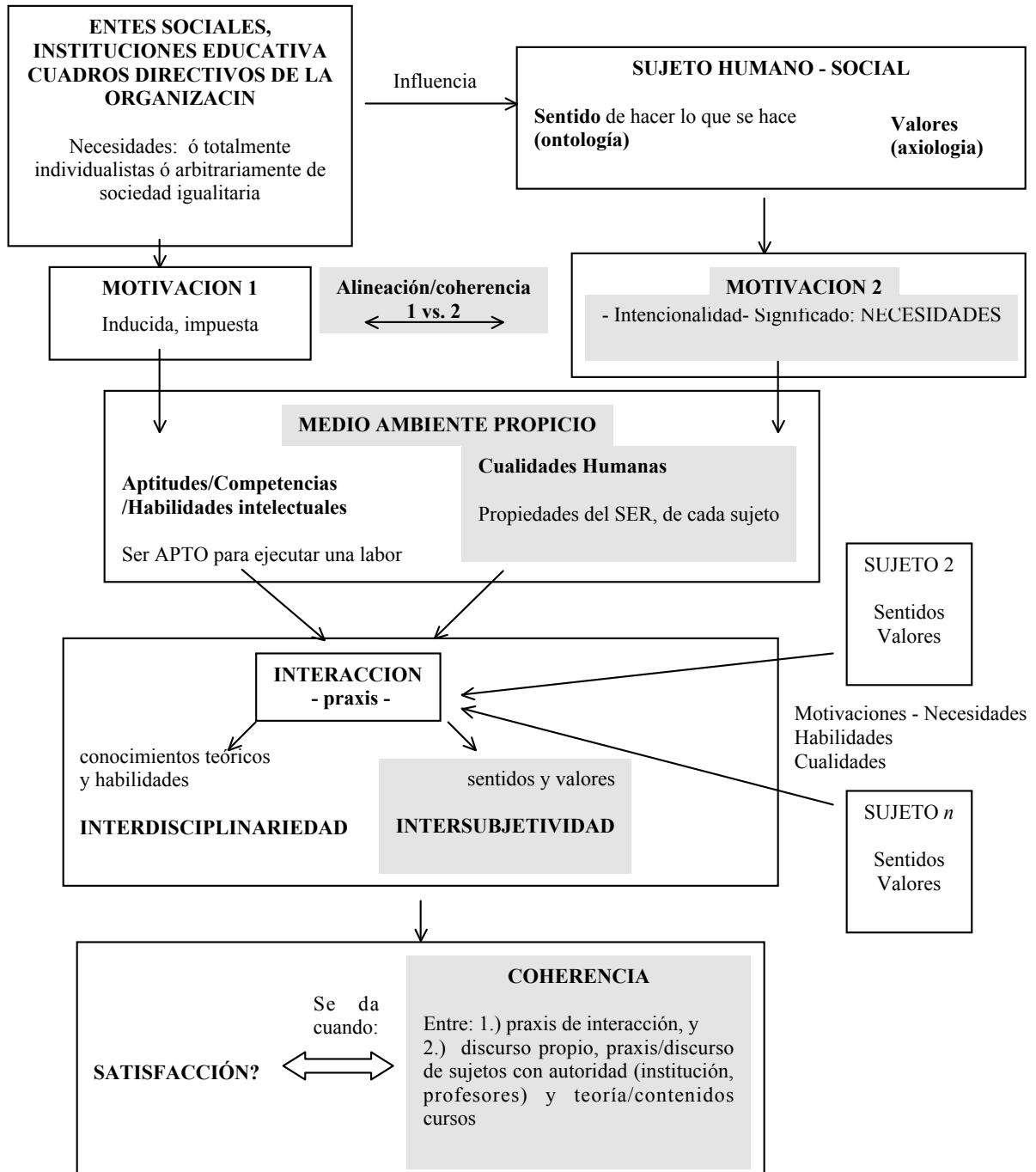
© Ana-María Dávila-Gómez



## Anexo 2.10

Figura 13 - Praxis de interacción como resultado de una motivación propia o inducida

© Ana-María Dávila-Gómez



xxx

En blanco, teoría tradicional de administración/organización/management.

