



**República Bolivariana de Venezuela
Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Dirección de Estudios de Postgrado
Área: Educación**

LA ANDRAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN.

Autora: Rosana Caraballo Colmenares

Caracas, 2011

**República Bolivariana de Venezuela
Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Dirección de Estudios de Postgrado
Área: Educación**

Doctorado en Educación

**LA ANDRAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO
DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN.**

Autora: Rosana Caraballo Colmenares

**Trabajo que se presenta para optar al
grado de Doctora en Educación.**

Tutora: Dra. Alejandra Fernández Suárez

DEDICATORIA

*A mí querida madre Margot Colmenares de Caraballo que es el amor verdadero e incondicional. Apoyando cada proyecto que emprendo y estimulándome a vivir plenamente cada instante de mi vida.
¡Gracias Mamá!!! ¡Bendición...!!!*

*A la memoria de mi amado padre Armando Matías Caraballo Delgado, quien me enseñó a seguir siempre a pesar de los obstáculos... Y desde donde este, será muy feliz por éste logro.
¡Bendición Papá!!!*

*Y con muchísimo cariño, a la memoria de:
Mi colega y gran amiga;
Carmen Jacqueline González Torrealba
¡Dios te bendiga hermana del alma!!!*

AGRADECIMIENTO

A Dios, esa fuerza, ese poder que esta dentro de mí y que siempre guía mis pasos.

A mis hermanos: Miguel Armando, Maribel+, Armando José y Grace Melina Caraballo.

Al Ángel de mi vida, mi sobrina: Maribel Angelina Armada Caraballo Sánchez.

A mi tutora la Dra. Alejandra Fernández Suárez por su paciencia, su guía y las palabras certeras en esos momentos difíciles que se presentan al realizar una tesis de esta envergadura.

A mi colega, compañero y amigo el Dr. Pedro José Rangel por estar siempre ahí, dispuesto a ayudarme de manera desinteresada con una claridad y precisión en sus explicaciones que me motivaron e inspiraron a seguir adelante. Analizando cada frase, cada resultado y provocando que fuera más allá y reflexionará sobre cada una de esas cuestiones escritas en el trabajo.

A Luis González mi gran amigo, con quien viví momentos extraordinarios en este camino de aprender a aprender, a vivir y a ser junto a nuestra hermana del alma Carmen Jacqueline (CJ+), *los tres hicimos camino al andar...* como dice el poeta.

A mis colegas y amigos: Anna Delgado, David Colombo, Ludmila Ortégano, Alexis Agüero, Carlos Crespo, Carolina Aznar, Beatriz Blanco, Marisol Díaz de Bardusco, Carlos Barrios, Magally Bastardo, Alicia Fernández, William Arias y a todos los facilitadores de mi querida Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

A mis participantes quienes son fuente de inspiración para prepararme cada día mejor.

A todos, mi gratitud sincera...!

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA.....	pp. ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
LISTA DE CUADROS.....	iv
LISTA DE GRÁFICOS.....	x
RESUMEN.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULOS	
I EL PROBLEMA.....	3
Planteamiento del problema.....	3
Objetivos de la investigación.....	11
Objetivo general.....	11
Objetivos específicos.....	12
Justificación de la investigación.....	12
II MARCO TEÓRICO.....	15
Antecedentes de la investigación.....	16
Antecedentes de la educación de adultos.....	19
Aspectos conceptuales y terminológicos de la educación para jóvenes y adultos.....	22
Antecedentes de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.....	25
Esquema filosófico.....	27
Estructura organizativa.....	29
Estructura académica.....	30
La Educación Superior.....	33
Origen de la universidad.....	33
Modelos universitarios tradicionales.....	34
La universidad en América Latina.....	36
La educación superior en Venezuela.....	47
Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Superior.....	57
Las tecnologías de la información y la comunicación en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.....	60
La Pedagogía, conceptualización.....	63
Consideraciones significativas y generales sobre la Pedagogía.....	69
Categorías de la Pedagogía.....	72
La Andragogía.....	75
Antecedentes.....	75
La Andragogía, conceptualización.....	78
Características del estudiante adulto en el marco de la Andragogía.....	82
La Andragogía en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.....	86

Principio de la horizontalidad.....	87
Principio de la participación.....	88
Fundamentos de la Andragogía.....	88
Fundamentos filosóficos.....	89
Existencialismo.....	89
Pragmatismo.....	90
Progresivismo.....	92
Fundamentos psicológicos.....	93
Humanismo.....	93
Constructivismo.....	96
El participante en la Andragogía.....	98
El facilitador en la Andragogía.....	99
El entorno.....	100
Modelo de aprendizaje andragógico vigente en la UNESR.....	101
Técnicas de aprendizaje andragógicas.....	102
Estrategias de aprendizaje.....	104
Evaluación de los aprendizajes.....	105
Biografía del Dr. Félix Adam.....	108
Variables de la investigación.....	112
III MARCO METODOLÓGICO.....	117
Diseño de la investigación.....	117
Diseño no experimental: Transversal o transeccional.....	117
Tipo de investigación.....	118
Nivel de la investigación.....	118
Fases de la investigación.....	119
Población.....	121
Características de la población.....	122
Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	130
Pasos para la construcción del instrumento para la recolección de datos.....	131
Características del instrumento.....	131
Técnica de recolección de datos.....	131
Escalamiento tipo Likert.....	132
Validez del instrumento mediante juicio de expertos.....	132
Confiabilidad del instrumento.....	134
Validez del instrumento.....	136
Proceso de validación del Modelo Teórico de la Educación Superior-UNESR.....	137
La validación mediante el método de juicio de expertos.....	137
Agentes que intervienen en el proceso de validación.....	138
Instrumentos.....	139
Instrumento 1.....	139
Instrumento 2.....	140
Estrategias diseñadas para la validación del Modelo Teórico de la Educación Superior-UNESR.....	140
Resultados.....	141

IV ANÁLISIS DE RESULTADOS	144
V CONCLUSIONES	211
Conclusiones.....	211
VI MODELO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA UNESR	228
Introducción.....	228
Misión MTES-UNESR.....	228
Visión MTES-UNESR.....	229
Objetivo general del MTES-UNESR.....	229
Justificación del MTES-UNESR.....	229
Fundamentación del MTES-UNESR.....	231
Teoría, modelo y sistema.....	231
Educación permanente.....	235
La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la Educación Superior.....	242
La construcción del conocimiento y el aprendizaje.....	245
El sujeto que aprende.....	251
El facilitador, su rol de mediador y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.....	254
Principios Andragógicos.....	263
Necesidad de saber.....	263
El aprendizaje autodirigido.....	264
El aprendizaje experiencial y experiencia previa del participante.....	265
La horizontalidad.....	267
La participación.....	267
Modelo Teórico de la Educación Superior en la UNESR (síntesis)	269
REFERENCIAS	283
ANEXOS	
1 Organigrama estructural de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.....	301
2 Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013.....	302
3 Instrumento para realizar el diagnóstico.....	304
4 Instrumento para la validación por el método juicio de experto....	308
5 Instrumento para la validación por los participantes.....	315

LISTA DE CUADROS

CUADRO		pp.
1	Núcleos, extensiones y Estados donde hace presencia la UNESR.....	29
2	Convenios Académicos de la UNESR.....	32
3	Propuesta para la Transformación de la Universidad.....	40
4	Relación entre la educación presencial y a distancia y la virtual y no-virtual.....	59
5	Programas de la UNESR apoyado en el uso de las TIC.....	62
6	Concepciones de Andragogía.....	77
7	Características del aprendizaje en los niños y adultos.....	85
8	Elementos de la Psicología Humanista.....	96
9	Técnicas de Aprendizaje Andragógicas.....	103
10	Estrategias de Aprendizaje en la UNESR.....	105
11	Tipos de Evaluación.....	107
12	Operacionalización de variables.....	112
13	Fecha ingreso a la UNESR.....	122
14	Tipo de facilitador.....	123
15	Categoría del facilitador.....	124
16	Dedicación del facilitador.....	125
17	Tiempo entre los estudios realizados por el facilitador.....	126
18	Años de experiencia en la educación superior.....	128
19	Se desempeña como facilitador en otra universidad.....	129
20	Expertos que realizaron la validez del instrumento.....	133
21	Modelo Andragógico UNESR, dimensión teórica.....	135
22	Análisis alfa de Cronbach.....	135
23	Modelo Andragógico UNESR, dimensión metodológica.....	135
24	Análisis alfa de Cronbach.....	135
25	Facilitación de los aprendizajes, dimensión práctica educativa..	136
26	Análisis alfa de Cronbach.....	136
27	KMO y prueba de Bartlett Modelo Andragógico de la UNESR.	136
28	KMO y prueba de Bartlett facilitación de los aprendizajes.....	137
29	Estadísticos descriptivos para la dimensiones teórica, metodológica y práctica educativa.....	144
30	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión teórica.....	146

31	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica.....	147
32	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión práctica educativa.....	149
33	Estadísticos descriptivos para las dimensiones teórica, metodológica y práctica educativa en docentes ordinarios.....	150
34	Estadísticos descriptivos para las dimensiones teórica, metodológicas y práctica educativa en facilitadores contratados.....	151
35	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión teórica en facilitadores ordinarios.....	153
36	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión teórica en docentes contratados.....	154
37	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica en facilitadores ordinarios.....	156
38	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica en facilitadores contratados.....	157
39	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión práctica educativa en facilitadores ordinarios.....	159
40	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión práctica educativa en facilitadores contratados.....	160
41	Estadísticos descriptivos para las dimensiones en facilitador con categoría de instructor.....	162
42	Estadísticos descriptivos para las dimensiones teórica, metodológica y práctica educativa en facilitadores con categoría de asistente.....	163
43	Estadísticos descriptivos para las dimensiones teórica, metodológica y práctica educativa en facilitadores con la categoría de agregado.....	164
44	Estadísticos descriptivos para las dimensiones teórica, metodológica y práctica educativa en facilitadores con la categoría de asociado.....	165
45	Estadísticos descriptivos para las dimensiones teórica, metodológica y práctica educativa en facilitadores con la categoría de titular.....	166
46	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión teórica, en facilitadores con la categoría de agregado.....	167

47	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión	168
48	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión teórica, en facilitadores con la categoría de agregado.....	170
49	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión teórica, en facilitadores con la categoría de asociado.....	171
50	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión teórica, en facilitadores con la categoría de titular.....	173
51	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica, en facilitadores con la categoría de instructor....	174
52	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica, en facilitadores con la categoría de asistente.....	175
53	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica, en facilitadores con la categoría de agregado.....	177
54	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica, en facilitadores con la categoría de asociado.....	178
55	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica, en facilitadores con la categoría de titular.....	179
56	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión práctica educativa, en facilitadores con la categoría de instructor.....	181
57	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica, en facilitadores con la categoría de asistente.....	182
58	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica, en facilitadores con la categoría de agregado.....	184
59	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica, en facilitadores con la categoría de asociado.....	185
60	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica, en facilitadores con la categoría de titular.....	187
61	Estadísticos descriptivos para la dimensión teórica, metodológica y de práctica educativa en facilitadores con dedicación exclusiva.....	188
62	Estadísticos descriptivos para la dimensión teórica, metodológica y de práctica educativa en facilitadores con dedicación a tiempo completo.....	189
63	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión teórica, en facilitadores con dedicación exclusiva.....	191
64	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión teórica en facilitadores con dedicación a tiempo completo.....	192

65	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica en facilitadores a dedicación exclusiva.....	194
66	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica en facilitadores a dedicación tiempo completo...	195
67	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión práctica educativa en facilitadores a dedicación exclusiva.....	196
68	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión práctica educativa en facilitadores con dedicación a tiempo completo.....	198
69	Estadísticos descriptivos en facilitadores que no se desempeñan en otra universidad.....	199
70	Estadísticos descriptivos para las dimensiones teóricas, metodológicas y práctica educativa en facilitadores que si se desempeñan en otra universidad.....	200
71	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión teórica en facilitadores que no se desempeñan en otra universidad.....	201
72	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión teórica en facilitadores que si se desempeñan en otra universidad.....	203
73	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica en facilitadores que no se desempeñan en otra universidad.....	204
74	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión teórica en facilitadores que si se desempeñan en otra universidad.....	206
75	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión práctica educativa en facilitadores que no se desempeñan en otra universidad.....	207
76	Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión práctica educativa en facilitadores que si se desempeñan en otra universidad.....	209
77	Dimensiones y competencias del facilitador en el uso de las TIC.....	260
78	Actitudes del participante capaz de auto dirigir su proceso de aprendizaje.....	265

LISTA DE GRAFICOS

GRAFICO		pp.
1	Categorías de la Pedagogía.....	74
2	Pirámide de Maslow.....	94
3	Modelo Andragógico de Aprendizaje vigente en la UNESR....	102
4	Félix Adam.....	110
5	Diseño de la investigación.....	119
6	Fecha de ingreso a la UNESR.....	122
7	Tipo de facilitador.....	123
8	Categoría del facilitador.....	124
9	Dedicación del facilitador.....	125
10	Tiempo entre los estudios realizados por el facilitador.....	126
11	Años de experiencia en la educación superior.....	128
12	Se desempeña como facilitador en otra universidad.....	129
13	El Modelo teórico de la UNESR como un sistema abierto.....	235
14	La Educación Permanente, life long learning.....	242
15	La interdisciplinariedad en el currículo.....	243
16	La transdisciplinariedad en el currículo.....	244
17	Características que se desarrollan en un ambiente de aprendizaje colaborativo mediado por las TIC.....	250
18	Características del participante en la construcción del conocimiento.....	252
19	Entorno virtual de aprendizaje centrado en el participante y mediado por el uso de las TIC.....	263
20	Principios Andragógicos.....	269
21	Modelo Teórico de la Educación Superior en la UNESR.....	271

RESUMEN

LA ANDRAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN.

Autora: Rosana Caraballo Colmenares

Tutora: Dra. Alejandra Fernández Suárez

Fecha: Mayo, 2011.

Las demandas de la sociedad de la información y el conocimiento y los postulados de la educación permanente (*life long learning*), han retado la concepción tradicional de pensar que existe una edad para aprender y otra donde se aplica lo aprendido. En este contexto, la docencia universitaria va más allá de la simple transmisión de información es una actividad compleja, que requiere para su ejercicio de la comprensión del fenómeno educativo. Por tal razón y como objetivo de esta investigación se enfatiza en la práctica educativa del facilitador en relación con el Modelo Andragógico de la UNESR en el marco del desarrollo y avance progresivo de las TIC. La metodología empleada se basó en el diseño de investigación no experimental, estudio de campo y nivel de investigación explicativo. La población estuvo conformada por 60 facilitadores del Núcleo Palo Verde. Para recolectar la información se diseñó un instrumento tipo cuestionario. Se concluye: (a) Que el discurso sobre el modelo andragógico en la comunidad ueserrista se queda en lo superficial. (b) Se evidencia desconocimiento general y contradicciones sobre los supuestos que fundamentan el modelo. (c) La necesidad de ajustar el modelo a las demandas de la sociedad actual.

Palabras clave: Andragogía, Educación Superior, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

INTRODUCCIÓN

No cabe duda que los avances y transformaciones que están ocurriendo vertiginosamente en el mundo de las tecnologías, han generado un caudal de información que caracteriza a la época actual como la sociedad de la información o el conocimiento. Estos avances, han influido en la manera de buscar la información, de presentarla, de procesarla y de organizarla. Asimismo, han marcado un punto y aparte en la manera cómo se desarrollan los procesos educativos, en los roles que a sus actores le corresponden desempeñar y en la forma cómo se enfrentan a la información, al conocimiento y a los nuevos ambientes de aprendizajes.

La UNESR está comprometida con estos avances y transformaciones tecnológicas. En tal sentido, en la presente investigación se plantea como propósito fundamental analizar la pertinencia de la práctica educativa del profesor universitario en relación con el modelo de la universidad en el marco de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En las páginas siguientes, se presenta para la consideración de los interesados el informe de la investigación el cual se desarrolla en seis capítulos. En el primer capítulo se esbozan los aspectos orientadores de la investigación que permiten comprender por qué surge el estudio, qué pretende lograr y por qué es importante en el contexto que se plantea.

El segundo capítulo está dedicado al marco teórico sobre la educación superior, las TIC y la andragogía. En este capítulo se presentan los antecedentes de la investigación, así como de la educación de adultos, profundizando en los aspectos conceptuales y terminológicos de la educación para jóvenes y adultos. Se plantea el contexto de la investigación, enfocándose en los antecedentes de la universidad, su esquema filosófico, estructura organizativa y académica. Asimismo, se presentan los aspectos relevantes sobre la educación superior, su origen y los modelos universitarios tradicionales. La educación superior en América Latina y específicamente en Venezuela. Por otra parte, se consideran las TIC desde una perspectiva amplia y su influencia en la educación superior y en la

UNESR. Para finalizar este capítulo, se profundiza en la andragogía y su desarrollo a través del tiempo, sus antecedentes. Se tocan aspectos significativos sobre la pedagogía. Se caracteriza a la andragogía y al participante en el contexto universitario, la práctica andragógica desde los planteamientos de Adam (1970), los fundamentos de la andragogía y el modelo andragógico de la UNESR.

En el marco metodológico expuesto en el capítulo tres se presenta un estudio explicativo - no experimental, bajo un enfoque cuantitativo dado los objetivos que se persiguen y la metodología empleada para lograrlos. Antes de entrar a describir el instrumento utilizado y el procedimiento para su elaboración, se explican los criterios de selección de la población. Se hace referencia a la validez y confiabilidad del instrumento y los procedimientos donde se describen las fases previstas para la realización de la investigación.

El análisis de los resultados se presenta en el capítulo cuatro. En primer lugar, se expone el análisis de los datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario y en segundo lugar el análisis estadístico correlacional con el objeto de completar los datos obtenidos y establecer las relaciones estadísticamente significativas.

En el quinto capítulo se exponen las conclusiones siguiendo los objetivos y las interrogantes de la investigación.

El sexto y último capítulo, como resultado de la información derivada de la investigación y las reflexiones realizadas desde la teoría, se describe el modelo teórico que soporte el proceso de facilitación de los aprendizajes en el marco de la andragogía y de las TIC.

CAPITULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se plantea el problema de investigación en el contexto de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, la revisión bibliográfica de trabajos vinculados directamente con el problema en estudio, y se plantean las interrogantes de la investigación a las que se aspira dar respuesta, los objetivos y la justificación e importancia de la investigación.

Planteamiento del Problema de Investigación

La “sociedad del conocimiento” o “sociedad de la información”, como la denominan Castaño, (2009); Casas y Stojanovic, (2004); Escudero, 2000; Hernández-Serrano, González-Sánchez y Muñoz-Rodríguez, 2009; Pere Marqués, (2005); Rojas, Ramírez y Peinado, (2006) Y Tünnermann, (2009), es un término sociológico que empieza a ser utilizado a partir de mediados del siglo XX y principios del siglo XXI. El mismo, se usa para describir el paso de una sociedad cuyos procesos económicos se basaban en la producción de bienes materiales, a una sociedad de la información, donde la característica fundamental que la distingue es el acceso universal, masivo y permanente a la información, al conocimiento existente y a los que se vayan generando. Esta transformación que se produce del paso de una sociedad a otra, viene dada por múltiples factores entre los que destaca Castaño (2009) “el proceso de globalización, el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación y la administración del conocimiento” (p.31).

Una sociedad donde la información y el conocimiento juegan un papel central, conlleva a concebir las relaciones sociales, educativas y económicas a partir de la perspectiva de apertura hacia el mundo un mundo abierto y más interdependiente.

Aparece pues, un nuevo contexto social desde el cual “la creación, la elaboración, la reorganización, la difusión y uso de la información pasan a ser elementos determinantes en las relaciones que establecen las personas con el entorno social y cultural que les rodea” (Alfageme y Solano, 2001, p.88).

En esta sociedad la del conocimiento, uno de los fenómenos que la caracterizan es la aparición de la globalización o mundialización, como uno de los factores más importantes y que de una u otra forma, influyen en la vida diaria de las personas. Asimismo, la globalización no se circunscribe únicamente a las relaciones económicas y productivas entre los estados sino que va más allá, es un proceso multidimensional que comprende aspectos vinculados a la educación, la cultura y la política (Castaño, 2009; Landaeta, 2003 y Moreno-Brid y Ruiz-Nápoles, 2009).

Efectivamente, “en las últimas décadas hemos sido testigos de cambios tecnológicos que han modificado los hábitos sociales y culturales de nuestra sociedad” (Castaño, 2009, p. 32). Sin embargo, este proceso multidimensional de la globalización no está produciendo un incremento uniforme en el progreso y desarrollo de las regiones en el mundo (Landaeta, 2003), por el contrario, se podría decir que el proceso de la globalización se está dando de manera fragmentada concentrando las ventajas del desarrollo en un sector reducido de la población a nivel mundial.

Ante este fenómeno, de la globalización fragmentada, los Estados necesitan nuevos enfoques y políticas claras para fortalecer su capacidad de negociación y mejorar su incorporación en la economía a nivel internacional (UNESCO, 2009). Políticas que en el ámbito de la educación superior están orientadas a la creación de mecanismos de organización novedosos, los cuales se basen, en el aumento de la flexibilidad, en reducir los costos, en crear un nuevo modelo y en la necesidad de articular el conocimiento con la producción (Moreno-Brid y otros, 2009).

Es precisamente en este contexto de la globalización, donde la educación superior compite en los nuevos escenarios económicos, dándole preferencia a la formación del recurso humano de más alto nivel, al desarrollo científico-técnico y a la creación, al manejo, acumulación y transferencia del conocimiento.

En Latinoamérica la búsqueda de alternativas innovadoras y transformadoras en la educación,

constituye una tarea prioritaria que determina el desarrollo de procesos de formación, reciclaje y perfeccionamiento permanente de los docentes. Esto supone profundizar el análisis y la puesta en práctica de modelos...que otorguen a dicha función un rol profesional, activo y transformador, comprometido con los problemas y necesidades de los individuos y de las comunidades en las cuales actúan” (Saneugenio y Escontrela, 2000, p. 12).

Aún cuando, la educación superior venezolana no difiere mucho de la del resto de los países de América Latina. La misma se caracteriza por ser un sistema conservador, sin una visión precisa, de como enfocar los objetivos educacionales, en pos de un país diferente y que se encuentra inmerso en los cambios científicos y tecnológicos que dominan gran parte del mundo occidentalizado (Morles, Medina y Álvarez, 2003). Sin embargo, se han realizado esfuerzos por mejorar las estructuras académicas, los diseños curriculares y adaptarse así a las continuas transformaciones y avances que se derivan de las tecnologías de la información y la comunicación.

Esto plantea a la educación “retos que necesariamente están implicando la revisión de las prácticas educativas dado su alto grado de ineficiencia para responder a estos retos y un cuestionamiento profundo de la función docente tradicional y burocratizada” (Saneugenio y Escontrela, 2000, p. 12)

Desde el siglo XX, se evidencia cómo las formas de acceso al conocimiento comienzan a ser infinitas y las limitaciones tradicionales a las que se enfrentaba la educación superior inician un proceso de desvanecimiento, tal vez un poco lento pero seguro. Sin embargo, estas limitaciones están siendo superadas por los cambios que se producen en el ámbito social y educativo derivados del desarrollo de las TIC y su incorporación en los procesos educativos (Tünnermann, 2009).

Ahora bien, la enseñanza como proceso educativo centrado en el participante, busca que éste sea capaz de construir su propio conocimiento transformándose en protagonistas de su propia formación y dispuestos a aprender a aprender y así seguir aprendiendo durante toda su vida (*life long learning*) Fernández, (2010); Maiz, (2009) y Tünnermann, 2009).

Se puede decir, que el desarrollo de las TIC y su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje están dando lugar a: liberar el tiempo de los docentes y alumnos (no es necesario asistir clases presenciales), la generación de nuevos escenarios de aprendizaje y a nuevas maneras de acceder a la información, lo que a su vez elimina, el imperativo geográfico de la educación tradicional (Silvio, 2004). En la educación superior, afirma Tünnermann (2009) el uso de las TIC debe hacerse para su renovación mediante la ampliación y diversificación de la transmisión del saber y poniendo los conocimientos y la información a disposición de un público, mucho más amplio.

En el marco de las ideas planteadas, referidas a la sociedad del conocimiento, a la globalización y a la función de las universidades para el siglo XXI es pertinente destacar, la función de la enseñanza en el ámbito universitario.

A través del tiempo, al docente se le han atribuido diversos roles, entre los que se mencionan: transmisor de conocimiento, evaluador, investigador, guía, orientador, facilitador, supervisor, animador, entre otros. (Barajas, Scheuermann y Kikis, 2005; Caraballo, 2004; Díaz Barriga y Hernández, 2002; Fernández, 2010 y Khvilon, Anderson, Muranow, Thomas y Uvarov, 2004).

En palabras de Khvilon y otros, (2004) “el profesor es el experto y es quien transmite la información a los alumnos” (p. 21). Estas diversas funciones atribuidas al docente, han sido el resultado de las demandas y exigencias que se le han planteado al docente desde el ámbito social.

En cuanto a la función del docente, señala Tünnermann (2009) que es el factor que mayor influencia tiene en la educación superior es decir, el nivel académico del profesorado y su formación referida exclusivamente a los métodos de enseñanza y de evaluación, asimismo, enfatiza que la actividad magistral del docente sigue siendo el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje contribuyendo de esta manera, a alimentar e incrementar la actitud pasiva que el estudiante trae de la enseñanza básica y diversificada.

De igual forma, Khvilon y otros (2004) afirma que “se trata de un modelo unívoco de aprendizaje, en el que el profesor se entiende como un depósito de conocimientos que deben transmitirse a los estudiantes” (p. 22). Cabero (2000)

señala, que los profesores siguen desarrollando su actividad académica, con apoyos en dos medios de enseñanza: el libro de texto y otras variaciones impresas como fotocopias y él mismo (el docente) como única fuente de información.

Por otra parte, Caraballo (2002) afirma que los docentes poseen escasos conocimientos sobre el uso de estrategias de enseñanza y aprendizajes innovadoras. Siguen usando la tiza, el texto, las fotocopias y él como instrumento principal para transmitir información y conocimiento. Además, tienen sus dudas sobre la concepción de las TIC como herramientas que facilitan el proceso de aprendizaje.

En tal sentido y de acuerdo a las ideas de Saneugenio y Escontrela (2000) la práctica educativa del profesor universitario “se manifiesta en una enseñanza ajena a los intereses y necesidades de los educandos y menos aún de las necesidades sociales, la imagen profesional del docente se ha debilitado convirtiéndose en un transmisor acrítico de información” (p.13).

En los actuales momentos debido al proceso de globalización y al impacto y significación que han adquirido el desarrollo de las TIC en la educación, en la transmisión de información y en la generación de nuevos escenarios para el aprendizaje, el profesor se siente desplazado e inseguro por el papel que convencionalmente ha venido desempeñando en el ámbito educativo. Tal inseguridad sentida por el docente es valedera, si se considera que por mucho tiempo se le atribuyó la responsabilidad total en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de evaluación (Barajas, Scheuermann y Kikis, 2005; Caraballo, 2004; Hernández-Serrano y otros, 2009; Khvilon y otros, 2004; Tünnermann, 2009).

Sin embargo, lo que el profesor del siglo XXI debe tener claro que si ocurrirá “es que se verá desplazado de algunas de las funciones que tradicionalmente ha venido desempeñado...apareciendo otras, para que sean asumidas por ellos.” (Cabero, 2000, p. 43). Ejemplo de esas nuevas funciones que deberá asumir el docente de hoy, como lo señalan (Barajas, Scheuermann y Kikis, 2005; Caraballo, 2004; Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Salinas, 1998; Khvilon y otros, 2004; Tünnermann, 2009) son las funciones de: facilitador y orientador del

conocimiento, de un participante del proceso de aprendizaje junto con el estudiante, consejero tecnológico, moderador, consultor de información, colaborador en grupo, trabajador solitario, guía, organizador, mediador, tutor, asesor, proveedor de recursos y supervisor académico.

En otras palabras, el docente debe orientar a sus estudiantes a aprender a aprender y a hacerlo, a través, de distintos tipos de experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula, ligadas al ámbito laboral, social y a la época que se está viviendo, caracterizada por la abundancia de información y el uso masivo de las TIC (Figuerola y Gutiérrez, 2008).

Se hace evidente y así lo afirma Tünnermann (2009) la necesidad de renovar los métodos de enseñanza en la educación superior, a través del paso de la simple transmisión del conocimiento, a la construcción de dicho conocimiento por parte de los estudiantes, orientados y apoyados por la labor de mediación y facilitación de sus docentes. De igual manera, enfatiza el mismo autor la necesidad de centrarse en el proceso de aprendizaje del estudiante para que aprendan a aprender y sigan aprendiendo durante toda la vida, asumiendo el paradigma de la educación permanente.

El auge de las TIC y con ellas las posibilidades que éstas ofrecen de comunicación, interacción, de creación de nuevos ambientes de aprendizaje, del acceso y la presentación de información, la variedad de códigos utilizados, la ruptura del espacio y el tiempo utilizado en la enseñanza convencional, llevan a pensar que el papel del docente en la educación tiende a sufrir transformaciones significativas. La tarea del docente ya no puede estar restringida, a la mera transmisión de información, de contenidos de la materia o de la disciplina que domine el docente (Albornoz, 1998; Cabero, 2000; Gromaz, Arribi y Rodríguez, 2004; Hernández-Serrano y otros, 2009; Tünnermann, 2009).

En consecuencia el docente de la educación superior, debe ser capaz de apoyar a otros a aprender, a pensar, a sentir, a actuar, a convivir y a desarrollarse integralmente como persona (Caraballo, 2004; Delors, 1996). Asimismo señala Maiz, (2009), se requiere un cambio de actitud por parte del educador, su labor

principal “no es transmitir conocimiento sino encauzar, orientar, guiar, provocar conflictos que posibiliten la construcción del aprendizaje...” (p.193).

Mientras Albornoz (1998) señala, que las clases individuales que dictan los profesores, serán sustituidas por sitios (web o *web sites*). Los mismos incluyen videos de los académicos más destacados del saber, el espacio tradicional de la universidad cambiará de forma radical a aulas virtuales, los profesores ya no serán de planta, sino que serán contratados para funciones específicas, el profesor administrará su tiempo de otra forma, ya no será tiempo de aula, sino de accesibilidad a las TIC.

Por su parte, Salinas (1998) apunta hacia las destrezas que este nuevo docente debe poseer: guiar a los alumnos en el uso de las TIC como bases de la información y el conocimiento, promover la participación activa del estudiante a través, de la auto dirección de su proceso de aprendizaje, asesorar y gestionar los ambientes de aprendizajes utilizados por los alumnos.

Para Cabero (2000) sin embargo, los cambios más significativos que se producirán en los docentes, tiene que ver con las siguientes dimensiones a saber: consultor-facilitador de información, diseñador de medios, tutores virtuales, evaluadores, asesores, orientadores y administradores del sistema.

Otra referencia que se puede considerar sobre el rol del docente y que contribuye a los aportes de la presente investigación, es la de Pere Marqués (2005) quien plantea que el docente al momento de enseñar, hace énfasis en explicar y examinar unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y además de ello estarán siempre accesibles.

Lo importante es entonces, ayudar a los alumnos a aprender a aprender en esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal, a través de actividades críticas, reflexivas y aplicativas, considerando sus características. Se le deberá exigir al estudiante un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que así, construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva basada en la memorización de la información.

Ahora bien, tomando en cuenta los planteamientos previamente señalados, se infiere que el docente debe ayudar, orientar, apoyar, facilitar y contribuir a la generación de conflictos cognitivos para el proceso de construcción del conocimiento por parte de sus alumnos. El profesor debe convertirse en un diseñador y conductor de situaciones de aprendizaje significativas, las cuales deberán estar centradas en el estudiante, a fin de que éste sea capaz de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y aptitudes que le permitan construir conocimiento con apoyo del profesor, (Albornoz, 1998; Cabero, 2000; Caraballo, 2004; Díaz Barriga y Hernández, 2002; Hernández-Serrano, y otros, 2009; Maiz, 2009; Pere Marqués, 2005; Salina, 1998; Tébar, 2003 y Tünnermann, 2009), así pues, el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Ruiz Boívar, 2005).

Viendo al docente desde el ángulo de las funciones que le ha tocado desempeñar. Éste pasa de ser un experto en contenido y transmisor de información, a un mediador del proceso de aprendizaje donde una de sus funciones principales será la de gestionar situaciones de aprendizaje en las cuales el estudiante dirija y autogestione su propio proceso de aprendizaje.

En el contexto de las ideas planteadas previamente, se aborda el estudio de la UNESR y su concepción sobre el Modelo Andragógico, el cual se concibe como:

Una comunidad de gente adulta que está efectivamente en capacidad de formular su propio proyecto para alcanzar sus fines a nivel estudiantil, académico y administrativo, dosificando su ritmo de avance en función de sus naturales capacidades y del cuadro coyuntural de su propio ámbito, a los niveles de las diversas responsabilidades que han asumido en la universidad... (UNESR, 1976, p.11).

El docente se concibe en la UNESR como un facilitador del proceso de aprendizaje quien debería actuar como la figura central del proceso y donde se anula su tradicional jerarquía, por cuanto interactúa en un nivel que debe ser compartido con los participantes (Gámez de Mosquera, 2007).

La presente investigación se enmarca en el contexto de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) y de su Modelo Andragógico asimismo, se aborda la población de facilitadores del Núcleo Palo Verde durante el período académico 2009-1. Además de ello, se estarán manejando términos específicos de la institución como facilitador para referirse al docente, participante cuando se hable del alumno y facilitación de los aprendizajes como un proceso de orientación-aprendizaje provisto por el facilitador para hacer posible y efectivo el proceso de aprendizaje.

En definitiva, el problema que se plantea en el estudio es analizar qué ocurre en la realidad de la UNESR en relación con la práctica educativa del facilitador (docente). De tal manera, que se pueda obtener un conjunto de información y datos significativos que permitan dar respuestas a las interrogantes de la investigación y cumplir con los objetivos planteados en la misma.

En función de la problemática planteada, se presentan las interrogantes de la investigación:

- ¿Cuáles son los supuestos teóricos y metodológicos conocidos, comprendidos y aplicados por el facilitador de la UNESR?
- ¿El modelo andragógico se corresponde con la práctica educativa del facilitador universitario?
- ¿Las tecnologías de la información y la comunicación permiten el alcance de los procesos curriculares y favorecen la eficiencia y eficacia de su aplicación en el marco del modelo andragógico?
- ¿Qué nuevos elementos de orden teórico se podrían integrar al modelo que permitan fortalecer los basamentos andragógicos de la UNESR?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

- Diseñar un modelo teórico en el marco de las tecnologías de la información y la comunicación que fundamente el proceso de facilitación de los aprendizajes del modelo andragógico en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Objetivos Específicos

- Analizar los supuestos teóricos y metodológicos que fundamentan el modelo andragógico en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Analizar la pertinencia de la práctica educativa del profesor universitario en relación con el modelo andragógico de la universidad estudiada y la integración de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Establecer los componentes e implicaciones del modelo teórico que fundamenten la práctica educativa del facilitador en el modelo andragógico de la universidad estudiada.

Justificación e Importancia de la Investigación

La sociedad del siglo XXI la sociedad del conocimiento y de la información, se destaca por el uso generalizado de las TIC en todas las actividades que lleva a cabo la persona (Casas y Stojanovic 2004; Escudero, 2000; Hernández-Serrano y otros, 2009; Pere Marqués, 2005; Rojas, Ramírez y Peinado, 2006; Silvio, 2002 y Tünnermann, 2009).

El uso generalizado de las TIC está produciendo cambios continuos y vertiginosos en las estructuras sociales, científicas, económicas, culturales, tecnológicas y educativas (Castaño, 2009) en ésta última, se han producidos cambios radicales en cuanto a: las formas de acceso y presentación de la información, la generación de nuevos ambientes de aprendizaje, lo cual influye considerablemente en las funciones de la educación superior, en el rol del profesor universitario y en el de los estudiantes (Alfageme y otros, 2001; Castaño, 2009).

Éstos cambios le exigen a la educación y en el caso concreto de la investigación a la educación superior, replantearse su función sin más demora lo cual requiere, una profunda y exhaustiva revisión y reconstrucción de las estructuras organizativas, académicas, administrativas y de los actores y factores que intervienen en el proceso educativo y de cómo lo han venido haciendo (Casas, 2002; Tünnermann, 2009).

Dentro de esta revisión que se le exige a la educación superior y de acuerdo a las opiniones de (Albornoz, 1998; Cabero, 2000; Caraballo, 2004;

Gromaz y otros, 2004; Hernández-Serrano y otros, 2009; Maiz, 2009 y Tünnermann, 2009). Se destaca como prioridad para la presente investigación la función de la enseñanza y del aprendizaje en el ámbito universitario. Se requiere de docentes con nuevas competencias profesionales, para poder afrontar los continuos cambios que se derivan del uso y aplicación de las TIC en el contexto educativo (UNESCO, 2008).

En el estudio que se presenta, y a pesar de los variados puntos de vista desde los cuales se concibe el proceso de enseñanza, se tratará el mismo como un proceso que va más allá de la simple transmisión de información o de conocimiento. Y se define como un proceso mucho más complejo, que involucra aspectos: simbólicos, afectivos, comunicativos y sociales. (Albornoz, 1998; Cabero, 2000; Díaz Barriga y Hernández, 2002; Fernández, 2010; Pere Marqués, 2005; Salina, 1998; Tébar, 2003; y Tünnermann, 2009).

El aprendizaje se concibe también como un proceso que se da a lo largo de la vida de la persona, donde ésta aprende y desaprende, construye y reconstruye el conocimiento, propiciando la autorrealización y asumiendo el paradigma de la educación permanente a lo largo de toda la vida (Delors, 1996; Maiz, 2009 y Tünnermann, 2009). Y es en este proceso, donde el docente interviene como un mediador del encuentro del alumno con el conocimiento (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Fernández, 2010 y Ruiz Bolívar, 2005).

Enseñar es pues, en palabras de Fernández (2010):

Esencialmente proporcionar una ayuda ajustada a la actividad constructivista de los alumnos. Se trata de promover un aprendizaje por comprensión. En cada aula, donde se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza, una construcción conjunta entre enseñante y aprendices, única e irreplicable...la enseñanza es un proceso de creación y no de repetición (p. 22).

Ésta conceptualización asumida en este estudio, permite reconocer entre otras cosas, al proceso de enseñanza y aprendizaje como una unidad pedagógica compartida y creativa, en la cual aprender a aprender supone una capacidad de aprendizaje adquirida al cabo de un período ineludible de aprendizaje con docentes (Molins, 2001 y Fernández, 2010).

En el marco de la investigación planteada se trabajó en la concepción de un modelo teórico que fundamente los procesos educativos en la educación superior y específicamente en la UNESR. Se aspira que éste (modelo) permita a su vez reconceptualizar y reorientar la práctica educativa del profesor de la UNESR en el contexto del modelo andragógico y de las tecnologías de la información y la comunicación. En este estudio se requiere enfatizar y reconocer como fundamental, relevante y significativa la labor del profesor visto como un facilitador en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se espera que el desarrollo del estudio por una parte, beneficie a toda la comunidad universitaria ya que representa una contribución y el andamiaje teórico necesario para promover cambios que permitan enriquecer y fortalecer la práctica educativa del profesor universitario de cara a los desafíos en el marco de la sociedad de la información y el conocimiento. Y por otra parte, se aspira a contribuir al desarrollo de investigaciones futuras relacionadas con el área de la andragogía, de las TIC y de la educación superior.

CAPÍTULO V

Conclusiones

Se presentan las conclusiones derivadas del análisis de los resultados obtenidos en el presente estudio, las mismas se formulan atendiendo a los objetivos y a las interrogantes de la investigación.

1. Al analizar los supuestos teóricos y metodológicos que fundamentan el modelo andragógico en la UNESR, se encontró lo siguiente:

En cuanto a la conceptualización de la andragogía se evidencia que no hay una posición clara y unificada que demuestre además un profundo tratamiento teórico que le de el carácter científico al término. Ejemplo de ello son los planteamientos hechos por, Adam (1970) quien la define como una ciencia. Linderman (1984) como una disciplina la cual debe extenderse al trabajo social, la administración de personal, al trabajo con la comunidad y a la educación de adultos. Brookfield (1984) y Bernard (1985) como una ciencia un conjunto de supuestos que trata los aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos y organizacionales de la educación de adultos. Para Merriman (1993) son una serie de lineamientos. Una filosofía según Pratt (1993). Un cuerpo o campo de conocimiento, una disciplina de acuerdo a las ideas de Brandt (1998). Como una teoría para Knowles y otros (2001) y Reischamann (2004). Otros como Marrero (2004) afirman que es un proceso de desarrollo integral del ser humano. Para Gil (2005) e Instituto Nacional para la Educación de Adultos (2007) es la ciencia que se encarga de enseñar a los adultos. Y finalmente, Caraballo (2007) la entiende como un método que estudia las formas, procedimientos, técnicas, situaciones y estrategias de enseñanza y aprendizaje con el objeto de lograr aprendizajes significativos en el estudiante adulto.

El discurso de la comunidad ueserrista en cuanto a lo que significa la andragogía es una manera de asumir su apego e identidad con la universidad y con las ideas planteadas por Félix Adam en los 70s. Este discurso se queda en lo superficial acerca de qué es lo que debe hacerse, lo qué debe aprender el adulto por el simple hecho de ser un adulto y no hay una discusión, un tratamiento profundo y sistemático de cómo hace ese adulto para aprender, de cómo ayudarlo

a adquirir las estrategias necesarias para lograr un aprendizaje efectivo y de cómo se establecen las diferentes relaciones entre los actores del proceso educativo (A. Agüero, entrevista personal, Noviembre 18, 2007; P. Rangel, entrevista personal, Noviembre, 19, 2009).

En ese discurso ueserrista se observa además, un desconocimiento sobre los supuestos teóricos y metodológicos que sustentan el modelo. Lo cual se ilustra en la entrevista que le hacen desde el periódico Núcleo Abierto a una de las autoridades quien afirma que la universidad “...tiene unos programas de formación que responden a distintos *conceptos pedagógicos*, como el sistema de acreditación del aprendizaje o las carreras tradicionales...” (Salazar, 2009, p.5).

Algo parecido sucede con los principios andragógicos propuesto en el modelo: la horizontalidad y la participación. Los planteamientos iniciales de Adam (1987) referidos al principio de horizontalidad lo conciben “como una relación entre iguales” (p.15). Pero ¿de qué igualdad se habla? ¿sin igualdad no hay aprendizaje? Adam (1987) afirma que esa igualdad debe ser entendida “como una relación compartida de actitud, de responsabilidad y de compromiso hacia logros y resultados exitosos” (p. 15). Señala el mismo autor, que en esa relación de igualdad, tanto el facilitador como el participante son iguales en condiciones al poseer ambos la adultez y la experiencia.

Sin embargo, este concepto de “igualdad” al que hace referencia Adam (1987) no es totalmente aplicable en la UNESR pues actualmente la matrícula estudiantil corresponde a la de participantes recién egresados de la educación media, quienes no traen las competencias mínimas necesarias ni la experiencia laboral y académica para enfrentarse a un modelo educativo en el cual el participante debe asumir la responsabilidad y el compromiso de su propio proceso de aprendizaje, tomar decisiones respecto a éste y responder a las exigencias que se les plantean en ese proceso de aprendizaje.

De igual manera, ocurre con el principio de la participación al que hace referencia Adam (1987) quien la define “como la acción de tomar decisiones en conjunto o tomar parte con otros en la ejecución de una tarea determinada” (p.18). ¿Qué facilitador les plantea a sus participantes construir y tomar decisiones sobre

su propio proyecto educativo? ¿el currículo de la universidad es lo suficientemente flexible que le permite al participante formular su propio proyecto educativo?

En la mayoría de los casos el facilitador ya trae todo planificado el programa analítico del curso, el cronograma de las actividades de aprendizaje y de evaluación, se lo presenta a los participantes y en el mejor de los casos éstos sólo deciden las fechas en que se aplicarán las diferentes actividades (P. Rangel, entrevista personal, Noviembre, 19, 2009). ¿Qué pasa con el contrato de aprendizaje? ¿Dónde debe darse el proceso de negociación consensual entre facilitador y participantes? Gámez de Mosquera (2007) afirma que ese proceso de negociación se da, cuando es posible, cuando está la mayoría de los participantes.

En el marco del modelo andragógico la función que debe desempeñar el docente es, la de un facilitador de los aprendizajes limitándolo a una función meramente organizativa de transmisión de información y experiencias en el proceso de aprendizaje. En este contexto (andragógico), se deja al margen el proceso de enseñanza por la poca relevancia que éste posee ante un participante adulto quien es el que decide qué aprende y cómo (Adam, 1987; Gámez de Mosquera, 2007).

Tal concepción resulta contradictoria con las propuestas hechas en la actualidad al rol del docente, donde su tarea ya no puede estar restringida a la mera transmisión de información de contenidos de la materia o de la disciplina que domine (Albornoz, 1998; Cabero, 2000; Gisbert, 2000; Gromaz y otros, 2004; Hernández-Serrano y otros, 2009; Tünnermann, 2009). Por el contrario, el profesional de la docencia debe estar en capacidad de ayudar a otros a aprender, a pensar, a sentir, a actuar, a convivir y debe centrarse en el proceso de aprendizaje del participante para que éste aprenda a aprender y siga aprendiendo durante toda la vida, asumiendo así el paradigma de la educación permanente, *life long learning* (Caraballo, 2004; Delors, 1996; OEI, 2010; Tünnermann, 2009).

En tal sentido, el papel del docente contemporáneo requiere un cambio de actitud donde su labor principal "...sea la de encauzar, orientar, provocar conflictos que posibiliten la construcción del aprendizaje..." (Maiz, 2009, p. 193).