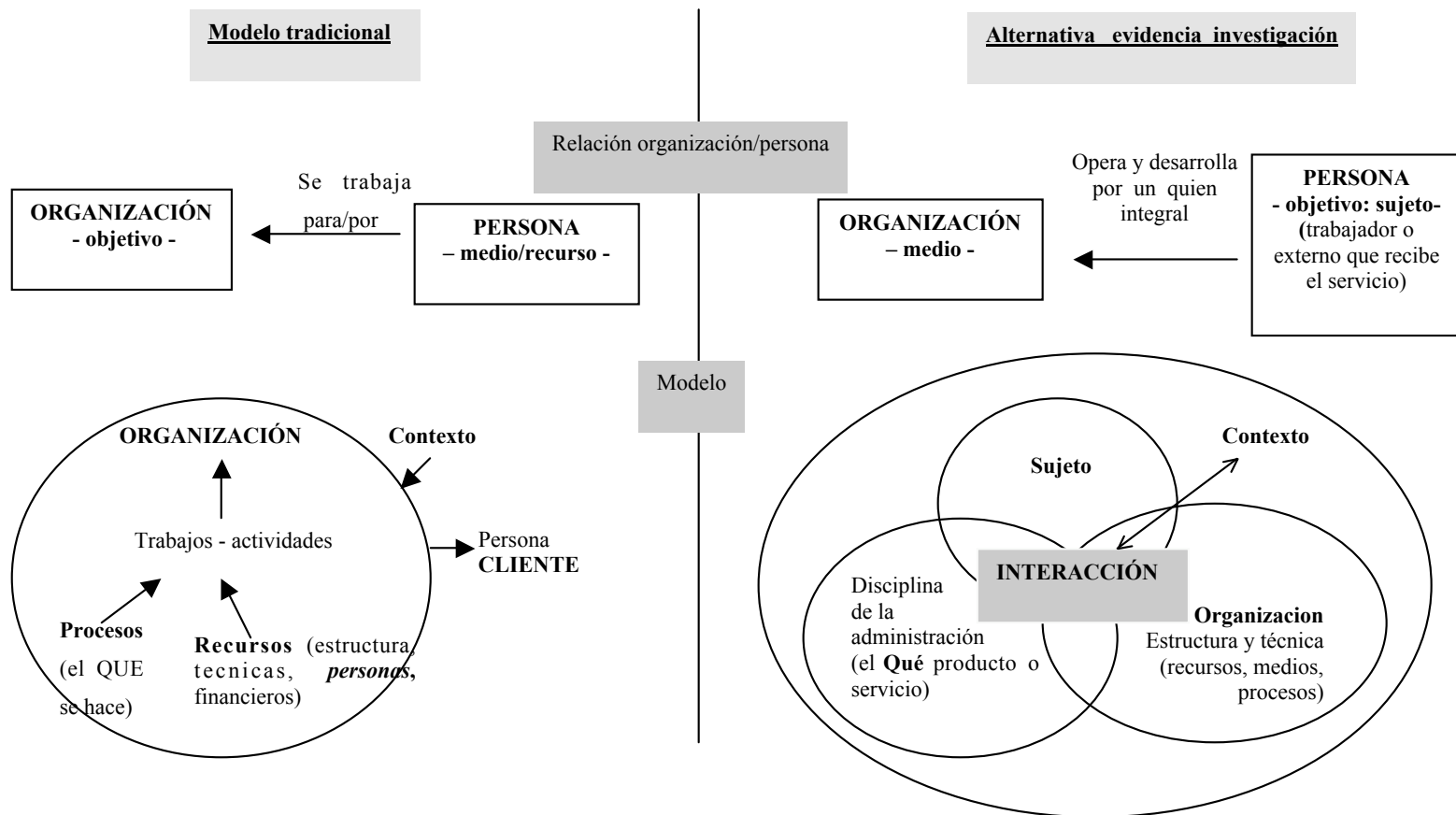
xxx

En sombreado, evidencias tesis (propuesta)