Guiar a los participantes en el uso de las TIC como base de la información y el conocimiento. Promoviendo la participación activa de éstos, donde los asesore y gestione los aprendizajes. Para convertirse en un orientador y guía de la actividad mental constructivista de sus participantes (Albornoz, 1998; Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Gisbert, 2000; Salinas, 1998).

Otro aspecto importante sobre los facilitadores de la universidad es que la gran mayoría de ellos son inexpertos en lo que a andragogía se refiere. Egresados de otras universidades y al ingresar a la UNESR como docente no reciben capacitación alguna sobre el modelo andragógico (A. Agüero, entrevista personal, Noviembre 18, 2007; B. Blanco, entrevista personal, Julio 15, 2009). Y van aprendiendo sobre andragogía y cómo aplicarla por lo que dicen el resto de sus colegas.

Por otra parte, al revisar la concepción del participante como se le denomina en el contexto de la UNESR, se tiene que éste (el participante) es considerado por Adam (1976) como un adulto quien comparte las condiciones y responsabilidades del proceso educativo e interviene en todas las fases de planificación del proceso de facilitación de los aprendizajes. Sin embargo, actualmente en la UNESR la población estudiantil no posee éstas características mencionadas previamente (las de un adulto). Por el contrario, el facilitador se encuentra con participantes dependientes, pasivos, quienes no toman decisiones sobre cómo quiere que sea su proceso de aprendizaje, no asumen la responsabilidad, el compromiso y poco evidencian estímulo para la autoeducación. Es más, no son capaces de diseñar su propio proyecto educativo, no sólo porque no sepan, sino porque el facilitador no lo promueve y no sabe como hacerlo y además de ello, porque la estructura académica de la institución no es lo suficientemente flexible (A. Agüero, entrevista personal, Noviembre 18, 2007; P. Rangel, Noviembre 19, 2009).

Tal y como está descrito anteriormente el modelo andragógico desde sus inicios iba dirigido a una población estudiantil con unas características muy particulares (personas que tienen años trabajando, con experiencia en el ámbito laboral y académico, poseen interés y una motivación intrínseca por aprender y son adultos) se puede decir que unos de los problemas que enfrenta ese modelo en

la actualidad es precisamente la concepción sobre la cual se fundamentó es decir atender a una población estudiantil adulta.

Otro aspecto relevante analizado en los supuestos teóricos y metodológicos que fundamentan el modelo andragógico de la UNESR es el referido al entorno, identificado como el espacio físico que ocupan facilitador y participantes y en el cual se prescinde de estrados, plataformas y sitaliales personales, promoviéndose espacios uniformes y comunes para todos (Gámez de Mosquera, 2007).

Ésta concepción que se maneja sobre el entorno es sumamente tradicional, ya que en el mismo no se consideran los nuevos ambientes de aprendizajes que conlleva la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido y aunque en la universidad se han desarrollado programas de capacitación docente en TIC como: maestrías virtuales y semi presenciales en tecnología educativa, diseño, administración e implantación de tecnología educativa. El programa de actualización docente en tecnología educativa (PAD) a nivel nacional y se han diseñado e implantado cursos de pre y postgrados de las diferentes ofertas académicas que posee la universidad. Todavía se requiere concientizar a la comunidad académica sobre la importancia de las TIC en la educación.

Haciendo eco de las palabras de Khvilon y otros (2004) sería muy valioso que las instituciones de educación superior optaran “por asumir un papel de liderazgo en la transformación de la educación...porque de lo contrario seguirán rezagadas en el camino del incesante cambio tecnológico” (p.17).

Los supuestos teóricos y metodológicos del modelo educativo asumido por la universidad están en discrepancia con lo que actualmente sucede en la institución (UNESR, 2009). Se requiere de una discusión vigente sobre temas tan importantes como la pedagogía entendida como disciplina y la andragogía como método. Con los avances y aportes en la educación mediada por las TIC, con los nuevos roles y competencias que debe poseer el facilitador actualmente, con los postulados de la educación permanente, *life long learning*, con la inter y la trasdisciplinariedad, cómo aprende el sujeto y cómo construye el conocimiento

desde la teoría constructivista del aprendizaje y del enfoque colaborativo (Castaño, 2009; Maiz, 2009; Tünnermann, 2009; UNESCO, 2008).

Afirmación que se corresponde con lo planteado en el proyecto preliminar sobre la transformación curricular de la universidad “De dónde venimos y hacia donde vamos” al señalar que:

Es evidente cuando nos adentramos en la realidad de la UNESR, que existe una especie de eslabón perdido, donde la universidad se distanció o se fragmentó desde las estructuras...y hubo una ruptura entre su filosofía y su praxis...En síntesis, una universidad fragmentada e incoherente es lo que tenemos en la actualidad (UNESR, 2009, p.2).

En función de estas realidades se hace necesario redimensionar teórica el modelo de la universidad. Asimismo, se pudiera afirmar que la propuesta realizada por Adam Félix en los 70s debería revisarse, discutirse y complementarse a la luz de los presupuestos de la pedagogía en la postmodernidad.

En la sociedad postmoderna la educación:

Se asentará en la tecnología y en la innovación...para ello se requerirá una pedagogía que poco a poco se reconvierta en una verdadera tecnología cognitiva, es decir, deberá ampliar su conocimiento en orden a como aprende el individuo, para así desarrollar su capacidad intelectual, ya que innovación será innovación del conocimiento del futuro, o sea, del conocimiento virtual (Colom, 1997, p. 16).

2. Al analizar la pertinencia de la práctica educativa del profesor universitario en relación con el modelo andragógico de la universidad estudiada y la integración de las TIC y para dar respuesta a las interrogantes: ¿Cuáles son los supuestos teóricos y metodológicos conocidos, comprendidos y aplicados por el facilitador de la UNESR? ¿El modelo andragógico se corresponde con la práctica educativa del facilitador universitario? Y por último, ¿Las tecnologías de la información y la comunicación permiten el alcance de los procesos curriculares y favorecen la eficiencia y eficacia de su aplicación en el marco del modelo Andragógico?, se presentan los hallazgos en función de las opiniones de los facilitadores.

2.1. Dimensión teórica:

La dimensión teórica se refiere al empleo por parte del facilitador de nuevas metodologías para el logro de aprendizajes, a cómo concibe la comunidad estudiantil de la universidad, a propiciar en los participantes la formulación de su propio proyecto educativo, a promover la auto dirección del proceso de aprendizaje, a tomar decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes y a la flexibilidad que existe en la universidad en el desarrollo de las funciones universitarias y a la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales.

Al analizar los datos en relación con los aspectos de la dimensión teórica se tiene que los facilitadores contratados, con categoría de instructor, asociado y titular, los que están a dedicación exclusiva y los que no trabajan en otra universidad, poseen una opinión más favorable hacia dicha dimensión.

Esto quiere decir, que los facilitadores están de acuerdo en que ambos (facilitador y participantes) establecen de manera consensual los lineamientos a seguir por parte de cada uno de los participantes en las diferentes actividades de aprendizaje, destacando las funciones que a cada uno les corresponde desempeñar durante el período académico. Asimismo afirman, que los participantes de la universidad son adultos responsables y comprometidos con su proceso de aprendizaje, consideran que el comportamiento y las actitudes de éstos (participantes) son congruentes con las características de un participante adulto. Y establecen (los facilitadores) en el proceso de facilitación de los aprendizajes una relación entre dos adultos, en el cual uno facilita y el otro es el orientado. Mantienen (los facilitadores encuestados) que el modelo andragógico de la universidad se corresponde con las exigencias del mercado laboral, de la sociedad del conocimiento y de la información y con los avances del siglo XXI. Afirmando que no es necesario redefinir el papel de los facilitadores y de los participantes en el marco del modelo.

Mientras la opinión menos favorable fue la de los facilitadores ordinarios, con categoría de asistente y agregado, los que están a dedicación tiempo completo y

los que si trabajan en otra universidad, en relación con los aspectos teóricos del modelo.

Esto quiere decir, que algunos facilitadores de la universidad no emplean herramientas tecnológicas en el proceso de facilitación de los aprendizajes. Situación que llama poderosamente la atención, por cuanto hoy en día el uso de las TIC está presente en todos los ámbitos de la sociedad y en casi todas las actividades que realiza el ser humano, así como en las instituciones de educación superior. Sin embargo y a pesar de ello y de los cambios relevantes que han generado las tecnologías afirma Salazar (2006) “que en el ámbito educativo el impacto ha sido menor” (p. 80), por diversos factores que se podrían resumir en las políticas educacionales, la carencia de recursos financieros, el insuficiente apoyo de los actores de las instituciones de educación superior y la preparación de los docentes para la integración de las TIC en el desarrollo del currículo (Salazar, 2006; Khvilon y otros, 2004; Moreno-Brid y otros, 2009).

Tampoco establecen una relación entre dos adultos, en la cual uno facilita y el otro es el orientado. Asimismo, los facilitadores no propician en sus participantes la elaboración de su propio proyecto educativo, considerando además, que el modelo andragógico de la universidad no se corresponde con las exigencias del mercado laboral, de la sociedad del conocimiento y de la información y con los avances del siglo XXI. Afirmando que es necesario redefinir el papel de los facilitadores y de los participantes en el marco del modelo.

En el contexto de éstas ideas y refiriéndose específicamente a la pertinencia del modelo andragógico de la universidad con las exigencias actuales, se hace referencia a los roles que tradicionalmente han venido desempeñando docente y alumno. Donde el primero “es el experto que imparte conocimiento a los aprendices...y el segundo actúa de manera pasiva, trabajando de manera individual para completar las tareas asignadas...” (García-Calvo, 2005, p.77).

No obstante y con el avance progresivo de las TIC los docentes deberían asumir nuevos roles en el desempeño de su práctica educativa como:

- “El de buscador tanto en medios impresos como en la Internet.

- El de proveedor de fuentes de información confiables con múltiples enfoques.
- Y el de facilitador del procesamiento y análisis crítico de la información” (Salazar, 2006, p. 83).

De igual manera, sucede con los estudiantes quienes deben asumir el compromiso y la responsabilidad de su aprendizaje con una actitud crítica, reflexiva en donde tome decisiones y solucione los problemas (Hernández-Serrano y otros, 2009; Maiz, 2009; Tünnermann, 2009) como se mencionó anteriormente.

2.2. Dimensión metodológica

La dimensión metodológica del estudio se refiere a: el programa del curso, el plan de evaluación, el contrato de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje y la evaluación del aprendizaje.

Al analizar la opinión de los facilitadores en relación con los aspectos metodológicos del modelo se evidenció, una opinión más favorable de todos los encuestados hacia la dimensión y sus indicadores.

Esto quiere decir, que los facilitadores conocen, aplican y están de acuerdo con los lineamientos y orientaciones metodológicas derivadas del modelo andragógico de la UNESR relacionadas con: dar a conocer a los participantes la planificación del curso al momento de iniciarse el período académico, promover la intervención de sus participantes en todas las fases del proceso de aprendizaje. Establecer los criterios e instrumentos de evaluación, proponer y negociar el contrato de aprendizaje, incluir en la planificación la asesoría individual destacando los roles a seguir por los participantes y el facilitador al iniciarse el período académico. Asimismo, aplican estrategias y técnicas andragógicas que promuevan en sus participantes el aprender a aprender, conciliadas con los niveles de su experiencia y que le permitan autogestionar su propio proceso de aprendizaje.

2.3 Dimensión práctica educativa

La dimensión práctica educativa se refiere a los principios de la práctica andragógica: horizontalidad y participación, al desarrollo integral del participante,

a si el proceso de facilitación de los aprendizajes esta centrado en el participante, a la actitud del facilitador, a los ambientes de aprendizaje, a la experiencia de los participantes, a la aplicación de las TIC en el proceso de facilitación, a la actualización continua en el uso de recursos y medios tecnológicos y a la concepción que posee el facilitador sobre la andragogía.

En la misma se evidenció, que la gran mayoría de los facilitadores opinaron más favorablemente hacia todos los aspectos relacionados con la práctica educativa (mencionados previamente). Esto quiere decir que conocen, aplican y están de acuerdo con los lineamientos y orientaciones derivadas de la práctica educativa del proceso de facilitación de los aprendizajes planteados en el modelo andragógico de la UNESR.

Sin embargo, el análisis evidenció que los facilitadores con categoría de titular y a dedicación tiempo completo tenían una opinión menos favorable hacia algunos de los aspectos de la práctica educativa.

Esto se traduce en que algunos de los facilitadores con categoría de titular, no emplean en el desarrollo de sus cursos herramientas y/o medios tecnológicos, no promueven en sus participantes la aplicación de las TIC, no creen que el uso de las tecnologías en el proceso de facilitación de los aprendizajes permita, promueva y facilite el intercambio de experiencias significativas de aprendizaje entre los actores del proceso educativo. Además, consideran que un participante que emplee las TIC no necesariamente es responsable y auto gestor de su proceso de aprendizaje y finalmente, la aplicación de las tecnologías para ellos no promueve la creación y gestión de comunidades virtuales de aprendizaje.

Por otra parte, los facilitadores a dedicación tiempo completo reflejaron en sus opiniones que valoran en un bajo nivel las expresiones de sus participantes, demuestran poca confianza en su capacidad y en su experiencia y por último, la experiencia (del participante) escasamente la consideran como un recurso fundamental que facilite el proceso de aprendizaje.

Cuando se analizan las opiniones de los facilitadores en relación con la pertinencia de su práctica educativa y los postulados teóricos del modelo

andragógico de la UNESR, se encuentran algunas contradicciones entre las cuales vale la pena destacar las siguientes:

Los facilitadores no conocen, no aplican y no están de acuerdo con los lineamientos y orientaciones teóricas derivadas del modelo de la universidad. Sin embargo, en la dimensión metodológica y práctica educativa las opiniones de los facilitadores demuestran todo lo contrario.

Esto evidencia por una parte, un desconocimiento de los postulados teóricos y por otra, incongruencia en las opiniones de los facilitadores en relación con su práctica educativa y surge la interrogante ¿cómo los facilitadores aplican el modelo cuando no conocen sus supuestos teóricos? Ésta pregunta se puede responder a partir de lo siguiente:

En la universidad se sigue hablando de andragogía...de una manera más insustancial, más vicaria...le cambian los nombres al docente y al alumno, vamos ha hacer un contrato de aprendizaje y tu me llamas facilitador y yo participante, pero lo demás, los ritos del docente y del estudiante, de las clases tradicionales, del profesor que transmite, del otro que recibe pasivamente, eso no cambia, ósea tu me le estas poniendo nombres nuevos a unas circunstancias, a unas prácticas que son iguales a las tradicionales...todos los núcleos funcionan de forma convencional (A. Agüero, entrevista personal, Noviembre 18, 2007).

Sin embargo, otra incongruencia significativa que puede obedecer a razones derivadas de la inconsistencia de sus respuestas, es que algunos facilitadores asumen que el participante es capaz de auto dirigir su aprendizaje, conciben a la universidad como una comunidad de personas adultas y consideran que el modelo es pertinente con las exigencias del siglo XXI y que los roles de los facilitadores y participantes deben permanecer idénticos y otros facilitadores asumen totalmente lo contrario.

La incongruencia pareciera explicarse en que actualmente la institución está constituida por:

Participantes que tiene muy poca experiencia laboral y académica y poca capacidad para escribir, para leer, para organizar...para hacer síntesis, análisis, operaciones matemáticas...aquí hay que agarrar a los participantes de la mano y decirles todo lo que tiene que hacer y además, como hacerlo... evidenciándose su poca capacidad para auto dirigir su aprendizaje (A. Agüero, entrevista personal, Noviembre 18, 2007).

Al hacer referencia a la pertinencia del modelo con las exigencias del siglo XXI surge la siguiente pregunta ¿Cómo es posible que un modelo que cumplió 37 años el 24 de enero de 2011, no haya sido adaptado a los cambios que han surgido en la sociedad? ¿Cómo se explica que los diseños curriculares y por ende los programas analíticos de los cursos de las diferentes licenciaturas que se ofertan en la universidad no estén actualizados?

Se puede dar respuesta a estas inquietudes, a través de lo que se manifiesta en el documento Transformación curricular de la UNESR ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? Al afirmar que “para nadie es un secreto que la universidad, al igual que muchas instituciones educativas de América Latina se ha convertido en una institución que reproduce la fragmentación de los saberes y se encuentra descontextualizada de su entorno” (UNESR, 2009b, p. 2). Se sigue en la universidad, con la noción clásica de lo que es el currículo concebido desde una perspectiva normativa, tecnicista y reduccionista de la realidad socioeducativa. Un currículo inflexible, regido por horas semanales de clase, en ambientes convencionales, con un facilitador transmisor de conocimiento y un participante pasivo y poco participativo en la toma de decisiones de su propio proceso de aprendizaje (UNESR, 2009b; A. Agüero, entrevista personal, Noviembre 18, 2009).

En ese orden de ideas y haciendo énfasis en los requerimientos que desde la sociedad se le hace a la educación superior sobre la incorporación de las TIC, Bates (1999) afirma “que la mayor barrera para la aceptación del uso de las TIC dentro de las universidades, no es la falta de recursos, o la poca voluntad de sus directivos...u otras objeciones ideológicas o filosóficas...el mayor obstáculo es el temor de muchos profesores que no se sienten cómodos con las innovaciones tecnológicas o quizás lo más importante es que no saben como usarlas” (p. 37).

Asimismo señalan Casas y Stojanovic (2004) “que el problema va más allá del entrenamiento para una tecnología específica, sino a la falta de una estructura conceptual apropiada para guiar el uso de las tecnologías” (p.18).

Es decir, pareciera que en el contexto institucional no está consolidada una cultura tecnológica o un nuevo paradigma. Lo que lleva a pensar que muchos de los facilitadores de la UNESR no han recibido una capacitación apropiada en el uso de las tecnologías en las cuales pueda fundamentar su práctica educativa.

Las opiniones de los facilitadores a dedicación tiempo completo en relación con la experiencia del participante, sugieren que no valoran las expresiones de sus participantes, no muestran confianza en la capacidad y en las experiencias (laboral y académica) que poseen y no toman en cuenta esa experiencia como un recurso fundamental para facilitar el proceso de aprendizaje.

Dichas opiniones representan otro elemento que se contradice con lo que teóricamente plantea el modelo de la universidad, en el cual se considera la experiencia previa del participante como un recurso fundamental para el logro de los aprendizajes (Adam, 1987; Brandt, 1998; Gámez de Mosquera, 2007). Sin embargo, éstas opiniones son totalmente comprensibles debido a las características de los participantes que actualmente están ingresando a la universidad, es decir, bachilleres recién egresados de educación media, con poca o nula experiencia laboral y académica, con un estilo de aprendizaje caracterizado por la de un receptor pasivo de información, poco participativo, reflexivo y crítico (A. Agüero, entrevista personal, Noviembre 18, 2007; B. Blanco, entrevista personal, Julio 15, 2009).

Sin embargo y remontándose a la década de los 70s, 80s y 90s la situación era totalmente diferente, se puede decir que la población estudiantil en la UNESR si contaba con una amplia experiencia a nivel personal, académica y profesional (Cruces, 2008).

Otra de las discrepancias encontradas, es la referida a la opinión que poseen los facilitadores con categoría de titular en relación con la actualización y aplicación de las TIC en el proceso de facilitación de los aprendizajes. Quienes manifiestan que no aplican en el desarrollo de sus cursos herramientas y/o medios tecnológicos. De igual manera, consideran que el uso de las TIC no facilita el intercambio de experiencias significativas de aprendizajes entre el facilitador y los participantes y no promueven la creación y gestión de ambientes virtuales de

aprendizaje. Asimismo, señalan que los cursos que administra en la universidad no se adaptan a los requerimientos de la sociedad de la información y el conocimiento y para finalizar, éstos no participan en ninguna actividad académica (curso de ampliación, talleres de actualización, programas de postgrado, otros) donde se evidencie la aplicación de las TIC.

Tal situación puede obedecer, al desconocimiento, carencia de formación y capacitación o por razones que aún no se conocen relacionadas con las TIC, a la resistencia al cambio es decir, una resistencia a transformar su práctica educativa tradicional, se hace necesario destacar que son los facilitadores que tienen más tiempo en la universidad y se sienten tal vez desmotivados, poco comprometidos y amenazados por las fortalezas que representan las tecnologías en el contexto educativo.

Otro aspecto importante a considerar podría ser la falta de motivación de los facilitadores, debido a que la universidad no remunera o no reconoce, o ambas, el trabajo que ya han realizado algunos de ellos (facilitadores) relacionados con el desarrollo de cursos virtuales o semipresenciales (La Rocca, 2003)

Ésta realidad que se describe, resulta paradójica y contradictoria si se considera que a nivel internacional diversos organismos se han preocupado en abordar la formación y capacitación docente en el uso de las TIC y asimismo han desarrollado programas y orientaciones importantes que podrían facilitar dicho proceso.

Ejemplo de ello lo son: La UNESCO (2008). *Society for Information Technology and Teacher Education* (SITE, 2002) (La sociedad para la tecnología de la información y la formación docente). *International Society for Technology in Education* (ISTE, 2002) (La sociedad internacional para la tecnología en educación). Entre las propuestas realizadas por éstos entes se tienen: Principio básicos para la formación de los docentes en uso de las TIC (SITE, 2002). Los estándares nacionales sobre las condiciones esenciales para la integración de la tecnología en la formación docente (ISTE, 2002). Estándares de competencias en TIC para docentes (UNESCO, 2008).

En Venezuela también se está promoviendo el uso de las TIC en la educación a través de los programas y proyectos del MPPE conjuntamente con el Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología (MPPCT), mediante los cuales se aborda la formación y capacitación docente de cualquier nivel del sistema educativo venezolano así como de la población estudiantil, se tienen así: Centros Bolivarianos de Informática y Telemática (CBIT), CBIT Móvil, Red Wan, Sistemas Fotovoltaicos, Revista Infobit, Unidad de Producción de Soluciones Educativas Tecnológicas, Portal Educativo Nacional, Renadit, los Infocentros y el proyecto CANAIMA.

En tal sentido y atendiendo a las opiniones previamente señaladas por parte de los facilitadores se destaca, los planteamientos realizados por la UNESCO (2008) en el documento “Estándares de competencias en TIC para docentes”. Donde se afirma, que el docente es la persona que desempeña el papel más importante en la tarea de ayudar a los estudiantes a adquirir las siguientes competencias:

Competentes para utilizar tecnologías de la información. Buscadores, analizadores y evaluadores de información. Solucionadores de problemas y tomadores de decisiones. Usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad. Comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad (UNESCO, 2008, p.2).

En ese mismo documento se señala que:

Las prácticas educativas tradicionales de formación de futuros docentes no contribuyen a que estos adquieran todas las capacidades necesarias para enseñar a sus estudiantes y poderles ayudar a desarrollar las competencias imprescindibles para sobrevivir económicamente en el mercado laboral actual (UNESCO, 2008, p.3).

Por lo tanto, los facilitadores necesitan estar preparados para ofrecer a sus participantes oportunidades y experiencias de aprendizajes enriquecedoras apoyadas en el uso y aplicación de las TIC (Castaño, 2009; Maiz, 2009; Tünnermann, 2009; UNESCO, 2008).

3. Para establecer los componentes e implicaciones del modelo teórico que fundamenten la práctica educativa del facilitador en el modelo andragógico de la universidad estudiada en el marco de las tecnologías de la información y la comunicación. Y para dar respuesta a la interrogante ¿Qué nuevos elementos de orden teórico se podrían integrar al modelo que permitan fortalecer los basamentos Andragógicos de la UNESR? se presentan los hallazgos en función de las opiniones de los facilitadores.

El modelo de la universidad formulado hace ya más de 30 años, está conformado por lo siguiente: el participante, el facilitador, el entorno, el proceso de facilitación de los aprendizajes, los principios de horizontalidad y participación. Siete técnicas de aprendizajes asignatura/curso, seminario, proyecto, pasantía, taller, servicio comunitario y tesis de postgrado. Tres estrategias de aprendizaje los estudios contiguos, los estudios universitarios supervisados (EUS) y los estudios libres. La evaluación de los aprendizajes y sus diferentes tipos. Destacándose las relaciones que se establecen entre cada uno de sus componentes a través de lo que Adam (1974) denominó la práctica andragógica.

Al analizar las opiniones de los facilitadores en relación con los componentes del modelo y si era necesario redefinir las funciones de los actores e incluir otros elementos. Se evidenció que todos los facilitadores están de acuerdo en la necesidad de hacer corresponder el modelo andragógico de la UNESR con las exigencias de la sociedad de la información y el conocimiento, en redefinir las funciones del facilitador y del participante en función de las competencias necesarias en el uso y aplicación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de la educación permanente y de aprender a lo largo de toda la vida, *life long learning* (Castaño, 2009; Maiz, 2009; Tünnermann, 2009; UNESCO, 2008). Ya que consideran que éste (el modelo) no se corresponde con lo que ocurre en el contexto nacional e internacional. Hoy en pleno siglo XXI lo que se tiene es una universidad "... fragmentada e incoherente..." (UNESR, 2009, p. 2).

Por otra parte, los facilitadores opinaron que las TIC aplicadas adecuadamente en el proceso de facilitación de los aprendizajes contribuiría a fortalecer dicho

proceso y el modelo, ofreciendo la posibilidad de interactuar en situaciones reales, auténticas, resolver problemas y aprender a tomar decisiones dialogadas con otros.

En ese sentido, la universidad constituye un instrumento decisivo para la sociedad y resulta inaplazable la transformación profunda de sus sistemas, redes, métodos de enseñanza y ambientes de aprendizaje (Casas y Stojanovic, 2004).

Asimismo, los facilitadores manifestaron acuerdo en que una vez rediseñado el modelo e incorporado los nuevos componentes, éste podía ser aplicado en otras instituciones de educación superior.

Por último, la opinión de los facilitadores en relación con la incorporación de los nuevos componentes en el modelo andragógico de la UNESR se evidenció que estaban de acuerdo en introducir las tecnologías de la información y la comunicación, ampliar la gama de estrategias y técnicas de aprendizaje aplicadas en el modelo, redefinir el rol del facilitador y del participante. Y además de ello, establecer con precisión las diferentes relaciones que se deben dar entre los diferentes componentes del modelo.

Éstas conclusiones fruto del proceso de investigación realizado y del análisis profundo de los resultados obtenidos, evidencia la necesidad de deconstruir y construir mediante el estudio y el análisis el diseño del modelo andragógico de la UNESR en sintonía con las exigencias del mundo actual caracterizado por un constante e incesante cambio, por una creciente globalización, por el avance progresivo de las TIC y por la influencia de todos estos factores en la educación superior. En palabras de Casas y Stojanovic (2004) “el paradigma clásico de una universidad tradicional e inmutable no resulta muy congruente con las nuevas realidades y demandas sociales, tanto actuales como futuras” (p.14).

En ese sentido y como resultado de la investigación se presenta a continuación en el capítulo VI la concepción y diseño del Modelo Teórico de la Educación Superior en la UNESR (MTES-UNESR).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan los aspectos principales de carácter teórico que se relacionan con la investigación titulada: La andragogía en la educación superior en el marco de las tecnologías de la información y la comunicación. Es una investigación compleja ya que la andragogía es un término que se presta a una discusión profunda, considerando para ello, los puntos de vista y planteamientos de la investigación actual para explicar su significado y la relevancia de la andragogía en el proceso de aprendizaje de las personas adultas en la educación superior.

En este estudio se asume la andragogía como uno de los conceptos centrales, atendiendo a sus objetivos y dándole la importancia requerida dentro del contexto en el cual se plantea.

Sin embargo, para profundizar en el análisis se toma en cuenta como apartado el estudio de la pedagogía a partir de las investigaciones realizadas por algunos pedagogos que se han destacado por sus contribuciones y aportes relevantes a la educación. Se presentan consideraciones significativas sobre la pedagogía, con el objeto de resaltar su importancia y su desarrollo a través de su evolución como la ciencia que estudia la educación.

Como temas centrales de este trabajo se destacan: Antecedentes de la investigación, desarrollo de la educación de adultos, antecedentes de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), la andragogía, aportes de diferentes pedagogos, consideraciones significativas sobre la pedagogía, modelo de aprendizaje andragógico vigente, la educación superior, origen de las universidades, modelos universitarios, las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior y en el currículo de la UNESR.

Antecedentes de la Investigación

Se presentan a continuación los antecedentes de la investigación a partir del año 2007 hasta llegar a 1999 en las cuales se destacan los aportes relevantes para el estudio planteado.

Aguilera, (2007) estudia y analiza en su investigación titulada una propuesta educativa en el siglo XXI diferentes postulados teóricos y experiencias educativas para avanzar en la construcción de un modelo teórico libre, que fundamente la propuesta denominada “Educación sin Fronteras” la cual se ha venido desarrollando desde la década de los 90, basado en el constructo de “Educar para la vida”, a través, de la formación integral y la concientización de los valores. Inicialmente se analizó el papel de la educación y su impacto en la formación del ser social en el siglo XXI escenario de la sociedad de la información y el conocimiento, posteriormente profundizó en experiencias educativas centradas en el modelo propuesto. Construyó una teoría educativa con las herramientas de la teoría fundamentada para llegar a la elaboración del modelo teórico libre “Educación sin Fronteras”.

En la tesis doctoral titulada modelo teórico metodológico para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la química general realizada por Rodríguez (2007), se lleva a cabo un diagnóstico con el objeto de determinar las dificultades que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones. Como método utilizó, la triangulación para valorar los resultados de la investigación, a fin de recoger los datos, contrastarlos e interpretarlos. El modelo diseñado por la autora del estudio esta sustentado en el enfoque histórico cultural de Vigotsky. Se diseñó un sitio Web que incorpora un conjunto de aplicaciones informáticas para la simulación de diferentes procesos y fenómenos químicos, permitiendo además, realizar prácticas de laboratorio de manera virtual.

Arevalo, (2007) en su estudio titulado modelo teórico de estrategias para la acción didáctica bajo el enfoque de la educación permanente, que fortalezca la praxis andragógica del docente en la educación de adultos, se propone como objetivo general generar un modelo teórico de estrategias para la acción didáctica

bajo el enfoque de la educación permanente, que fortalezca la praxis andragógica del docente en la modalidad educación de adultos.

Por otra parte, Martí Puig (2006) en su tesis doctoral titulada la educación de adultos en Europa plantea como centrarse en la educación de personas adultas, sin olvidar otro tipo de manifestaciones formativas de carácter profesional o laboral que también están dentro del gran conjunto que supone el concepto de educación de adultos. La metodología empleada en el estudio fue, la comparación realizada en tres fases: una primera fase analítica, una segunda fase sintética y como última fase la que se refiere a las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación.

Entre las conclusiones se destaca que “a pesar del declive físico que va asociado a la etapa adulta, el proceso en el aspecto intelectual no es similar, siempre que se trabaje y estimule; basando este aprendizaje en la práctica y no en lo meramente académico” (p.888). Por otra parte, afirma que para solucionar el problema de la exclusión social en la sociedad actual, “es necesario una educación dividida en tres vertientes: la orientada a las necesidades básicas de conocimiento, la de carácter laboral y la destinada a la participación social... y expone que la educación de adultos es necesaria y ayuda tanto a prevenir como a solucionar los problemas de exclusión social” (p.894).

De igual manera afirma Martí Puig (2006), que “la educación de adultos abarca todas las dimensiones posibles de formación de personas adultas, siendo a su vez una de las partes de la educación permanente que va desde el nacimiento hasta la muerte; dirigida tanto a reestructurar el sistema educativo existente como las posibilidades que ofrecen fuera del mismo” (p. 897).

Otro aspecto importante de destacar en las conclusiones arrojadas por esta investigación, es la referida a los materiales y métodos utilizados, señalando “que éstos deben ser propios para los adultos y no adaptaciones hechas a los métodos y materiales de los niños” (p.901). En relación con los profesionales que se encargan de la educación de las personas adultas plantea en las conclusiones, que es un aspecto clave “para garantizar la calidad de la educación de adultos, y se hace necesario proponer estrategias para potenciar los recursos, diversificar las

fuentes de financiamiento, haciendo participar a las administraciones regionales y locales...” (p. 903).

La investigación realizada por Hashemi (2006) también se relaciona que esta investigación, y se titula: La formación del profesorado de la Universidad de Panamá en tecnologías de la información y la comunicación, el objetivo general de la investigación reseñada consistió en analizar la formación del profesorado de los centro regionales de Azuero, Los Santos y Veraguas de la Universidad de Panamá en tecnologías de la información y la comunicación. La metodología empleada fue de tipo descriptivo correlacional y las conclusiones a las cuales llegó el investigador, se pueden resumir en:

Los años de experiencia docente evidencian no tener relación con el grado de conocimiento en TIC ni con su actitud hacia las tecnologías, pero si presenta relación en cuanto a su asistencia a capacitaciones, limitaciones en el aprendizaje, tenencia de correo-e y tenencia de computadoras en casa...también se evidencia que el profesorado tienen cierta formación en TIC y esto no ha podido ser mejor por la problemática de falta de un presupuesto, un plan holístico y sistemático a nivel institucional, falta de equipos e infraestructura suficiente y falta de exigencias curriculares y de modelos de innovación en nuestra casa de estudios superiores (p.296).

Por otra parte Rodríguez (2002) realizó una investigación titulada valoración del profesorado a un plan de intervención psicoeducativa en la educación de adultos cuyo objetivo general fue por un lado, acercarse a la educación de adultos haciendo para ello un análisis de su trayectoria más reciente, y del papel que se le ha otorgado socialmente a lo largo del tiempo, tanto a nivel nacional como internacional. Por otra parte, conocer algunas de las características psicológicas del alumno adulto. La metodología empleada en el estudio,

...se sitúa en un tipo de investigación cercano a los modelos humanistas...se trata de una investigación, a través de la cual,..., hemos intentado conocer el valor, importancia, dificultades, etc....que el profesorado de adultos otorga a una intervención de estas características...la metodología ha sido de corte fundamentalmente descriptivo para abordar la valoración hecha al profesorado (p.280).

Las conclusiones y recomendaciones del estudio destacan las siguientes:

Implicar al alumnado mucho más en el proceso de cambio... Favorecer el encuentro entre los agentes de cambio (profesores) con el fin de facilitar la coordinación y compartir experiencias... Favorecer la transferencia de aprendizaje... Adaptar los contenidos desarrollados en los programas a la realidad educativa de la educación de adultos, tomando en cuenta variables como edad, género o nivel académico de los sujetos y por último, la permeabilidad de los programas, se refiere a la flexibilidad con que pueden ser combinados los contenidos de los distintos programas...(p. 285).

Gámez de Mosquera, (1999) realizó su tesis doctoral sobre la cultura tecnológica y competitividad un modelo educativo alternativo para el contexto de la educación superior, el mismo se orientó hacia el logro del objetivo general que consistió en: “proponer un modelo educativo alternativo para el contexto de la educación superior, fundamentado en los paradigmas de la cultura tecnológica y la competitividad” (p. xii).

Entre las conclusiones del estudio está la necesidad “de reconstruir prontamente todo el sector universitario, factor estratégico clave, para reorientar y desarrollar la sociedad venezolana en su angustiosa situación actual.” (p. 226).

Antecedentes de la Educación de Adultos

Desde la década de los 40s, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), viene celebrando cada 12 o 13 años la Conferencia Internacional para la Educación de Adultos (CONFITEA) ejemplo de ello son las realizadas en: Dinamarca en 1949, Canadá en 1960, Japón en el año 1972, Francia en 1985 y Alemania en 1997. Ésta última CONFITEA V, llevada a cabo en Alemania en el año 1997, marcó un hito en cuanto al “reconocimiento a nivel mundial del aprendizaje y la educación no formal de adultos y el compromiso con éstas tareas” (UNESCO, 2009).

La V CONFITEA, centró su atención en el aprendizaje y la enseñanza no formal de adultos como elementos indispensables del aprendizaje a lo largo de toda la vida. En los documentos aprobados en la conferencia, los delegados insistieron en aspectos tales como “que el aprendizaje de los adultos y el que se realiza a lo largo de toda la vida eran instrumentos esenciales para abordar los desafíos mundiales del siglo XXI. Entre los desafíos se encuentran...: la

democracia, la paz y los derechos humanos, el respeto a la diversidad y la solución de conflictos, la sostenibilidad económica y ecológica y el desarrollo de las fuerzas productivas” (UNESCO, 2009, p. 2).

En diciembre del año 2009 se llevó a cabo la VI CONFITEA, la misma se realizó en Brasil en la ciudad de Belém, para lo cual la región de América Latina y el Caribe a partir de la conferencia de Alemania 1997 elaboró un documento, en el cual se contemplan las políticas y estrategias de los países de la región para atacar los problemas y asumir los retos de cara al siglo XXI sobre lo que a educación de adultos se refiere (UNESCO, 2009; Torres del Castillo, 2009).

Como objetivos de la VI CONFITEA, la región de América Latina y el Caribe se planteó:

Reconocimiento del aprendizaje y la enseñanza no formal de adultos en la perspectiva de un aprendizaje de amplio espectro a lo largo de toda la vida. Incluir la diversa gama de formatos, modalidades, lugares y temas que componen el aprendizaje y la educación no formal de los adultos. Concertar el aprendizaje y la enseñanza no formal de adultos con otros programas internacionales de educación y desarrollo (UNESCO, 2009, p. 2).

Además de ello, en la Conferencia Regional (preparatoria) sobre Educación de Adultos realizada en México realizada durante el mes de septiembre de 2009, se pueden destacar de la discusión, los siguientes aspectos:

...cuestiones relacionadas con la alfabetización de los jóvenes y adultos, así como con la educación y el aprendizaje de los adultos, desde la adquisición de competencias elementales en lectura, escritura y cálculo, hasta el aprendizaje global a lo largo de toda la vida...se examinarán los nuevos desafíos, las demandas...los cambios...y la creciente complejidad de las sociedades del conocimiento emergente...se prestará atención idéntica a cuestiones como...la pobreza, la paz, la democracia, el desarrollo sostenible, la seguridad alimentaria y las exigencias en materia de justicia, cohesión e integración social (UNESCO, 2009, p. 3).

Haciendo énfasis en el análisis de lo que ha sido la educación de adultos en América Latina y el Caribe y mundialmente, se puede señalar que desde finales de los 1980s y durante la mayor parte de los 1990s, la educación para jóvenes y adultos (EPAJA) desapareció de las políticas y la acción educativa en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe Esta situación, surge como resultado

“de las políticas y recomendaciones internacionales por parte del Banco Mundial (BM), que promocionó la inversión en educación primaria infantil” (Torres del Castillo, 2009, p. 26). Esto sucedió aún y cuando en el año 1990 se aprueba la iniciativa mundial de Educación para Todos (EPT) y cuyos principales promotores y socios internacionales fueron la UNESCO, UNICEF, PNUD y el BM.

Sin embargo y a pesar de tal situación, a finales de los 1990s e inicios del 2000 se evidencia una reactivación de la EPJA en la región, como resultado de una combinación de factores externos, internos e internacionales que presionaron para retomar nuevamente el interés por la EPJA. Haciendo una síntesis de los factores que intervinieron en la reactivación de la EPJA, a nivel internacional se incluyeron los relacionados con:

La expansión y creciente visibilidad de la pobreza, el desempleo, la migración y la protesta social; la falta de atención a la EPJA dentro de las metas de la EPT desde 1990, una mejor base de información y conocimiento en torno a la EPJA, sus beneficios, costo-eficiencia, la activación del aprendizaje a lo largo de toda la vida como paradigma internacional para la educación, la expansión de las modernas tecnologías de la información y la comunicación; y la continuada presencia de la educación de adultos (Torres del Castillo, 2009, p. 27)

Se observa en los informes regionales y nacionales elaborados para VI CONFITEA que los objetivos atribuidos a la EPJA varían de un país a otro país, dependiendo de la situación política, social, cultural y educacional.

Entre los objetivos más o menos comunes, que se manejan en los diferentes países de la región se tienen aquellos referidos a: “asegurar la alfabetización, la educación obligatoria, los vínculos con la transición hacia el mundo del trabajo y la mejora general de oportunidades de educación y aprendizaje de las personas a fin de que puedan mejorar sus vidas” (Torres del Castillo, 2009, p. 20).

Al respecto y siguiendo con los objetivos de la EPJA en la región se destacan que “escasean las menciones a objetivos como desarrollar el pensamiento crítico, la concientización, el empoderamiento, la participación y la transformación social, los cuales eran comunes en los 1970s y 1980s, no solamente en el discurso no-

gubernamental sino también en el gubernamental” (Torres del Castillo, 2009, p. 20).

Aspectos conceptuales y terminológicos usados en la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA)

La clasificación internacional normalizada de la educación de la UNESCO, señala a la educación de adultos como:

El conjunto de todos los procesos educativos organizados, cualquiera sea su contenido, nivel y método, formales o no formales, independientemente de si prolongan o sustituyen la educación inicial en escuelas, facultades y universidades o en el aprendizaje de un oficio, gracias a los cuales personas consideradas adultas por la sociedad a que pertenecen mejoran su calificación técnica o profesional, perfeccionan sus destrezas y enriquecen sus conocimientos con objeto de: contemplar un nivel de educación formal; adquirir conocimientos y destrezas en un nuevo sector; refrescar o actualizar los conocimientos en un sector público (CINE, 1997, p. 45)

Como se evidencia en el concepto planteado, la educación de adultos comprende todos los niveles de la educación formal incluyendo la educación superior sin embargo, dicho concepto “no refleja las comprensiones y realidades usuales del término en la región de América Latina y el Caribe” (Torres del Castillo, 2009, p. 14). Se observa comúnmente, como se le asocia con los pobres y con las necesidades básicas de aprendizaje, dominando este escenario, programas como el de alfabetización, la educación primaria o básica, la educación pre vocacional y los programas de educación no formal.

Afirma Torres del Castillo (2009) que solo “en Cuba y Venezuela en años recientes y algunos países del Caribe anglófono, ésta se extiende hasta la educación superior. En éstos últimos, países como Anguila o Jamaica incluyen también la formación/capacitación docente y la capacitación del sector público dentro del concepto de educación de adultos” (p. 14).

En relación con los términos que se maneja en América Latina y el Caribe para la Educación de Adultos son muy variados. Entre ellos se pueden mencionar casos como el del Caribe anglófono donde se le llama Educación de Adultos y Continua. En Chile, Venezuela y otros países, el término oficial sigue siendo

Educación de Adultos. Brasil, considerado como la cuna de la Educación Popular y del Movimiento Alfabetizador iniciado por Paulo Freire en 1989 y una referencia regional en cuanto a movimientos sociales fuertes se refiere, el término extendido es el de Educación de Jóvenes y Adultos. Otros se refieren a Educación Continua o Educación Popular. Países como Bolivia, Perú y Nicaragua usan el término Educación Alternativa. Educación no Regular en Panamá, y Educación Permanente en Paraguay. Por último, Ecuador donde el término utilizado desde los 80s es Educación Popular Permanente (Torres del Castillo, 2009). Como se evidencia, son variados los términos utilizados para referirse a la Educación de Adultos en América Latina.

Sin embargo, cualquiera sea el nombre que se le de, informes y estudios nacionales y regionales confirman la existencia de puntos de vistas diferentes a la expresión educación de adultos en la región de América Latina y el Caribe, entre los cuales destaca Torres del Castillo (2009) en su estudio, las siguientes:

- Edad: La mayoría de los países de la región establece los 15 años como la edad de partida, éste rango varía entre los 9 y 18 años. Algunos países tienen programas para adolescentes fuera de la escuela. Otros países de la región restringen la edad hacia arriba, es decir a partir de los 15 años pueden aplicar para los programas sobre educación de adultos. Mientras que otros países no establecen ninguna edad límite.

- Niveles: Comprende desde programas de alfabetización hasta la educación superior, y casi todos los países ofrecen actualmente algún tipo de equivalencia con la educación primaria o básica.

- Inclusión o no de la capacitación: Algunos países incluyen dentro de la educación para jóvenes y adultos, solamente actividades concebidas como educación; mientras que otras latitudes, incluyen también la capacitación o formación.

Actualmente, se sigue manejando la concepción tradicional sobre la educación de adultos, es decir, la educación remedial, compensatoria y de segunda oportunidad para los pobres. Aún y así, Torres del Castillo (2009)

presenta la identificación de cuatro tendencias principales en cuanto a la oferta educativa para la EPJA en la región:

- Alfabetización: Ésta para jóvenes y adultos al margen del sistema escolar, especialmente en América Latina, menos en el Caribe.
- Culminación y certificación de la escolaridad obligatoria: Con equivalencias con el sistema escolar formal, donde cada país adopta sus propios estándares, estrategias, modalidades, grupos etáreos y niveles a priorizar, en muchos de los casos, recurriendo a centros y clases nocturnas.
- Temas diversos: Éstos se ofrecen a través de una amplia gama de programas, cursos, talleres, entre otros.

En este análisis sobre la EPJA, se hace necesario destacar la situación de Venezuela. Al respecto se puede decir, que durante la década de 70s se inicia un proceso de Reforma de Educación Media donde se incluyen la educación de adultos iniciándose un nuevo régimen, mucho más flexible para las personas mayores de 16 años que quisieran proseguir sus estudios en el nivel de educación media. A este nuevo régimen se le denominó parasistema en el cual se incluirían los nuevos programas de estudio, se estudiaría por semestres, estableciéndose un nuevo sistema de evaluación.

A partir del año 2003 la oferta educativa para jóvenes y adultos se extendió a escala masiva, desde la alfabetización hasta la educación superior, a través de estrategias no formales, como las misiones, vinculadas al Ministerio del Poder Popular para la Educación y de estrategias de acreditación formal de estudios.

La información oficial que se tiene al respecto, es que más de 4 millones de venezolanos se han involucrado en las diversas misiones; un millón y medio en la Misión Robinson I referida a la alfabetización; otro millón y medio en la Misión Robinson II atendiendo a la educación primaria; más de 800.000 en la Misión Ribas referida a la educación secundaria; y más de 500.000 en la Misión Sucre referida a la educación superior (Torres del Castillo, 2009; UNESCO, 2009; MPPEs, 2009).