Anexo 2.11

Figura 14 - Sujeto-recurso en la teoría tradicional vs. sujeto objetivo desarrollado con interacción

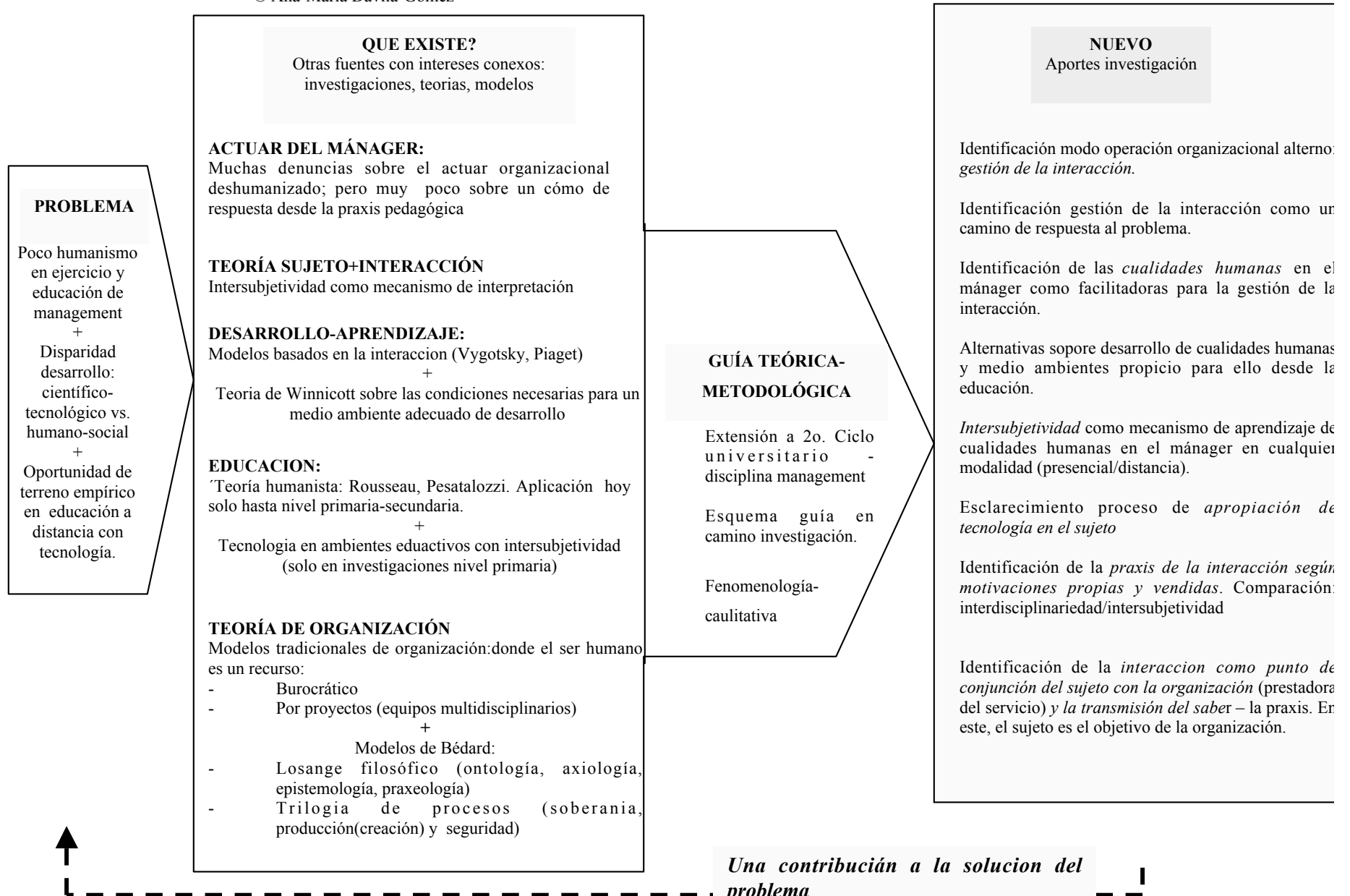
© Ana-María Dávila-Gómez



## Figura 15 - Síntesis de lo nuevo que entrega esta investigación

### Anexo 2.12

© Ana-María Dávila-Gómez



### Anexo 3 - Carta de solicitud de toma de datos, certificando confidencialidad del informante

**Le XX mois, 200X**

#### *Feuille de renseignements*

Bonjour,

Dans le cadre d'une thèse de doctorat à l'École des Hautes Études Commerciales, nous avons besoin de votre aide pour réaliser notre étude sur l'éducation à distance comme un facteur de contribution à l'accomplissement du rôle humaine et sociale du management. L'objectif de cette recherche universitaire est d'identifier comment favoriser, à travers les interactions médiatisées par la technologie, l'occurrence des espaces où on réfléchisse conscientiser sur la conséquence des décisions et des actions faites en étant des professionnels qui *[vont exercer/ ou exercent]*<sup>63</sup> dedans les organisations. *[En étant vous un des étudiants du programme de « XXXX » / ou, directeur / ou, concepteur / professeur /ou, tuteur / ou, technicien / ou, chercheur sur l'éducation à distance]*<sup>64</sup>, nous valorisons vos appréciations et vos considérations. En autant que nous savons, votre participation ne devrait pas vous causer de préjudice pas plus qu'elle ne vous profitera directement. Vos réponses devraient nous permettre de contribuer à accomplir l'objectif de la recherche. Vous trouverez dans les prochaines pages quelques questions auxquelles vous êtes invité à répondre. Cela devrait vous prendre *[15 minutes, dans le cas des e-mail / ou, 1 heure pour les entrevues "face-à-face"]*<sup>65</sup>