Antecedentes de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

La Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), fue creada por Decreto Presidencial N° 1.528 de fecha 24 de enero de 1974, con la finalidad de desarrollar experiencias en el campo de la educación superior que contribuyeran a resolver la problemática educativa a nivel nacional, y como parte de una política de expansión, del sistema universitario nacional (Cruces, 2008).

Antes de la creación de la UNESR, el Ministro de Educación de la época Dr. Enrique Pérez Olivares por resolución N° 448 de fecha 28.10.71 creó una comisión para la realización de los estudios de factibilidad, comisión que produjo informe y elaboró el proyecto requerido, el cual fue remitido a la consideración del Consejo Nacional de Universidades (CNU). Posteriormente este organismo en resolución N° 56 de fecha 30.11.73, designó la comisión que se encargaría de estudiar el Proyecto de Creación de la Universidad, esta comisión, presentó un informe positivo sobre el cumplimiento de las condiciones y los requisitos necesarios para su aprobación.

El 13 de marzo de 1974, se realizó una reunión entre la Comisión Planificadora de la Universidad para transferir sus poderes al Consejo Rector designado por el ciudadano Ministro de Educación, dicho Consejo Rector tuvo al frente de la gestión universitaria hasta el 31 de agosto de 1975. Para entonces, la Ministra de Educación (encargada) Dra. Ruth Lerner de Almea, designó un nuevo Consejo Rector, integrado por los Dres. Félix Adam, Alfredo Ducharne, Guillermo Herrera, Héctor Izaba, Ricardo Ojeda, Ramón Vielma y Luis Cortés.

Es a partir de septiembre del año 1975, cuando el Consejo Rector entrante se dedicó a la tarea de evaluar el trabajo que se había realizado de tomar conciencia de las orientaciones académicas, administrativas y experimentales de la universidad que había recibido. En base a los resultados arrojados de esta evaluación, se formularon planes de desarrollo, cualificación y ampliación de las labores institucionales, en función, de las necesidades nacionales, sociales, económicas que demandaba el nivel de educación superior.

Se dio inicio, a los primeros pasos para diseñar estrategias de desarrollo orientadas a explorar diversos caminos para solucionar tres aspectos

fundamentales, relacionados con la problemática de la educación superior en Venezuela, a saber:

- Atención de un número mayor de estudiantes, a menor costo.
- Vinculación real de la Universidad a la producción y el mercado laboral.
- Creación de fuentes propias y desarrollables de ingreso destinadas a lograr el autofinanciamiento de la institución. (UNESR, 1976).

Las acciones fundamentales para lograr estas premisas, fueron entonces: los Estudios Universitarios Supervisados (EUS), el Aprendizaje por Proyectos a través, del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP), la Acreditación del Aprendizaje formal y no formal de los trabajadores y la prosecución de estudios a nivel de licenciatura de los Técnicos Superiores Universitarios (TSU), quienes en el lapso de dos (2) años egresarían de la universidad (UNESR, 1999).

Posteriormente, y con el pasar de los años la masificación de la educación a finales de la década de los 70s (UNESR, 1999) incidió considerablemente en la adecuación de los objetivos inicialmente propuestos para formar, en su mayoría a los bachilleres que recién ingresaban a la universidad.

Esta transformación, en los perfiles de quienes ingresaban, generó que las modalidades de aprendizaje (EUS, CEPAP, otras), fundamentadas en los principios de la andragogía, dieran espacio a la modalidad contigua o presencial, característica principal de las universidades tradicionales.

En 1992 se realizó un análisis de las fortalezas y debilidades de la UNESR, donde se evidenció “un distanciamiento entre su filosofía y la praxis” Briceño, 2003, p. 44). En este mismo año, se constituyó una Comisión que trabajó en la Reforma Institucional, cuyo objetivo principal fue, presentar planes de acción, necesarios para promover el desarrollo de la Universidad respondiendo a las demandas del ámbito regional, nacional e internacional.

Como consecuencia de estas acciones, la UNESR cuenta en la actualidad con una estructura descentralizada, basada en niveles de toma de decisiones estratégicas, funcionales y operativas, que permite dar respuesta por parte de las

autoridades de la institución, a los requerimientos intra y extra universitarios (Briceño, 2003).

La Universidad ante este nuevo rol que le corresponde asumir, retoma nuevamente las modalidades de aprendizaje iniciales, fortaleciéndolas y sustentándolas en las exigencias de la era de la información y la comunicación, conformando una plataforma tecnológica que consolida su carácter experimental, enriquece el proceso de aprendizaje y la generación del conocimiento (UNESR, 1999).

Esquema Filosófico

Los organizadores de la UNESR, se planteaban un esquema renovador en la búsqueda por lograr los objetivos de la educación superior. Muchas razones, “los llevaron a concebir una universidad distinta al enfoque tradicional, lo cual generaba limitaciones y conspiraba en contra de la adecuación de la universidad a una dinámica social cada vez más exigente” (Cruces, 2008, p. 92). Estos organizadores, sostenían la idea “que esta nueva universidad debía caracterizarse tanto por la aspiración a constituirse en una alternativa para la educación superior, cuanto por ser un organismo adecuado para el ensayo de nuevos métodos de aprendizaje y de nuevos campos de especialización académica” (UNESR, 1973).

La propuesta entonces era “crear una universidad que no sólo fuese distinta en si misma, sino que eventualmente sirviera de núcleo experimental para el sistema de educación superior, en la búsqueda de caminos nuevos para mejorar la calidad de la educación” (Cruces, 2008, p. 92). Así pues, la estrategia elegida fue la de crear una universidad experimental, innovadora, para lo cual existían los fundamentos legales, en la Ley de Universidades (Art. 10), que autorizaba la creación de universidades con esas características (UNESR, 1977; Cruces, 2008).

Con el objeto de orientar la toma de decisiones y el quehacer universitario al logro de las metas propuestas, la UNESR formuló un esquema filosófico (UNESR, 1976) que se puede sintetizar de la siguiente manera:

- **Carácter experimental de la universidad.** Esto significa ensayar nuevos esquemas organizativos, metodologías con el fin de lograr los objetivos de aprendizajes previamente establecidos, lo cual conlleva nuevas concepciones y

relaciones en las funciones y responsabilidades universitarias. Esto además implica, la necesidad de explorar otros senderos para manejar las relaciones humanas e incrementar la productividad de los logros académicos en función del rendimiento y del desarrollo de la nación (UNESR, 1976).

Cabe destacar, que en el Artículo 10 de La Ley de Universidades se establece el por qué de la creación de universidades experimentales. Dicho artículo guarda una estrecha relación con el carácter experimental que se encuentra presente en el esquema filosófico de la UNESR. En el mismo se afirma lo siguiente:

...la creación de universidades nacionales experimentales ha sido creada con el objeto de ensayar nuevas orientaciones y estructuras en la educación superior. Dichas universidades gozarán de autonomía dentro de las condiciones especiales requeridas por la experimentación educativa. Su organización y funcionamiento se establecerá por reglamento ejecutivo y serán objeto de evaluación periódica a los fines de aprovechar los resultados beneficiosos para la renovación del sistema y determinar la continuación, modificación o supresión de su status (p.2)

- Carácter andragógico de la institución. Se entiende como una comunidad de personas adultas que están en capacidad de formular su propio proyecto educativo con el fin de alcanzar y lograr sus metas académicas y administrativas, a su propio ritmo, y asumiendo las responsabilidades y compromisos ante la institución.

- Carácter nacional. La universidad estará donde sea necesaria su presencia, para resolver problemas de carácter nacional, evitar la migración interna de profesionales e investigadores y para vincular al ciudadano con su terruño y así pueda brindar sus servicios una vez graduado, al desarrollo de su región.

Lo que se persigue con este principio, es ir más allá del simple criterio de regionalización, es decir,

...construir un esquema que permita una praxis de los fundamentos autóctonos de una filosofía nuestra de la educación a nivel superior, en cuanto a la metodología, recursos y características idiosincrásicas de nuestro pueblo, de manera de aproximarnos al máximo de rendimiento en la administración,...de los recursos humanos de que disponemos y del talento que nos es confiado para desarrollar (UNESR, 1976, p. 11).

Para cumplir con el principio de carácter nacional, la UNESR, está organizada en veinte (20) núcleos, y cinco (5) extensiones, ubicados en diversos Estados del país (ver Anexo N° 1).

- **Carácter participativo de los aprendizajes.** Significa que la universidad se aparta del sistema convencional de las “clases magistrales con vigencia exagerada de aulas, pizarrones y rígidos horarios de labor” (UNESR, 1976, p. 12). De acuerdo a este principio, no es necesario que el participante asista a horarios académicos rígidos, sin desmedro de la calidad y profundidad en su proceso de formación. Por el contrario, se pretende que el participante centre su atención en la búsqueda del conocimiento, donde este aprenda a aprender, a su propio ritmo, individualizado, valorando su experiencia personal, y relacionando la teoría con la práctica, contribuyendo de esta manera al logro de sus metas y objetivos académicos, laborales y personales (UNESR, 1976).

- **Carácter simple de la organización universitaria,** para lo cual se ha diseñado un esquema estructural que permite una “muy amplia flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en la orientación de las diversas situaciones...” (UNESR, 1976, p. 14).

Estructura Organizativa

La UNESR se encuentra organizada en veinte (20) núcleos en 16 Estados del país, y cinco (5) extensiones ubicados en diferentes Estados de Venezuela, y diversas direcciones con sus respectivas divisiones adscritas al: Rectorado, Vicerrectorado académico, Vicerrectorado administrativo y secretaría, (ver Anexo N° 1).

En el cuadro 1 se presenta los diferentes núcleos y extensiones de la UNESR y los Estados en los cuales se ubican geográficamente.

Cuadro 1

Núcleos, extensiones y Estados donde hace presencia la UNESR

Núcleos	Extensiones	Estados de Venezuela
San Fernando de Apure.	San Fernando de Apure.	Apure
Araure		Portuguesa
Barcelona.	Nueva Esparta	Anzoátegui
Barquisimeto.	San Felipe. Guárico.	Lara
Canoabo		Carabobo

Cuadro 1 (cont.)

Núcleos	Extensiones	Estados de Venezuela
Caricuao (Sabana Grande)	Mucuchíes.	Dto. Capital
Ciudad Bolívar		Bolívar
Coro		Falcón
El Vigía		Mérida
La Grita		Táchira
Los Teques		Miranda
Maracay		Aragua
Palo Verde		Miranda
San Carlos		Cojedes
San Juan de los Morros		Guárico
Valera		Trujillo
Valle de la Pascua		Guárico
Valles del Tuy		Miranda
Maturín		Monagas
Zaraza		Guárico

Nota: Cuadro elaborado con datos tomado del Organigrama de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (2008).

Estructura Académica

Desde el momento de creación de la universidad la autoridad era ejercida por equipos o comisiones de trabajo, entiéndase, por facilitadores y participantes, quienes adoptaron una organización horizontal y consensual, las relaciones eran de coordinación y no de subordinación, sólo existían personas que dominaban ciertos conocimientos y otros que lo adquirían. (Gámez de Mosquera, 2007).

Actualmente, en el año 2009, la universidad posee un Vicerrectorado Académico que tiene como funciones, dirigir la formulación, aplicación, control y evaluación de los programas académicos, las estrategias curriculares y del cuerpo docente y de investigación de la Universidad, con el fin de lograr egresados que se correspondan con las necesidades que determinan los planes de desarrollo nacional (ver Anexo N° 1).

Las unidades adscritas al Vicerrectorado Académico son: Centro para el Aprendizaje Permanente (CEPAP), Dirección Sistemas de Estudios y Experiencias Acreditables, Dirección de Planificación Académica de Pregrado, Decanato de Postgrado, Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico, Dirección de Desarrollo Profesional, Dirección de Desarrollo Estudiantil, Dirección de Servicios Bibliotecarios y los Núcleos (ver Anexo N° 1).

Los procesos de ingreso a la UNESR de los participantes se pueden hacer, a través, de diversas vías. La primera de ellas, los bachilleres que cumplan con los requisitos fijados por el Consejo Nacional de Universidades (CNU), podrán ingresar directamente a la carrera escogida.

Una segunda vía de ingreso es la que realiza el participante por la dirección de sistemas de estudios y experiencias acreditables, conocida comúnmente en la institución como el sistema de acreditación por experiencia y que de acuerdo al Reglamento de Régimen de Estudios en el Artículo 1º, consiste:

...en el reconocimiento de aprendizajes derivados de experiencias educativas formales y no formales, a fin de certificar competencias que guarden correspondencia con los planes de estudios que ofrece la Universidad. (RRE, 2006, p. 121).

Esta vía de ingreso a la institución esta dirigida a aquellos participantes que posean título de técnico superior universitario y deseen proseguir sus estudios para la obtención la licenciatura (experiencias educativas formales). También para participantes, que no posean títulos a nivel superior, pero que tienen un determinado tiempo ejerciendo una labor específica, y tienen acumulado asistencia y participación en cursos, seminarios, conferencias, entre otros (experiencias educativas no formales).

A través, del centro de experimentación para el aprendizaje permanente, conocido como el CEPAP, representa la tercera vía de ingreso a la institución, de acuerdo al Reglamento de Régimen de Estudios de la UNESR en el Artículo 2º tendrá como objetivos:

...Diseñar, ejecutar y evaluar ensayos educativos, y publicar sus resultados...hará énfasis en la vinculación entre la teoría y la práctica; el respeto a las necesidades e intereses individuales de los participantes, y el desarrollo de destrezas requeridas para un desempeño profesional con enfoque de forma auto gestora y de trabajo grupal. (RRE, 2006, p. 237)

Como cuarta vía de ingreso a la UNESR, están los estudios por equivalencia para aquel participante que no ha obtenido título de educación superior, pero desea proseguir sus estudios para la obtención del título.

La Fundación Instituto de estudios corporativos (FIEC), representa la quinta posibilidad para ingresar a la UNESR, dicho instituto fue creado el 29 de octubre de 1996 con fundamento en el Artículo 48° del Reglamento de Régimen de Estudios de la UNESR, donde se establece:

La Universidad procurará la diversificación de sus fuentes de ingresos propios y promoverá la cooperación de los sectores públicos y privados, mediante aportes de fondos a la Institución, para lo cual podrán constituirse Fundaciones y otras Asociaciones privadas de acuerdo con los fines establecidos (RRE, 2006, p.45).

A través de este Instituto, la UNESR establece convenios de tipo académico con instituciones públicas y privadas, a fin de graduar a los participantes que se inscriban en dichos convenios, en las carreras que ofrece la UNESR.

En el cuadro 2 se presentan algunos convenios académicos, y los Estados donde se están realizando dichos convenios.

Cuadro 2
Convenios Académicos de la UNESR

Convenios	Estados de Venezuela
ACITUCARIBE	Carúpano, Edo. Sucre
ASOCITECSU	Güiria, Edo. Sucre
ASOCITUPI	Cariaco, Edo. Sucre
ASOTESUCU EDU	Cumanagoto, Edo. Sucre
ASOTESUCU ADM	Cumaná, Edo. Sucre
ACITSUDA	Tucupita, Edo. Delta Amacuro
ASOTECDENE	Pampatar, Edo. Nueva Esparta
ASOCITEBA	Barinas, Edo. Barinas
ASOPROBA	Barinas, Edo. Barinas
SABANETA DE BARINAS	Barinas, Edo. Barinas
ASOCIESA	Amazonas, Edo. Amazona
Alcaldía de Zamora	Guatire, Edo. Miranda.
Alcaldía de Sucre	Edo. Miranda
INCE oferta propia	Edo. Miranda
SINVEMA Miranda	Edo. Miranda
SUTDCEM Caracas	Dto. Capital
Universidad Santa María	Edo. Miranda

Nota: Cuadro elaborado con datos tomado de Pág. Web UNESR (2009). <http://www.unesr.edu.ve>

Sin embargo y extra oficialmente se conoce que en el mes de mayo de 2010 el MPPES decreto el cierre definitivo de la FIEC y por ende de todos los convenios que administraba tal fundación. Asumiendo la UNESR a través de sus núcleos la población estudiantil que aún no han culminado sus estudios de licenciatura.

La Educación Superior.

Se presentan a continuación aspectos referidos al origen y evolución de la educación superior, los mismos son de gran relevancia para la investigación planteada. Entre ellos se destacan su origen, los diferentes modelos universitarios, la universidad en América Latina, la educación superior en Venezuela, las TIC en la educación superior y en el contexto de la UNESR.

Origen de la universidad

La universidad surgió en la Baja Edad Media, como resultado de un largo proceso de reorganización social y cultural de la Europa Medieval que tuvo lugar al finalizar el ciclo de las invasiones bárbaras, concretamente a mediados del siglo XII. Éstas, surgieron en el marco de un contexto socioeconómico y cultural que les imprimió sus rasgos fundamentales (López, 2004).

La universidad como organización se establece, cuando se conforman corporaciones con el objeto de formalizar el proceso de enseñanza, “la universidad nace laica, libre y asumiendo el derecho a la búsqueda de la verdad...período donde predomina el dogma y el poder religioso” (López, 2004, p. 17).

Ésta universidad, centrada en la enseñanza y en un marco de libertad ofrece a la sociedad, profesionales con diversos énfasis formativos, lo que permite decir, que desde sus orígenes la universidad representa la institucionalización del deseo de saber en corporación, constituyéndose el saber, en poder social (López, 2004; Tünnermann, 1998).

Entre las circunstancias que determinaron la creación de las instituciones universitarias se pueden mencionar: El aumento de la población que se dio durante los siglos XI y XIV. Los cambios en las estructuras sociales como consecuencia de las transformaciones económicas. El afán por saber, lo que generó mayor demanda de educación. Y la aparición de la enseñanza, como nuevo oficio (Tünnermann, 1998).

La universidad en sus orígenes fue definida básicamente, como una comunidad de maestros y discípulos destinada a la transmisión y al progreso del saber superior, a esto se agrega, la jerarquización de sus miembros, así como, la

libertad de los mismos y la autonomía, este último requisito fundamental para desarrollar las actividades académicas sin ningún tipo de restricciones.

En este contexto y bajo el amparo de la iglesia, surge la universidad medieval donde la idea de verdad y saber, así como, el concepto de individuo que la orienta “se fundamenta en una instancia divina y trascendente” (López, 2004, p. 18), y en las cuatro facultades que la conformaban, derecho, medicina, artes o filosofía y teología, encuentran unidad y sentido de totalidad y organización jerárquica en la teología.

Modelos universitarios tradicionales

A principios del siglo XIX tuvo lugar el gran cambio de la universidad medieval, es precisamente en ese momento cuando aparecieron tres modelos dando origen a lo que hoy se conoce como la universidad moderna (Mora, 2004), para entonces, surgieron tres modelos con organizaciones diferentes, que se corresponden con otras tantas respuestas a la sociedad emergente del siglo XIX.

Ésta sociedad se caracterizó, por dos hechos fundamentales a saber: por una parte, se trataba de una sociedad en la que adquiriría importancia como nuevo modelo de organización social el Estado-nación liberal; y por otra parte, era una sociedad en la que se estaba produciendo el desarrollo industrial (Mora, 2004).

Ante tal situación, común en Europa y en los nuevos Estados americanos, es decir, el surgimiento de los Estados nacionales y de la era industrial, los países respondieron con tres modelos diferentes de organización universitaria (Mora, 2004), los cuales se agrupan en el:

- Modelo Alemán, es también conocido como el modelo humboldtiano, el cual se organizó a través de instituciones públicas, con profesores funcionarios y con el conocimiento científico como meta de la universidad. Su objetivo era, formar individuos con amplios conocimientos, los cuales no necesariamente debían estar relacionados con las demandas de la sociedad o del mercado laboral. El modelo estaba sustentado, sobre la idea (idealismo alemán) de que “una sociedad con personas formadas científicamente sería capaz de hacer avanzar al conjunto de la sociedad en sus facetas sociales, culturales y económicas” (Mora, 2004, p. 15).

- Modelo Francés o el llamado modelo napoleónico, su objetivo fue formar a los profesionales que requería el Estado-nación burocrático recién organizado por Francia (napoleónica). Los profesores se harían funcionarios públicos, y las instituciones estarían al servicio del Estado más, que al de la sociedad.

- Modelo Anglosajón, este modelo al contrario de los dos anteriores, no convirtió a las universidades en estatales por el contrario, mantuvo el estatuto de instituciones, como fue en todas las universidades europeas hasta principios del siglo XIX. El objetivo subyacente en este modelo, fue la formación de los individuos, con la hipótesis “de que personas bien formadas en un sentido amplio serían capaces de servir adecuadamente las necesidades de las nuevas empresas o las del propio Estado” (Mora, 2004, p. 15). Este modelo, al igual que los anteriores, tuvieron éxito en los países en los que se llevo a cabo sin embargo, y a diferencia de los otros, resistió el paso del tiempo, y parece estar mucho más adaptado al contexto y a las exigencias del mundo actual.

Clark (1997) argumenta en su enfoque histórico y organizacional de las universidades contemporáneas, que existen cuatro sistemas universitarios los cuales pueden caracterizar a las universidades actuales y son:

- El sistema alemán caracterizado como la universidad de institutos, en el cual los vínculos entre la investigación, la enseñanza y el estudio se sitúan sobre todo en institutos que forman parte de las universidades.
- El sistema inglés como la universidad colegiada, en el que los vínculos históricamente se han ubicado en la vocación por la educación de pregrado.
- El sistema francés como la universidad de la academia, las universidades estadounidenses caracterizada como la universidad-departamento de grado, en donde se da una poderosa fórmula operativa para integrar la investigación, la docencia y el estudio avanzado, a través de la estructura departamental y con un acceso competitivo a fuentes de financiamiento externo que alimentan el sistema en su conjunto.

- El subsistema japonés definido como la universidad aplicada, en función del predominio de la industria como hogar de la investigación y del entrenamiento para la investigación.

En tal sentido y muy a pesar de la autonomía y de la formal separación del Estado, “las universidades siguen siendo instituciones con un fuerte carácter funcionarial, con un gobierno burocrático, y sobre todo, con una fuerte orientación profesionalizante” (Mora, 2004, p. 16).

La Universidad en América Latina.

La esencia de la universidad se manifiesta en tres elementos fundamentales a saber: la índole de su misión, la libertad de accionar y su finalidad de servicio público, de faltar alguno, se debilita la organización (López, 2004). Sin embargo, a lo largo de la historia se ha dado mayor o menor valor a cada uno de éstos elementos, de acuerdo con lo cual se pueden caracterizar diferentes tipos de universidades, explicados previamente y se sintetizan en: la alemana (orientación científica), la inglesa (énfasis en la formación integral), la latina (representativa de Francia y España), la estadounidense (énfasis en la integración de la investigación, la docencia y el estudio avanzado), la japonesa (predominio de la industria como hogar de la investigación y del entretenimiento para la investigación) (Clark, 1997).

A lo largo de su historia y desarrollo la universidad en América Latina se ha visto influenciada por las tendencias europeas, de las cuales se derivan tres modalidades: la universidad elitista de la época colonial, la universidad abierta en la cual se incorpora ampliamente al estudiante y la universidad desarrollista, influenciada por las tendencias del mercado y el modelo empresarial (Mora, 2004).

La universidad elitista logra un gran desarrollo académico sin embargo, no contribuye al desarrollo social, de hecho en los movimientos de independencia no desempeña un papel relevante. La universidad abierta, por el contrario, si lo hace en la definición y militancia política en ciertos países (López, 2004; Mora, 2004)

En 1918 surgió el llamado Movimiento de Córdoba a raíz de este movimiento, es cuando la universidad latinoamericana incorpora un elemento que

la caracteriza y no es otro, que el compromiso social que se manifiesta en la acción social o extensión universitaria. Al respecto Delich (citado en López, 2004) señala, fue un movimiento que:

Vinculó la universidad a la sociedad, la socializó, la aproximó a los sectores populares. Desafió el poder oligárquico dentro de la Universidad, tanto como desafió al régimen oligárquico predominante...anticipó o reforzó (en Argentina), el espíritu democratizador, que luego se extendería a los demás países del subcontinente...anticipó el surgimiento de las clases medias republicanas, trasladando al ámbito institucional, el espíritu innovador que aquellos sectores sociales mostraron durante los años veinte, cuando recién emergían en algunos países de la región...consolida espacios de ciencias exactas y naturales,...asume la tecnología como prioridad, formando parte de un proceso general de revalorización de la razón como instrumento de conocimientos y de acción (p. 22).

Este movimiento, se constituyó en el primer cuestionamiento serio que se le hizo a la universidad latinoamericana enquistada en esquemas obsoletos, y siendo la clase media emergente, la protagonista del movimiento en su deseo de lograr la apertura de la universidad hacia la sociedad, la cual era controlada hasta ese momento por la clase oligarca y por el clero (Tünnermann, 1998). Ante esta nueva clase, surgía la universidad como el instrumento capaz de hacer posible su ascenso político y social.

Para el momento en que se da el Movimiento de Córdoba en 1918, la universidad latinoamericana se encontraba encasillada en el molde de la universidad napoleónica y estaba concebida para dar respuesta a las necesidades de un mercado laboral que se caracterizaba por:

- Profesiones bien definidas, con escasa intercomunicación, con competencias profesionales claras y legalmente fijadas. La escasa intercomunicación que las profesiones tenían entre ellas hace que las competencias requeridas sean siempre muy específicas y relacionadas con un aspecto concreto del mercado laboral.

- Profesionales estables, cuyas competencias apenas cambian a lo largo de la vida profesional.

Para entonces, el sistema de educación superior, daba respuesta a estas demandas específicas del mercado laboral, arrastrando en su proceso de enseñanza un lastre colonial, lo cual dificultaba responder a las exigencias de las universidades para la época e ingresar así decorosamente en el siglo XX y hacer frente a la nueva problemática planteada por los cambios...en la composición social, debidos a la urbanización, la expansión de la clase media y la aparición de un incipiente proletariado industrial (Tünnermann, 1998, p. 61).

Luego de este movimiento en la región, se logro la proliferación de las universidades, generando en su interior grupos de interés, demostrando con esto que constituía una respuesta a las necesidades y circunstancias similares experimentadas en la región (Mora, 2004; Tünnermann, 1998). Éste movimiento viene a definir entonces, el verdadero modelo de la universidad latinoamericana. Así pues, se pretendió con esta reforma darle un carácter continental hispanoamericanista con un contenido altamente político, concibiendo a la universidad como herramienta para el verdadero cambio social, siendo la autonomía fundamental convirtiéndola en una especie de Estado dentro del Estado (López, 2004).

Los postulados reformistas se sintetizan mediante la figura de la autonomía universitaria, tanto en los aspectos políticos, docentes, administrativos como en los económicos. La elección de las autoridades universitarias por la propia comunidad. El concurso de oposición para la selección del personal docente y de investigación, la docencia libre, la gratuidad de la enseñanza. La creación de nuevas escuelas, modernización de los métodos de enseñanza, mejoramiento de la formación cultural de los profesores. La vinculación con el sistema educativo nacional, la extensión universitaria, el fortalecimiento de la función social de la universidad y por último la unidad latinoamericana, lucha contra las dictaduras y el imperialismo (Tünnermann, 1998).

Representa pues el Movimiento de Córdoba, la reforma hasta éstos días más significativa, que ha contribuido a dar un perfil particular a la universidad en Latinoamérica, centrándose en la organización jurídica o formal de la universidad como la autonomía y el cogobierno sin embargo, la estructura académica siguió

respondiendo al patrón napoleónico de facultades profesionales separadas (Mora, 2004; Tünnermann, 1998).

Con el pasar de los años el oportunismo la demagogia profesoral y el facilismo estudiantil se apoderaron de la institución universitaria y los partidos políticos empezaron a tener ingerencia indirecta en las universidades, a través, de la relación en los procesos electorales. Lo que condujo a que “el sueño de una república universitaria-autónoma y democrática,...autogobernada por sus propios profesores, estudiantes y egresados, se convirtiera así, en un aberrante y descarnada partidocracia donde todo aquello se ha deshecho y esfumado” (López, 2004, p.56).

Afirma el mismo autor que la universidad latinoamericana es vista como una organización compleja, costosa y con poca capacidad de adaptación ante los cambios, con niveles de toma de decisiones complejos y antagónicos. Además de la tendencia a ser poco productivas, con servicios deficientes lo que hace pensar que nuevamente requieren ser reformadas.

Sin embargo, en la educación superior se están produciendo cambios de tal magnitud, que muchos autores la han considerado como una segunda revolución académica. Las presiones de éstos cambios provienen principalmente, del valor económico del conocimiento es decir, la presión de las fuerzas productivas (García-Guadilla, 2003). Señala la misma autora, que dichos cambios se están dando a profundidad en los países avanzados y tienen que ver “con el fuerte impacto de las exigencias de las fuerzas externas al mundo académico” (García-Guadilla, 2003, p. 2).

Tales cambios obligan a la universidad liberal o tradicional a reformarse y modificar ciertos valores académicos que en algunos casos lleva a redefinir integralmente su misión tradicional (Martínez, 2003).

Desde la última década del siglo XX década de la educación superior, se viene dando un proceso de discusión permanente y vislumbrando acciones encaminadas a esclarecer lo que podría ser el futuro de la educación superior, lo cual demuestra el creciente interés de investigadores, expertos, instituciones y

organizaciones, por provocar una verdadera transformación del sector universitario (Moreno-Brid y otros, 2009; Silvio, 2002)

Esta discusión y reflexión desde diversos ámbitos se ha interesado por analizar la ecuación superior, sus perspectivas a futuro y emprender diversas acciones orientadas al proceso de enseñanza, uso de las TIC, a las investigaciones de avanzada que se deben realizar en las universidades y a la incorporación de la premisa de educación permanente y durante toda la vida, *life long learning* (Delors, 1996; Moreno-Brid y otros, 2009; Tünnermann, 2009;).

En este sentido, Peñalver (2004) realiza un breve recuento de cómo se viene pensando en esta transformación o reforma universitaria y quienes lo están haciendo, se presenta en la cuadro 3 algunos investigadores e instituciones su propuesta y las dimensiones de las mismas.

Cuadro 3
Propuesta para la Transformación de la Universidad.

Autoría	Propuesta	Dimensiones
Carmen García Guadilla (1998).	Visiones prospectivas.	Cambios: En el modelo de producción de conocimientos. En las dinámicas del aprendizaje. En la organización y gestión de las instituciones.
Miguel Casas Armegol (1998).	Pilares para la educación.	Aprender a: Conocer, hacer, ser y a convivir.
Rubén Montalvo Peralta (1999)	Conjuntos de ámbitos, dimensiones y prácticas culturales y públicas.	Antropología compleja. Pedagogía de la incertidumbre. Complejización de necesidades de aprendizaje. Reforma del pensamiento. Currículo complejizador.
José Moreno León (1999).	La universidad de la excelencia.	Transformarse en una corporación gerencial para el desarrollo y desarrollo de recursos humanos. Formar profesionales capacitados.
		Desarrollar nuevas tecnologías educativas. Aprender el lenguaje informático. Superar las deficiencias de la calidad académica. Conjugar criterios de solidaridad y justicia con rentabilidad. Contemplar cambios en la gestión para ajustarla a la meritocracia.

Cuadro 3 (cont.)

Autoría	Propuesta	Dimensiones
Edgar Morín (2000).	Los siete saberes necesarios.	Conocer lo que es conocer. Promover un conocimiento que aborde lo global y lo local. Enseñar la condición humana. Enseñar la identidad terrenal. Enfrentar las incertidumbres. Enseñar la comprensión. Enseñar la ética del género humano.
Rigoberto Lanz (2000)	Decálogo de la universidad que viene.	Un lugar para la producción de conocimientos. Un sitio para la innovación y la creatividad. Un sitio de la crítica. Un espacio para el cultivo de una cultura democrática. Un lugar para la generalización de valores colectivos. Un lugar de deliberación. Un lugar para recuperar la sabiduría. Un espacio con plataformas tecnológicas mejor pensadas. Un espacio para partir de un modelo de gestión inteligente. Un espacio para la producción utópica.

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de Peñalver, L. (2004). Pensar la Universidad en el Siglo XXI. La universidad se reforma II. p. 36-37

Escudero, (2000); Hernández-Serrano, González-Sánchez y Muñoz-Rodríguez, (2009); Moreno-Brid y otros, (2009); Tünnermann, (2009); plantean que una de esas transformaciones necesarias para la educación superior, en el marco de la sociedad del conocimiento y de la información, es aquella transformación que se relaciona con la gestión del conocimiento como fuente principal de producción y riqueza que comprende además, “la generación, conservación, intercambio y transferencia de conocimientos y una transformación permanente de datos en información y de éstas en conocimiento” (Silvio, 2004, p.15).

Ésta segunda revolución académica si se puede llamar así, surge al incorporarse el desarrollo económico a la docencia y a la investigación como funciones legítimas de la universidad lo cual cambia de forma radical, las maneras tradicionales de concebir la transferencia del conocimiento entre la universidad y el sector productivo (García-Guadilla, 2003; Moreno-Brid y otros, 2009).

Asimismo el nuevo imperativo económico, y sus exigencias por implantar formas más eficientes de producción y transferencia de conocimientos en las instituciones de educación superior hacia el sector productivo, se dan, de forma paralela, en un escenario donde las tecnologías de la información y la comunicación están produciendo una revolución en las formas de producción y circulación del conocimiento (García-Guadilla, 2003; Moreno-Brid y otros, 2009).

Sin embargo, para decir que esta surgiendo una segunda revolución académica, además del elemento económico también debería considerarse, el efecto que en las universidades está teniendo “la emergencia de un nuevo sistema de conocimiento” (García-Guadilla, 2003, p. 2), o lo que Martínez, (2003) considera la “economía basada en el conocimiento” (p. 25).

Este nuevo sistema de conocimiento tiene que ver con la evolución de las tecnologías, “con el surgimiento de comunidades listas, perspicaces, bien informadas y con capacidad de tomar decisiones por su grado de inteligencia social” (Martínez, 2003, p. 3). E igualmente como lo afirman (Escudero, 2000; Echeverría, 2001; Hernández-Serrano, González-Sánchez y Muñoz-Rodríguez, 2009; Moreno, 2000; Pérez, 1998), éstas comunidades inciden directamente en la construcción de la sociedad de la información o sociedad del conocimiento.

En este contexto, existe una variedad de fuerzas exógenas que presionan a la universidad, hacia el uso de las tecnologías con el objeto de apoyar los procesos de enseñanza, investigación y de gestión, de tal manera, que éstas se tornen mucho más productivas (Moreno-Brid y otros, 2009).

Se tiene pues que la revolución tecnológica involucra directamente a las universidades (aún cuando se resistan), las cuales deben encarar los retos de las demandas de la sociedad de la información y el conocimiento.

Entre las demandas a las universidades que plantea la revolución tecnológica, se pueden mencionar siguiendo las ideas de: (Barajas, Scheuermann y Kikis, 2005; García, 2003; Gromaz, Arribi y Rodríguez, 2004; Hernández-Serrano y otros, 2009; Landaeta, 2003; Moreno-Brid y otros, 2009; Tünnermann, 2009), las siguientes:

Incorporar los conocimientos al mismo ritmo en que éstos se producen. Las nuevas formas integradas de organización del conocimiento. La vinculación más estrecha con el nuevo humanismo científico-técnico. Las nuevas filosofías con los esquemas de la educación globalizadora y unificadora en el mundo, como lo son la educación permanente, *life long learning*. La importancia de la universidad en su función productora y al mismo tiempo usuaria del software, como vehículo de transmisión de información y conocimiento. La diversidad y multiplicidad de formas de comunicación y de transmisión de información. La reestructuración del nivel socio-institucional. La eliminación del espacio geográfico convencional. La generación de nuevos espacios, la educación a distancia, los entornos virtuales de aprendizaje; y por último, las transformaciones en la manera de enseñar. En otras palabras, se hace necesario para la educación superior en América Latina “detonar cualitativamente su nivel de enseñanza, entrenamiento y capacidad de investigación para innovar...” (Moreno-Brid y otros, 2009, p. 16).

En el contexto de las ideas planteadas previamente, se observa un nuevo discurso que está explícito en las propuestas de cambio hechas a nivel regional e internacional, con el apoyo de organismo internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), propuestas que se evidencian en los diferentes documentos que han surgido de reuniones y talleres a nivel nacional regional e internacional entre los que se pueden mencionar:

La I Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES) la Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción, (1998). Taller de seguimiento a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2003). Congreso Internacional de Rectores Latinoamericanos y Caribeños “El compromiso social de las universidades” (2007). Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, (CRES, 2008). III Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores de América Latina y el

Caribe (2009); y la última realizada entre el 5 y 8 de julio en París, la II Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009).

Las propuestas que han surgido de todos éstos reconocidos e importantes congresos y conferencias, han sido concebidas para todo el sistema educativo de los países de América Latina y el Caribe.

La propuesta de la Región Latinoamérica para la Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada en París en el año 2009, se pueden resumir en:

Reiterar los principios formulados en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada en 1998, y declararla como un bien público; calidad, pertinencia e inclusión social e internacionalización solidaria. Solicitar a los gobiernos que se declaren y actúen a favor de considerar a la educación superior como un derecho y no como un servicio transable en el marco de la Organización Mundial del Comercio (OMC). Apoyar a los países en la implementación de medidas para regular la oferta educativa transfronteriza y la adquisición de instituciones de educación superior por empresas extranjeras. Desarrollar agendas de ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo sustentable que disminuya la brecha entre los países desarrollados y subdesarrollados...Prevenir y evitar la sustracción de talentos...Apoyar la articulación de los sistemas nacionales y regionales de acreditación y evaluación. Patrocinar la creación de fondos de apoyo a la cooperación sur-sur y norte-sur-sur, con especial atención a los países de África y a los países islas (UNESCO, 2009, p. 10)

A través, de IESAL-UNESCO se realizaron una serie de entrevistas a personalidades importantes presentes en la II CMES realizada en París 2009, entre las cuales se destacan por lo valioso de sus aportes a:

El Señor Koïchiro Matsuura, Director General de la UNESCO (2009), señaló que el tema central de la II CMES “son las nuevas dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo” (p.1).

Destacó además, que las nuevas dinámicas en la educación superior son: “El crecimiento sin precedentes en las tasas de matriculación. La actual demanda de educación superior no puede ser atendida únicamente con fondos públicos y hay una participación creciente del sector privado en la educación de tercer nivel. Y por último, se presentan las dinámicas relacionadas con el impacto de las TIC y con la globalización” (p.2).

Por su parte, el Director de educación superior de la UNESCO el Señor Georges Haddad, señaló en el marco de la II CMES (2009) que “ya se ha iniciado el avance hacia un nuevo paradigma de las instituciones de educación superior que conciliará las iniciativas emprendedoras con un mayor escrutinio de la calidad, la equidad y la responsabilidad social...” (p.1). Y afirmó en la entrevista realizada, que las universidades “no pueden seguir educando profesionales solamente para ganar dinero. Debe haber una responsabilidad” (p.3).

Siguiendo la misma línea de opinión, el Ministro de Educación de Brasil Señor Fernando Haddad (2009) “hizo una enérgica defensa de la posición de América Latina y el Caribe en cuanto a la necesidad de que la educación superior sea considerada como un bien público y un derecho humano fundamental...destacó, que hay que evitar el avance de la tendencia privatizadora en la educación superior, pero sin descartar las alianzas con el sector privado, que también debe estar sometido a estrictos sistemas de evaluación” (p.2).

También señaló Axel Didriksson, Secretario de Educación de la Ciudad de México y coordinador de la Cátedra UNESCO “Universidad e Integración Regional” en el marco de II CMES (2009). Que en ésta conferencia, al contrario de la realizada en 1998, se observó una mayor participación de asociaciones de padres, de estudiantes, de redes, de investigadores, de redes universitarias, regionales, sub regionales e internacionales. Esto representa para él, un aspecto “de suma importancia, porque se ha constituido un *background* mucho más relacionado con la articulación de ideas y por supuesto, lo que expresamos aquí tiene el soporte de mucha gente” (p. 2).

Entre los aspectos negativos de la II CMES afirmó Didriksson (2009) que “se siguen reiterando las mismas cosas, los mismos conceptos, no se avanza y, sobre todo, no se toman medidas...las reflexiones no se ven acompañadas,... con acciones concretas de la UNESCO...” (p.2). Por eso, apuntó Didriksson:

Uno de los temas que pusimos y que queremos que se subraye desde la región de América Latina y el Caribe, es que se tomen normas, acciones de gobierno y recomendaciones muy fuertes alrededor de la responsabilidad social, la pertinencia y de una nueva cooperación internacional que busque equilibrio entre las regiones para evitar las grandes brechas que todavía padecemos (p. 3).

Entre los desafíos para América Latina y el Caribe para la educación superior, en el marco de la crisis mundial destacó Didriksson, que el primer impacto se refiere a la reducción del presupuesto de las instituciones de educación superior y de la educación en general. Y afirmó, que ante la crisis económica los Estados,

deben ubicar los presupuestos educativos como inviolables, etiquetados como aparecen otros rubros que no son tan importantes ni tan necesario, que los gobiernos sí garantizan ...por tanto, surgen orientaciones a los gobiernos que vayan a garantizar y a asegurar los financiamientos públicos a favor de la educación superior (p. 2).

Para Tünnermann, (2009) lo que la universidad latinoamericana requiere es esforzarse por construir un nuevo modelo de educación superior, que incorpore los principios y lineamientos mencionados previamente en la I Conferencia sobre Educación Superior (1998), Conferencia Regional de Educación Superior celebrada en el 2008 y en la II Conferencia Mundial sobre Educación Superior (2009). De manera de proporcionar a los pueblos de Latinoamérica, universidades cuyo quehacer de manera proactiva, haga frente a los desafíos de la sociedad contemporánea y cumpla su compromiso histórico de contribuir al desarrollo y bienestar de los pueblos, a su adelanto cultural, social y económico en un contexto de valores, equidad, justicia y solidaridad.

Contrario a esto, señala García-Guadilla, (2003) en cuanto a los estudios prospectivos sobre universidades, no hay mucho en América Latina aunque ha imperado una preocupación por la prospectiva de la educación superior no se han logrado desarrollar estudios propiamente dicho. Afirma la autora, “han sido fundamentalmente planteamientos con mirada de futuro...iniciativas orientadas a pensar el futuro de la universidad en América Latina” (García-Guadilla, 2003, p. 5). Parafraseando a la autora el discurso de modernización de las universidades todavía, no ha sido adoptado por todos los países de la región, peor aún, un grupo de países de América Latina ni siquiera piensan en que existe la urgente necesidad de modernizar y transformar la universidad.

Sin embargo, en este estudio se considera que la universidad tradicional o convencional que durante muchos años ha tenido una evolución generalmente

muy lenta, hoy en pleno siglo XXI se mueve en un contexto turbulento que le exige nuevamente cambios profundos y significativos en su estructura y funcionamiento y también, en la manera como se proyecta hacia la sociedad (Casas, 2002; Haddad, 2009; Tünnermann, 2009).

Asimismo, la acelerada tecnologización de la vida cotidiana, el proceso de globalización y el incremento de la competencia internacional que ha traído consigo la globalización obligan a las universidades, tanto públicas como privadas a alcanzar estándares mundiales, para mantenerse en el *ranking* de educación (López, 2004; Martínez, 2003; Moreno-Brid y otros, 2009; Matsuura, 2009).

Así pues, la educación superior en América Latina se ve obligada a emprender de forma rápida una reestructuración integral para dar respuesta a las demandas y exigencias de este siglo. El desafío se encuentra entonces, en las opciones profesionales, en las tendencias económicas actuales, en el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en todos los aspectos del aprendizaje, en la globalización y en la necesidad de aumentar el nivel de competitividad que se basa cada vez más en las proezas tecnológicas y en su habilidad para adaptarse a ellas, con el fin de innovar en nichos o cruzar las fronteras sectoriales (Jimmy, 2005; Moreno-Brid y otros, 2009; Matsuura, 2009).

De igual manera, se requiere ampliar la inversión que en educación hacen los diferentes gobiernos de la región, así como, considerar a la educación como un bien social y un derecho fundamental del ser humano (UNESCO, 2009).

La Educación Superior en Venezuela

Con el objeto de profundizar en lo que ha sido y es actualmente la educación superior en Venezuela, se analizan los rasgos o características más importantes sobre el origen de las universidades en el país y las etapas históricas por las cuales ha transitado.

La historia de la educación superior venezolana, siempre ha estado ligada a la historia política del país. Así pues, se tiene que la historia de la educación superior se inicia en la Etapa Colonial, en la cual se crean dos universidades: la Real y Pontificia Universidad de Caracas en 1721, hoy conocida como la Universidad Central de Venezuela (UCV), cuya misión y estructura fueron las

propias de las universidades eclesiásticas medievales. En el año 1808 se crea la segunda universidad, la de Mérida hoy conocida como la Universidad de Los Andes (ULA) la cual funcionó después de muchas décadas de inactividad (Morles y otros, 2003).

Luego de la guerra de independencia y una vez que Venezuela adquiere totalmente su independencia de España, Simón Bolívar presidente de la Gran Colombia moderniza los estudios de la universidad y en 1827 le otorga la autonomía académica y financiera a las mismas. Sin embargo, poco se hace por la educación superior en esta etapa, un poco larga, signada por el caudillismo, dictaduras y guerras internas.

Sólo entre los años 1830 y 1958 se destacan tres hechos relevantes relacionados con la educación en Venezuela: el Decreto de Instrucción Pública Gratuita y Obligatoria, dictado por el presidente Antonio Guzmán Blanco en el año 1870; la creación de tres instituciones de educación superior como: la Universidad del Zulia (LUZ) en el año 1891, la cual funcionó de manera irregular durante muchas décadas, el Instituto Pedagógico Nacional en 1936 y la creación de dos universidades privadas en 1953 la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) y la Universidad Santa María (USM) (García-Guadilla, 2000; Morles y otros, 2003).