Les informations recueillies resteront strictement confidentielles et anonymes, et ne seront utilisées que dans le cadre de cette thèse, et pour l'éventuelle publication d'un article. *[En aucun temps suivant la remise des réponses aux questions, il ne sera possible ni pour le chercheur, ni pour aucune autre personne, d'identifier l'individu ayant fourni les réponses à ces questions (dans le cas des "e-mails") / ou bien : En aucun temps suivant la remise des réponses aux questions, nous inscrirons votre nom dans le rapport écrit de la recherche; votre identité restera anonyme (dans le cas d'entrevues "face-à-face")]*<sup>66</sup>. Les données obtenues seront condensées et présentées dans la recherche comme un ensemble de la cueillette de tous les répondants. Les questions portent un caractère ouvert. Il n'y a pas de mauvaises réponses. Chaque personne peut avoir des appréciations et des motivations différentes, toutes elles respectables.

Bien que la direction du programme d'études *[Québec / ou, Mexique]*<sup>67</sup> ait donné son accord à la tenue de cette recherche, vous ne devez pas vous sentir obligé d'y participer. Vous êtes complètement libre de refuser de participer à ce projet, et vous pouvez décider en tout temps d'arrêter de répondre aux questions. Le fait de répondre aux questions sera considéré comme votre consentement à participer à notre recherche. Si vous avez de plus amples questions sur cette recherche, vous pouvez contacter le chercheur à l'adresse indiquée plus bas.

La tenue de cette recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de l'École des Hautes Études Commerciales, le 21 septembre 2001. Pour toute question en matière d'éthique, vous pouvez contacter le secrétariat de ce comité au (514) 340-6043.

Merci de votre aide !

---

<sup>63</sup> [ ] pour indiquer des textes qui changent en dépendent du type de sujet (professeur, concepteur, étudiant, directeur), ou de la modalité de l'entrevue (via e-mail, « face-à-face »), ou du cas d'étude.

<sup>64</sup> Idem 63

<sup>65</sup> Idem 63

<sup>66</sup> Idem 63

<sup>67</sup> Idem 63