Para el año 1958 es derrocada la última dictadura, iniciándose lo que se conoce como los 40 años de la Democracia Representativa, en la cual se puede destacar como hecho significativo para la educación superior la aprobación de la Ley de Universidades, reformada posteriormente en el año 1970, la cual otorga la autonomía a las casas de estudios (Morles y otros, 2003).

Como consecuencia de los altos ingresos petroleros para la época, se produce una expansión violenta de la educación en todos los niveles del sistema educativo venezolano. Y es así,

Como la educación superior en esta etapa democrática de cuarenta años, pasa de las cinco instituciones universitarias mencionadas previamente a 140 y de 11.000 estudiantes en 1957 a 710.000 en el 2000. Pero este crecimiento ocurre de manera desordenada, porque la creación de planteles dependía no tanto de necesidades sociales o de políticas bien definidas...sino del interés gubernamental por

golpear las universidades autónomas desde las cuales se hacía dura oposición a los partidos políticos dominantes (Morles y otros, 2003, p. 81).

A partir del año 1999 con la reforma y aprobación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, se vislumbran “nuevas perspectivas para el país y posiblemente para la educación superior” (Morles, Medina y Álvarez, 2003, p. 81). Con esta Constitución “la autonomía universitaria y la gratuidad de la educación superior se consagran como derechos constitucionales...” (González, 2008, p. 6).

No obstante, la educación superior en Venezuela “está lejos de conformar un sistema bien articulado de instituciones con objetivos, políticas y normas bien definidas, hasta el punto que no ha sido posible aprobar una Ley que la regule...” (Morles y otros, 2003, p. 82), sin embargo, se han dado diversas discusiones sobre el proyecto de la próxima Ley de Universidades en espera de su pronta aprobación. Cabe destacar, que recientemente el 15 de agosto de 2009, fue aprobada la Ley Orgánica de Educación en gaceta oficial extraordinario N° 5.929

Siguiendo con el análisis, lo que oficialmente si existe es un conjunto heterogéneo de instituciones legalmente autorizadas, las cuales se rigen por diversas normativas oficiales. Las mismas, se pueden clasificar de la siguiente manera, para el año 2007 Venezuela contaba con: 24 universidades oficiales, 24 universidades privadas, lo que da un total de 48 universidades. 50 institutos y colegios universitarios oficiales y 68 institutos y colegios universitarios privados, lo que suma un total de 118 institutos y colegios universitarios (Morles y otros, 2003; MPPEs, 2009).

Tal heterogeneidad institucional, ha dado lugar a variados modelos de gobierno y administración de estas instituciones, a tal efecto, se pueden identificar en Venezuela los siguientes modelos universitarios:

- Las universidades autónomas, las cuales se rigen por la Ley de Universidades y por decisiones del Consejo Nacional de Universidades (CNU) y de sus respectivos Consejos Universitarios. Las universidades privadas que se rigen por la misma Ley, pero, solamente en los aspectos académicos; y el resto de

las instituciones públicas y privadas que lo hacen mediante un Reglamento Especial dictado por el Ministerio de Educación en el año 1977 o por Decretos específicos dictados por el Ejecutivo Nacional. La diferencia de las universidades autónoma respecto a las otras, radica exclusivamente, en el hecho de que sus autoridades y directivos en casi todos sus niveles, son electos por la comunidad de profesores y estudiantes, y porque sus docentes e investigadores logran los cargos, posiciones o ascensos por elecciones, concurso o exámenes públicos (Morles y otros, 2003).

- Las universidades experimentales, son instituciones con diversos grados de autonomía. Y las privadas son instituciones sin autonomía de acuerdo a la Ley venezolana. (Morles y otros, 2003).

- El resto de las universidades, sus directivos y personal académico y administrativo son designados por el Ministro correspondiente ya sea el de educación, defensa, salud, otros, en el caso del sector público; en las privadas, son designados por los propietarios de las instituciones universitarias (Morles, Medina y Álvarez, 2003).

En ese sentido y siguiendo con el análisis sobre la educación superior en Venezuela, se puede afirmar que el Estado venezolano mediante el MPP para la Educación Universitaria y con el objeto de favorecer el acceso a la educación superior ha creado y desarrollado una serie de misiones como: la Misión Sucre, la Misión Alma Mater y la creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV).

La Misión Sucre, surge como iniciativa del Estado venezolano creada mediante Decreto Presidencial N° 2.601 del 08 de Septiembre de 2003. Su finalidad es:

La de facilitar el acceso y la prosecución de la educación universitaria pública, permanente, integral, gratuita y en igualdad de oportunidades de todos los bachilleres que así lo demanden, con el propósito de incrementar el nivel educativo de la población venezolana y formar ciudadanos (as) comprometidos con el desarrollo del país, a través del establecimiento de nuevos modelos educativos universitarios sustentados en la sinergia institucional y la participación comunitaria, con base en los imperativos de la

democracia corresponsable, participativa y protagónica (MPPEU,2010a, p.2).

Así pues, representa la Misión Sucre un plan nacional de acceso a la educación universitaria y pretende ser: a) Una alternativa de educación universitaria de vanguardia, con pertinencia social, orientada a la transformación, difusión y aprovechamiento creativo de los saberes. b) Un espacio para la participación y el ejercicio de la ciudadanía. c) Una estrategia que promueve el desarrollo local, regional y nacional. d) Una práctica educativa innovadora que ofrece diversas oportunidades y modalidades de estudio que favorecen el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes orientadas a la construcción de una sociedad democrática y participativa (MPPEU, 2010a, p.3)

Otra de las estrategias asumidas e impulsadas por el Estado venezolano fue la creación de la Misión Alma Mater mediante el Decreto 6.650 del 24 de marzo de 2009, publicado en Gaceta Oficial N° 39.148 del 27 de marzo 2009. La Misión Alma Mater se crea con el propósito de impulsar la transformación de la educación universitaria venezolana y propulsar su articulación institucional y territorial, en función de las líneas estratégicas del Proyecto Nacional Simón Bolívar, Primer Plan Socialista 2007-2013 (ver Anexo N° 2). Garantizando el derecho de todos a una educación universitaria de calidad y sin exclusiones (MPPEU, 2010b).

Esta Misión se constituye como referencia de una nueva institucionalidad, caracterizada por la cooperación solidaria, cuyo eje es la generación, transformación y socialización de conocimiento pertinente a nuestras realidades y retos culturales, ambientales, políticos, económicos y sociales, en el marco de la transformación del país.

La Misión Alma Mater y la Misión Sucre son un todo articulado para favorecer “el enraizamiento de la educación universitaria en todo el territorio nacional, comprometida con el desarrollo humano integral basado en la participación protagónica de las comunidades” (MPPEU, 2010b, p.2). Ambas se viabiliza a través de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), las Aldeas Universitarias, las Universidades nacionales y experimentales agrupadas en la

Asociación de Rectores Bolivarianos (ARBOL): Universidad Bolivariana de Venezuela, Universidad Nacional Experimental “Rómulo Gallegos”, Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional, Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”, Universidad Iberoamericana del Deporte, Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”, Universidad Nacional Experimental de Guayana, Universidad Latinoamericana y del Caribe, Universidad Marítima del Caribe, Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, Universidad Nacional Experimental de Yaracuy, Universidad Nacional Experimental del Sur del Lago “Jesús María Semprum”, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”, Universidad Nacional Experimental de las Artes, Universidad Bolivariana de Trabajadores “Jesús Rivero” (Chiroleu, 2009).

La creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela mediante Decreto Presidencial N° 2.517, de fecha 18 de julio de 2003, se erige como una institución de educación superior y como una alternativa al sistema educativo tradicional, al tiempo que da un vuelco a la vinculación de la universidad con la realidad nacional y latinoamericana (UBV, 2010).

La Misión Sucre, Alma Mater y la creación de la UBV, son políticas para la educación superior llevadas a cabo por el Estado venezolano, dichas políticas han generando transformaciones en el sistema. Sin embargo, la relación gobierno-universidad se da en un contexto de desconfianza mutua y de mucha tensión. Las universidades tradicionales por llamarlas de alguna manera, rechazan la creación de un número importante de instituciones y denuncian la escasa transparencia con que se manejan los recursos para ponerlas en marcha (Chiroleu, 2009).

Por otra parte, se evidencia que se ha creado un sistema universitario paralelo, en muchos casos de baja calidad y en el cual se asocia masificación con inclusión. De igual manera, se afirma que se utiliza el control político para adaptar la gerencia educativa de colegios universitarios y universidades experimentales a

la doctrina revolucionaria. El control de las instituciones por parte del gobierno, se convierte en el nuevo modelo de educación superior basado en el trabajo comunitario y en la formación de una fuerza de movilización civil revolucionaria (Albornoz, 2005; CINDA, 2007; Chiroleu, 2009).

No obstante, el gobierno considera que este supuesto paralelismo institucional constituye la única forma de mejorar la inclusión en la educación superior y simultáneamente, la formación académica de los alumnos en los principios del proyecto revolucionario bolivariano (García Guadilla, 2006). El gobierno remarca, sin embargo, que fue la resistencia al cambio planteada por las universidades tradicionales la que originó la necesidad de habilitar otras instituciones de perfil diferente.

Sería muy interesante, que el gobierno conociera las demandas de las universidades tradicionales relacionadas con un presupuesto justo, mejoras en la planta física, compra de tecnología apropiada al contexto venezolano, programas de capacitación para los profesores, políticas de ingreso de personal docente con excelentes credenciales así como la apertura de los concursos de oposición y credenciales y de una infraestructura adecuada para desarrollar las diferentes actividades que se llevan a cabo en una institución de educación superior como es el caso de la UNESR.

En ese sentido, se hace necesario destacar que a nivel nacional la máxima autoridad en lo referente a las universidades ha sido siempre el Ministerio respectivo sin embargo, y a partir del año 2002 en el contexto de los cambios en la educación superior, se creó el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior hoy Educación Universitaria a cargo del Prof. Yadira Córdoba para el momento de realizar este estudio, quien junto con el CNU se encargan de coordinar el trabajo de las universidades, proponer políticas y distribuir el presupuesto que el Estado asigna al sector universitario oficial (MPPES, 2009).

En el marco de estas ideas, las políticas para la educación superior en los años comprendidos entre 1999 y 2002 “se centraron en el esfuerzo por la expansión de la matrícula estudiantil,... inclusión educativa en todos los niveles

educativos,... eliminación de las trabas al ingreso, la reivindicación del carácter público de la educación y el llamado a las instituciones de educación superior a sumarse al impulso de transformación nacional” (González, 2008, p.6).

Así pues se tiene, que la población total atendida en educación superior alcanza hoy, un incremento en un 320% de acuerdo a los datos del MPP para la educación universitaria (MPPEs, 2009). Otro elemento, ha destacar, es la diversificación de la oferta académica, la cual se evidencia en la existencia de diversas instituciones públicas y privadas, que representan un total aproximado de 500 carreras y especialidades en nuevas áreas (González, 2008; MPPEs, 2009).

Sin embargo, la educación superior ha vivido en una compleja y constante problemática jurídica, académica, financiera y operativa que ha derivado en serios obstáculos, para lograr su consolidación y su capacidad para responder a las exigencias que demanda la sociedad (Albornoz, 1998; Morles y otros, 2003; García Guadilla, 2003).

La problemática de la educación superior en Venezuela, se evidencia en los siguientes aspectos: La desigualdad de oportunidades de estudio, la burocracia académica y administrativa, la debilidad en la formación del personal docente, la necesidad de redefinir su misión, la discrepancia entre demanda y oferta, la visión cortoplacista predominante entre el estudiantado, además de los problemas relacionados con pertinencia, calidad, volumen, relación academia-investigación-empresa-productividad, dirección, gestión, fuga de cerebros y factores políticos (García-Guadilla, 2003; Morles y otros, 2003; Moreno-Brid y otros, 2009).

A pesar de toda la problemática planteada previamente relacionada con la educación superior en Venezuela, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEs), en consonancia con el Plan de desarrollo económico y social de la nación 2007 – 2013, el Proyecto Nacional Simón Bolívar, Primer Plan Socialista 2007 – 2013, (ver Anexo N° 3) se ha planteado como objetivos estratégicos para el Plan Sectorial de Educación Superior 2007 – 2013, los siguientes:

Universalizar la educación superior. Fortalecer las capacidades nacionales para la generación y apropiación social de conocimientos.
Impulsar un nuevo modelo educativo, con centro en la formación

ética, dirigido a la transformación social, la comprensión de nuestras realidades y entornos, la producción socialista. Crear nuevas instituciones de educación superior y transformar las existentes. Municipalizar la educación superior, en estrecho vínculo con cada uno de los espacios y comunidades. Construir un sistema de educación superior, fundado en la cooperación solidaria, capaz de vincular los esfuerzos y recursos existentes. Fortalecer el papel de la educación superior en los procesos de unidad latinoamericana y caribeña y en el desarrollo de vínculos solidarios con los pueblos del mundo (MPPEs, 2009, p.13).

En el marco de la problemática que presenta la educación superior en la actualidad y haciendo énfasis en la debilidad de la formación del personal docente, se enuncian algunos supuestos manejados en el ambiente educativo relacionados con esa debilidad, los cuales son utilizados en la presente investigación con el objeto de fortalecer la práctica educativa del docente universitario.

- El nivel académico de sus profesores ya que la actividad magistral del docente sigue siendo el centro del proceso educativo, contribuyendo así a alimentar la actitud pasiva que el estudiante trae de la educación básica y media (Adam, 1977; Tünnermann, 2009).
- Los profesores siguen desarrollando su actividad académica apoyándose única y principalmente en dos medios: el libro, las fotocopias y él como fuente de información (Cabero, 2000; Pere Marqués, 2005).
- El débil conocimiento que los docentes poseen sobre el uso de estrategias de enseñanza y aprendizajes innovadoras (Caraballo, 2001). La necesidad de usar las tecnologías de la información y la comunicación “para la renovación de la educación superior, mediante la ampliación y diversificación de la transmisión del saber, y poniendo los conocimientos y la información a disposición de un público más amplio” (Tünnermann, 2009, p.2).
- La debilidad de formación para la docencia universitaria, por lo que no están en una situación ideal como para reconsiderar su forma de enseñar y donde es pertinente, renovar los métodos tradicionales de enseñanza en la educación superior (Bates, 2005; Tünnermann, 2009).

- Y por último, por ser considerada la docencia como una actividad que no es visible es decir, “que no trasciende más allá de la experiencia del aula,...una tarea rutinaria, que no tiene nada de espectacular, y no permite el protagonismo que tiene...” (Albornoz, 1998, p. 406).

En virtud de este escenario y de las últimas propuestas surgidas de la II Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 2009) realizada recientemente en París, surge la inquietud por reconsiderar los programas no tradicionales de enseñanza, así como las estrategias y recursos de enseñanza que permitan afrontar por una parte, la rápida obsolescencia de los conocimientos garantizando a su vez, aprendizajes significativos los cuales aporten beneficios al desarrollo integral de las potencialidades del individuo. Y por otra parte, un reajuste de las técnicas vinculadas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, introduciendo para ello, métodos de enseñanza que enfatizan sobre la adquisición de hábitos de estudio e investigación individual como el juicio crítico, para propiciar así el aprendizaje para toda la vida, asumiendo el paradigma de la educación permanente, *life long learning* (Maiz, 2009; Tünnermann, 2009).

Se pueden identificar ciertas tendencias de lo que será la educación superior es decir, procesos como la revolución tecno-científica, la globalización o mundialización, el surgimiento de las tecnologías de la información y la comunicación están revolucionando a las universidades y en consecuencia, se constituyen en un elemento clave para la consolidación de la nueva perspectiva “mediante el ofrecimiento de una oferta académica que proporcione las herramientas científicas, tecnológicas necesarias para implementar los procesos requeridos” (López, 2004, p. 11).

Se hace necesario entonces, el desarrollo de nuevas áreas del saber la promoción de valores para la sociedad del siglo XXI, conocimiento y asesoría tecnológica, orientación para la toma de decisiones nacionales, regionales e internacionales, recursos humanos más competentes, capaces, especializados, reconvertibles, capaces de competir en los mercados internacionales y considerar a la educación superior como un bien al servicio de la sociedad (López, 2004; Morles y otros, 2003; Moreno-Brid y otros, 2009; UNESCO, 2009).

A nivel nacional e internacional la discusión gira en torno a diferentes áreas, planteadas como los retos de la educación superior de cara al siglo XXI las cuales se vislumbraron en la II CMES, (UNESCO, 2009) y se mencionan: El fortalecimiento de su pertinencia social. Considerarla como un bien público y un derecho humano fundamental. Seguir con las políticas de inclusión, pero sin desmejorar su calidad. Los Estados deben unir esfuerzos para financiar la educación de calidad para todos. Evitar el avance de la tendencia privatizadora, pero sin descartar las alianzas con el sector privado. Mejoramiento de la gestión. Promover, estimular y evaluar el intercambio y cooperación internacional con los países de América Latina y el Caribe. Incorporar las TIC (Álvarez, 2009; Haddad, 2009; Hung, 2009; Paredes, 2009; Tünnermann, 2009).

En este contexto, el reto que hoy en día enfrentan las instituciones de educación superior en palabras de Tünnermann (1998) es “innovar o perecer” (p. 211). Así pues, el cambio exige de las universidades una predisposición a la reforma permanente de sus estructuras, programas, métodos de enseñanza, lo cual conlleva a asumir la flexibilidad y la innovación como formas de trabajo y de estar a la vanguardia de las transformaciones a que es objeto la sociedad y por ende, la educación (Tünnermann, 2009).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Superior.

La educación superior enfrenta grandes retos, discutidos previamente en el desarrollo de la investigación. Estos retos, algunos derivados del fenómeno de la globalización, de la flexibilidad y de la innovación provocan transformaciones sustanciales en los modelos tradicionalmente utilizados en la educación.

Ahora bien, la globalización en el contexto de la educación superior supone, la creación de nuevos y variados espacios multinacionales de formación, de intercambio de información y de recursos (Rangel, 2005). Sin embargo, el alcance de la globalización no esta produciendo un incremento uniforme en el progreso y desarrollo de las regiones en el mundo. Se plantea en la literatura revisada que el fenómeno de la globalización concentra las ventajas del avance, la producción y el desarrollo en un sector reducido de la población a nivel mundial.

Además de ello, se pueden estar olvidando e ignorando las particularidades o rasgos clave de un país o una región (Landaeta, 2003; Moreno-Brid y otros, 2009).

El desarrollo de las TIC y su inserción en la educación, se puede considerar como uno de los cambios más innovadores y vertiginosos, debido a que está transformando las formas tradicionales en que se relacionan los actores del proceso educativo, los escenarios de aprendizaje, la manera en que se accede, presenta, se organiza y se almacena la información (Alfageme y otros, 2001; Tünnermann, 2009)

Ahora bien, la incorporación de las TIC en la educación requiere nuevas formas de enseñar y de aprender, estas nuevas formas han sido vislumbradas por diferentes expertos en la materia, entre los que se pueden mencionar a (Cabero, 2000; Hernández-Serrano y otros, 2009; Pere Marqués, 2005; Tébar, 2003; Tünnermann, 2009) quienes afirman, que a través de las TIC se puede promover una educación más libre, centrada en el estudiante, considerando sus intereses, necesidades, motivaciones, ritmos de aprendizaje, estilos de aprendizaje, interactiva, colaborativa, constructivista y participativa. El desarrollo de los medios tecnológicos, de comunicación sincrónica, asincrónica e inmediata, surge como alternativa, para hacer realidad esas nuevas formas de enseñar y aprender (Silvio, 2004; Pere Marqués, 2005).

Como ya se ha mencionado, las TIC han provocado un impacto en todas las áreas institucionales de la sociedad, asimismo y haciendo referencia al análisis de Silvio (2004) quien afirma que el impacto de las TIC en los procesos educativos han generado un nuevo escenario en el cual se logra articular en un nuevo ambiente de aprendizaje, la educación a distancia tradicional y la educación presencial, la educación no virtual y la educación virtual, elementos que se explican en el cuadro 4.

Cuadro 4**Relación entre la educación presencial y a distancia y la virtual y no-virtual**

	EDUCACIÓN PRESENCIAL	EDUCACIÓN A DISTANCIA
EDUCACIÓN NO VIRTUAL	Presencia de todos los actores al mismo tiempo y en el mismo lugar. <i>PARADIGMA EDUCATIVO PRESENCIAL TRADICIONAL</i>	Actores en distintos lugares y tiempos, pero soportes educativos y métodos de entrega basados en medios tradicionales, no-digitales, ni computarizados. <i>PARADIGMA TRADICIONAL EDUCATIVO MODERNO DE COMUNICACIÓN ASINCRÓNICA</i>
EDUCACIÓN VIRTUAL	Actos educativos que se realizan mediante computadora, pero todos los actores se encuentran en el mismo lugar y al mismo tiempo. <i>PARADIGMA EDUCATIVO MODERNO DE COMUNICACIÓN SINCRÓNICA</i>	Los actores interactúan a través de representaciones numéricas de los elementos del proceso enseñanza y aprendizaje, pero se encuentran en lugares y momentos de tiempos distintos. <i>PARADIGMA EDUCATIVO MODERNO DE COMUNICACIÓN ASINCRÓNICA</i>

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados: Silvio, J. (2004). Tendencias de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe (p.17).

En América Latina y el Caribe han proliferado una serie de experiencias relacionadas con la introducción de las TIC en la educación superior sin embargo, estas ameritan un mayor y mejor conocimiento de sus características con miras al fortalecimiento y mejoramiento de la calidad de la educación superior, que se promueve, a través, de estas nuevas modalidades de aprendizaje. Convirtiéndose la educación superior, en la inversión prioritaria que deben hacer los gobiernos de los países de la región (Silvio, 2004; Tünnermann, 2009; UNESCO, 2009).

Asimismo (Gabelas, 2004; López, 2004; Moreno-Brid y otros, 2009), señalan que las TIC pueden resultar un medio de exclusión y esto debido a las limitaciones que enfrentan algunos individuos para el acceso a dichas tecnologías. Las personas que no tienen acceso a las TIC enfrentan una debilidad cada vez mayor en el mercado de trabajo, pierden competitividad económica, apareciendo un nuevo elemento de división y exclusión social (Castells, 2001; Pere Marqués, 2005). En otras palabras, el individuo pierde “la capacidad educativa y cultural de utilizar Internet. Saber buscar la información, procesarla, convertirla en conocimiento útil, para lo que se quiere hacer, saber y aprender a aprender...” (Castells, 2001, p.68).

De acuerdo, a (Silvio, 2004; Torralba, 2002; Tünnermann, 2009) el surgimiento de las TIC han generado una serie de situaciones problemáticas, entre las cuales, además de la división y exclusión social mencionadas previamente y señalada por Castells (2001) y Pere Marqués (2005), se pueden mencionar otras como la creencia en que las tecnologías solucionarán todos los problemas, generando así dependencia tecnológica. Frustración al no funcionar las TIC adecuadamente. Necesidad de alfabetización digital o tecnológica, para integrarse a la sociedad de la información y el conocimiento. El acceso libre a la red, sin ningún tipo de restricción para niños y adolescentes. El exceso de información que se encuentra en la red, en muchas ocasiones carente de veracidad, contaminando el medio y dificultando su uso. El costo en la adquisición de equipos y programas. Los problemas éticos, relacionados con la información que se difunde, que requieren de una ética mundial. La gestión del tiempo ante las enormes posibilidades y la gran cantidad de información disponible.

Las Tecnologías de la información y la comunicación en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

En el año 1998 la UNESR, inició un proceso de capacitación del personal docente en la aplicación y administración de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos académicos y administrativos de la Institución, como parte de su proceso de innovación.

Este proceso de capacitación, se desarrolló a través del establecimiento de un convenio entre las autoridades de la UNESR y del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Dicho convenio consistió, en la administración en línea y a distancia de dos Maestrías, una en Tecnología Educativa y otra, en Administración de Tecnología Educativa.

Paralelo a este proceso de capacitación, se realizó un plan para rediseñar diversos cursos de las carreras que ofrece la UNESR e incorporar en ellos, el uso de las TIC, para administrarlos en línea y a distancia, con el fin, de potenciar y fortalecer el aprendizaje independiente, colaborativo, significativo con el modelo andragógico de la UNESR. En concordancia con ambos procesos, convenio UNESR-ITESM y rediseño de cursos en línea bajo la asesoría del personal

experto del ITESM, se desarrollaron, estrategias orientadas a la implantación de una infraestructura física y tecnológica que apoyará ambos procesos.

Los procesos aquí referidos, representaban una vía para promover la actualización e innovación del currículo, de los facilitadores y de los participantes. Además, de innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje con el uso de las TIC. En fin, actualizar a los facilitadores en las estrategias de aprendizaje para mejorar la calidad de la educación, facilitar el acceso, la transferencia de información científica, tecnológica y cultural, atendiendo así, a las exigencias de la sociedad de la información o del conocimiento (Caraballo, 2004; Tünnermann, 2009).

Entre los años 1998 y 2000 la UNESR era considerada una institución de educación superior, pionera en el desarrollo de transformaciones e innovaciones tecnológicas, las cuales estaban destinadas a adecuar la universidad a las exigencias de los nuevos tiempos (Caraballo, 2004; Morles y otros, 2003).

Éste proceso de transformación tecnológica permitió considerar a la UNESR “como una institución de educación superior de avanzada, donde su carácter andragógico y experimental, la han llevado a ser vista como “una organización inteligente, innovativa, adaptativa y transformativa” (Briceño, 2003, p. 43). Así pues, la andragogía y el carácter experimental le han permitido a la universidad innovar y experimentar diversas estrategias académicas, administrativas con el objeto de mejorar y fortalecer significativamente la práctica educativa del facilitador de la UNESR.

En este orden de ideas, en el proceso de rediseñar los cursos e incorporar las TIC como herramientas y/o medios que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la UNESR, se involucraron ciertos elementos clave, que le dieron el empuje a las transformaciones tecnológicas, e influyeron considerablemente en el planeamiento y elaboración del rediseño de los cursos. Entre los elementos que fueron involucrados para el rediseño de los cursos se tienen: el cambio en la relación estudiante-profesor, estudiante-estudiante, búsqueda de la interactividad y la proactividad del grupo (aprendizaje colaborativo) y la selección y uso en la

proporción justa de los medios o soporte tecnológico (Ramírez y Cervantes, 2000).

En tal sentido, el modelo andragógico que identifica la práctica educativa del facilitador en la UNESR se vio fortalecido con la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque con este proceso de innovación se buscaba:

- Centrar la atención en el proceso de aprendizaje, que realiza el participante.
- Promover en el participante, el desarrollo de habilidades, el razonamiento, el autoaprendizaje, el aprendizaje colaborativo, transferencia de conocimiento, entre otras.
- Facilitar el acceso a una gran variedad y volumen de información actualizada y de calidad.
- Permitir la interacción entre los participantes de un mismo grupo, con otros pertenecientes a grupos diferentes, con expertos en el contenido estudiado ubicados geográficamente en distintos lugares.

Posterior al año 2000 se produjeron algunos cambios políticos en el país y la UNESR sufrió un proceso de intervención, lo cual provocó que el proyecto tecnológico que se venía desarrollando en la universidad se paralizará por años. Es a partir del año 2007, cuando en la universidad se retoma nuevamente el interés por el uso y aplicación de las TIC en los procesos académicos y lanza conjuntamente con el Centro de Innovación y Tecnología Educativa (CITE) una serie de programas, los cuales se detallan en el cuadro 5.

Cuadro 5
Programas de la UNESR apoyado en el uso de las TIC

Programa	Características
Actualización docente en Tecnología Educativa (PAD).	Programa dirigido al personal docente de la UNESR. Conformado por ocho módulos. Dictados en 140 horas, de manera semi presencial. Se utiliza la plataforma tecnológica Moodle. Se desarrollan contenidos relacionados con: Inmersión en la

Cuadro 5 (cont.)

Programa	Características
Maestría en Educación Robinsoniana	<p>plataforma Moodle, educación a distancia, entornos virtuales para la formación de comunidades de aprendizaje, principios básicos del diseño instruccional, creación y desarrollo de recursos.</p> <p>digitales para la educación a distancia, estrategias, técnicas y actividades para propiciar el aprendizaje en la red, evaluación de los aprendizajes a distancia, entre otros.</p> <p>Funciona desde el año 2007, dirigida a los facilitadores de la UNESR. Se pretende formar a un facilitador como: humanista, investigador social, crítico, mediador de los aprendizajes con el objeto de que actúe como un promotor y potenciador del desarrollo comunitario.</p>
Maestría en Tecnología y Diseño Educativo (MTDE)	<p>Dirigida a facilitadores de la UNESR. Esta maestría se inició en el año 1998. Maestría administrada bajo la modalidad virtual (100%) utilizando la plataforma tecnológica Moodle atendiendo a participantes a nivel nacional, y se espera que para el año 2010 culminen todos los facilitadores inscrito en la misma.</p>

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de la Pág. Web de la UNESR (2009a): <http://www.unesr.edu.ve>

Los programas mencionados previamente se han venido desarrollando en la institución con la anuencia de las autoridades universitarias con el objeto de fortalecer la práctica educativa del facilitador y adquirir las competencias necesarias para desenvolverse en un ambiente de aprendizaje mediado por las TIC. Sin embargo y a pesar de los esfuerzos que ha realizado la UNESR,

...Creemos que el paradigma actual de desempeño del sistema de universidades públicas está, académicamente, financiera, legal y organizacionalmente incapacitado para soportar la naturaleza de los cambios que se avecinan. Su capacidad de respuesta y adaptación está estructuralmente agotada y sólo con su refundación en el ámbito de un nuevo paradigma...y la inyección masiva de tecnologías de información...es como podría adaptarse a los requerimientos del siglo XXI (Mariña, 2008, p. 59).

La Pedagogía, conceptualización.

El término pedagogía, deriva de la palabra griega paid que significa niño y agogus, que significa conductor o guía. Literalmente pedagogía significa el arte y la ciencia de conducir o guiar a los niños (Debesse, Maurice y Mialaret, 1972; Knowles, Holton y Swanson, 2001).

En este trabajo se considera importante referirse a dos grandes pensadores y filósofos griegos Platón (423-347 a. C.) y Aristóteles (384-32 a. C.), quienes desatacan en sus obras: “La República y sus leyes” y “Ética y política” respectivamente, los primeros ensayos que dieron origen a la literatura pedagógica. Estos ensayos, fueron determinantes en la elaboración de acciones educativas para la época (Söetard, 1994).

Posteriormente Juan Amos Komenski-Comenius (1592-1671) humanista y pedagogo cuya obra ha influido en la educación en todos los tiempos, mediante sus escritos, organizó y sistematizó los métodos de enseñanza. Su obra más desatacada fue “La didáctica magna” en la cual plasmó los principios generales que orientan la práctica de la educación. Sus ideas estaban dirigidas a concebir a la educación como un proceso universal participativo, en el cual todos tienen la oportunidad de vivenciar lo que se debe aprender, una educación de todos a todos.

Los aportes de Emmanuel Kant (1724-1804), considerado como el padre de la pedagogía social, es quien redefine el concepto de libertad e introduce en la educación el sentido crítico. El pensamiento de Kant se establece bajo la premisa de que “el hombre es educable porque es libre”. Además cree, que la educación es el único medio, a través, del cual el hombre puede llegar a ser hombre afianzando así, los planteamientos de Aristóteles y Platón. Para Kant la educación es un arte, es como un saber de carácter práctico que debería ir perfeccionándose y adaptándose a las necesidades propias de cada generación; dirigida por un igual, con más experiencia, que prepara a quien se forma para la sociedad donde convivirá en el futuro.

Por otra parte, entre las causas de la Revolución Francesa (1789-1799) se pueden mencionar las ideas políticas de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Se asume que parte de su teoría constituyen una reforma a la ilustración, corriente intelectual que dominó a Europa durante el siglo XVIII. Los pensadores de la ilustración sostenían, que la razón humana podía combatir la ignorancia, la superstición, la tiranía y construir un mundo mejor en el cual vivir (Guillebaud, 1995).

Rousseau, contribuyó con la educación al publicar una de sus obras más popular y reconocida “El Emilio” en 1762, el mismo es considerado como el primer tratado de filosofía sobre la educación en el mundo occidental. En él aborda temas de diferente índole políticos, sociales y educativos, centrándose en la necesidad del hombre de relacionarse y convivir en la sociedad. (Rousseau, 1997).

Después de la Revolución Francesa, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat Marqués de Condorcet (1743-1794), matemático, filósofo y politólogo francés, integrante del movimiento ilustrado, formó parte del Comité de Instrucción Pública, creado por la Asamblea Legislativa de Francia ante la cual presentó en el año 1792 el “Informe y proyecto de decreto para la organización general de la instrucción pública”, en el cual se sintetizan y articulan las ideas contenidas en sus cinco memorias sobre la instrucción pública. Estas ideas inspiraron la política educativa de las democracias occidentales hasta nuestros días, entre ellas se pueden citar: el rigor científico de los contenidos curriculares; la democratización de la enseñanza con el fin, de formar ciudadanos autónomos; la idea de la instrucción como un proceso que debe abarcar todas las edades; la libertad de cátedra, la libertad de creación de centros de estudio y la necesaria autonomía de la enseñanza del poder ejecutivo, para proteger los contenidos de la tendencia a los excesos del poder; la promoción del talento individual y el cultivo de las excelencias humanas; la igualdad en el acceso a la educación de hombres y mujeres y la prevención de que la instrucción pública no quede limitada al utilitarismo, ni a la voluntad de grupos e intereses particulares (Negrín, 1990).

Otro de los personajes relevantes y que puede ser considerado como el padre de la pedagogía moderna, quien inspiró directamente a Fröbel y Herbart y su nombre está vinculado con todos los movimientos de reforma de la educación del siglo XIX fue Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827) (Söetard, 1994).

Para Pestalozzi la educación debe ser “una forma de acción que permite a cada uno hacerse a sí mismo, partiendo de lo que es y en el sentido, de lo que quiere ser, una obra de sí mismo” (Söetard, 1994).

De las ideas destacadas por Pestalozzi en su obra titulada Investigaciones del año 1797 se pueden considerar:

...el hecho de que el pedagogo se coloca desde ese momento en una posición tal que puede comprender al niño en su realidad en devenir...en cuanto a las técnicas pedagógicas se refiere, ... Pestalozzi no inventó nada, ni siquiera la pizarra, tomó lo que quería de todas partes...su experiencia se desarrolló en un vasto movimiento de renovación de la enseñanza que llegó hasta el más humilde pastor de la aldea...comprendió que el método y todos sus componentes no debían ser más que instrumentos en las manos del pedagogo, a fin de que éste produjese algo que no se encuentra en el método y que resulta ser de una naturaleza totalmente diferente de la de su proceso mecánico: la libertad autónoma...(Söetard, 1994, p. 6).

El método de Pestalozzi, se podría explicar en la práctica pedagógica, estudiando la manera en que se articulan en el proceso pedagógico lo que él llamaba las tres dimensiones sobre una misma y única humanidad en acción de autonomía que lleva a cabo el ser humano: el corazón, la cabeza y la mano (Söetard, 1994).

La cabeza, representa el poder que tiene el ser humano, gracias a la reflexión, de separarse del mundo y de sus impresiones confusas, y de elaborar conceptos e ideas. Sin embargo, el hombre sigue sumergido en un mundo que, a través, de la experiencia, no cesa de requerir sensibilidad y lo vincula con sus semejantes, esa dimensión representa, el corazón. Así pues, provocado de este modo, por lo que es y requerido por lo que debe ser, no tiene otra solución en ese conflicto, siempre abierto y asumido plenamente, que hacer una obra consigo mismo, esa es la dimensión de la mano (Söetard, 1994, p. 8).

Para Pestalozzi pues, el sistema educativo en sus diversas estructuras deberá organizarse de tal manera que la acción del pedagogo pueda ejercerse en un clima de libertad autónoma y responsable, es decir, “deberá permanecer al servicio del proyecto que singulariza la acción pedagógica en relación con el resto de las acciones humanas, un proyecto cuyo objetivo “...es la humanidad que se ésta constituyendo con carácter autónomo dentro de la relación pedagógica” (Söetard, 1994, p.9).

Otro exponente de la pedagogía es Juan Federico Herbart (1776-1841) filósofo y pedagogo alemán, considerado como el pedagogo reformista. Sus ideas,

revolucionaron la relación entre la educación y la instrucción. Para Herbart la educación se ocupa de formar el carácter y de mejorar al ser humano, la instrucción por otra parte, transmite una representación del mundo y conocimientos nuevos, perfecciona las aptitudes preexistentes y hace aparecer capacidades provechosas (Hilgenheger, 1993).

El trabajo de Herbart se caracterizó hacia la consideración de la satisfacción de las necesidades del individuo. En 1806 plasma en su obra “Pedagogía general” los criterios metodológicos que dieron origen a su teoría de la enseñanza. Además de ello Herbart consolidó la necesidad de la psicología como la base fundamental disciplinaria para la pedagogía y destacó como hecho relevante que la conciencia es producto de la experiencia (Hilgenheger, 1993).

En este marco de ideas, otra de las figuras relevantes y cuyos aportes han influenciado el quehacer educativo del siglo XX, son las ideas de John Dewey (1859-1952) a quien se considera el filósofo norteamericano más importante de la primera mitad del siglo XX. Su filosofía se centraba en la unidad entre la teoría y la práctica, unidad que ejemplificaba en su propio quehacer de intelectual y militante político. Su pensamiento se basaba en la convicción moral de que la democracia es libertad (Westbrook, 1993).

Entre sus ideas más relevantes, destaca Westbrook, (1993) las siguientes:

Desarrolló una teoría del conocimiento que cuestionaba los dualismos que oponen mente y mundo, pensamiento y acción...el pensamiento para Dewey, es una función mediadora e instrumental que había evolucionado para servir a los intereses de la supervivencia y bienestar humano...y señala, la necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción si se quiere que éste se convierta en conocimiento. Por otra parte, la función principal de la educación, en toda sociedad democrática es ayudar a los niños a desarrollar un carácter (conjunto de hábitos y virtudes)...y es el método fundamental del progreso y reforma social... (p.10).

Por otra parte, Dewey estaba convencido de que “no había ninguna diferencia en la dinámica de la experiencia de niños y adultos. Unos y otros son seres activos, que aprenden mediante su enfrentamiento con situaciones

problemáticas que surgen en el curso de las actividades que han merecido su interés (Westbrook, 1993).

Estas ideas sostenidas por Dewey, lo enfrentaron a los partidarios de una educación tradicional centrada en el programa y a los reformadores románticos que abogaban por una pedagogía centrada en el niño, concluyendo que este debate era el reflejo de otro pernicioso dualismo, al que se opuso (Westbrook, 1993). Para la pedagogía de Dewey, se requiere de maestros que realicen una tarea extremadamente difícil, la cual consiste en reincorporar a los temas de estudio la experiencia (Westbrook, 1993).

Señala el mismo Westbrook (1993) refiriéndose a la pedagogía de Dewey que los temas de estudio y de igual manera todos los conocimientos del individuo, son producto de los esfuerzos del hombre por resolver los problemas que la experiencia le plantea. Asimismo, señala que los maestros, deben integrar la psicología en el programa de estudios para resolver aquellas situaciones problemáticas que se puedan presentar en el niño durante el desarrollo de la experiencia; y considera que el programa de estudio, esta ahí, para recordarles a los maestros cuáles son los caminos abiertos al niño en el ámbito de la verdad, la belleza y el bien y para decirles además, que les corresponde a ustedes conseguir que todos los días existan las condiciones que estimulen y desarrollen las facultades activas de sus alumnos

Para Dewey (citado en Westbrook, 1993) los maestros debían enseñar orientado el desarrollo del niño, de una forma no directiva. Afirmaba también, que estos maestros tendrían que ser profesionales muy capacitados perfectamente conocedores de la asignatura enseñada, formados en psicología del niño y capacitados en técnicas destinadas a proporcionar los estímulos necesarios al niño para que la asignatura forme parte de su experiencia de crecimiento. Asimismo, admitía el filósofo norteamericano “que la mayoría de los maestros no poseen los conocimientos teóricos y prácticos que son necesarios para enseñar de esta manera, pero consideraba que podían aprender a hacerlo” (p. 21).

Consideraciones significativas y generales sobre la Pedagogía.

A partir de los planteamientos anteriores se procede a resaltar la importancia de la pedagogía analizando los diferentes puntos de vistas frente a las tendencias actuales y sus categorías, utilizando para ello, las investigaciones realizadas por diferentes y destacados estudiosos de la pedagogía.

La pedagogía, se puede definir como una ciencia de carácter psicosocial cuyo objetivo es el estudio de la educación con el fin de conocerla, analizarla y perfeccionarla. Se nutre de muchas otras ciencias, como la sociología, la economía, la antropología, la psicología y la historia, y su objeto de estudio es la formación integral del individuo (Orden Hoz, 1975).

Ahora bien, la pedagogía se divide según Silber (2007) en:

- Pedagogía general: la cual, estudia los aspectos universales y globales de la investigación y de la acción sobre la educación.
- Pedagogía específica: son aquellos tipos de pedagogía que han conformado diferentes cuerpos de conocimiento, en función de las realidades históricas experimentadas. Se encuentran entre ellas: pedagogía evolutiva, educación especial, educación de adultos o andragogía, educación de la tercera edad.

El pedagogo centra y dirige las acciones conducentes para construir o moldear la conducta del niño, con base en los objetivos previamente establecidos. En tal sentido y haciendo referencia a Adam (1987); Knowles y otros (2001), andragogos que también han estudiado a la pedagogía, consideran al educador como un mediador entre la sociedad que establece el ordenamiento jurídico y los criterios normativos de qué y cómo se ha de enseñar a los niños los contenidos programáticos para lograr su formación.

Desde finales del siglo pasado y en el siglo XXI, la innovación y el proceso de globalización se han apoderado de todos los ámbitos de la sociedad, por lo que es evidente que las instituciones de educación superior enfrentan uno de los retos y compromisos que jamás imaginaron. Es por ello que las tendencias pedagógicas han de fundamentar esos cambios y las transformaciones continuas a las que se ve envuelta la educación, el ser humano y la sociedad en general.

En función de los cambios que se suceden en la actualidad, como se mencionó previamente y siguiendo las ideas de Orden Hoz (1975), se puede hablar de algunas consideraciones y tendencias actuales sobre la pedagogía, entre las que se tienen:

- La pedagogía tradicional. Surge con la aparición de las escuelas públicas en Europa y América Latina a partir de diversas revoluciones que se centraron en la doctrina del liberalismo. Para ella, el conocimiento se adquiere en la escuela, que es un medio de transformación y su único fin es, enseñar valores. El maestro es considerado, como el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, el maestro es el que piensa, dice, hace y transmite no sólo información sino además, el conocimiento. Los objetivos están orientados a la enseñanza de contenidos declarativos y estandarizados y no se interesa por la enseñanza de habilidades o destrezas. Mientras que el alumno, es considerado como un receptor pasivo de información y conocimiento, se utiliza como técnicas de enseñanza la repetición memorística de los contenidos. La relación profesor-alumno es vertical, de autoridad y de superioridad.

- Escuela nueva o activa. Es una tendencia que acentúa el papel social de la escuela, formar para vivir dentro de un contexto social. Aquí, la función del maestro es la de conducir el proceso, propicia y dirige la adquisición de aprendizajes. El alumno por su parte, es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, asume una función mucho más activa y en el proceso se fundamenta y se consideran los intereses y motivaciones de los alumnos.

- La tecnología educativa. Se entiende como una disciplina, modelo teórico - práctico para el desarrollo sistemático de la instrucción. Va más allá del mero dominio de recursos y aparatos, se caracteriza como un proceso de planificación y gestión de los procesos de enseñanza considerando las teorías de aprendizaje, el diseño del currículum, la selección y producción de materiales, la elección de métodos, la gestión de la instrucción y la evaluación de los resultados. En muchos casos se la considera como la aplicación de los principios instruccionales al diseño, desarrollo y control de los procesos de enseñanza (Pere Marqués, 2007)

- **Pedagogía autogestionaria.** Desde esta perspectiva de la pedagogía, el poder radica y es compartido con el grupo, quien forma parte de variadas y enriquecedoras experiencias educativas orientadas a la participación activa de los protagonistas del proceso educativo. El docente se concibe como un animador, quien hace que sus alumnos se cuestionen creando situaciones problemáticas para que éstos tomen decisiones y las resuelvan, lo cual enriquece las relaciones con el grupo de alumnos logrando resultados superiores.
- **Pedagogía no directiva.** El docente es el encargado de facilitar el proceso de aprendizaje, propicia las condiciones necesarias para que sus alumnos aprendan en un clima afectivo favorable, comprensivo, armónico, de aceptación y respeto mutuo. Mientras que el alumno emplea los recursos que le permitan experiencias significativas de aprendizajes para lograr su desarrollo integral.
- **Pedagogía liberadora:** El objetivo fundamental es, lograr la plena liberación del alumno sin uniformarla ni someterla a los sistemas tradicionales de enseñanza. Su mayor exponente el brasilero Paulo Freire. A través de esta tendencia, se persigue la búsqueda, reflexión, análisis del cambio en las relaciones que se establecen entre el individuo, el ambiente y la sociedad.
- **Perspectiva cognoscitiva.** Esta tendencia centra su estudio en el análisis de los elementos psicológicos existentes, en la manera como el alumno procesa la información para lograr el conocimiento. Considera al proceso de adquisición de conocimientos como una consecuencia de la participación activa del alumno, quien es capaz de organizar, procesar y modificar la información captada con el propósito de transformarla y no sólo adaptarse a ella.
- **Pedagogía operatoria.** Con ella se pretende que el alumno sea quien construya su propio conocimiento fruto de su interrelación con el medio y donde éste lo asimile, lo organice y lo incorpore en su vida cotidiana.
- **Perspectiva constructivista.** Desde esta perspectiva de la pedagogía, el conocimiento y por ende el aprendizaje, es responsabilidad del aprendiz. Se toma en cuenta, los conocimientos previos del alumno, sus intereses, motivaciones, estilos de aprendizaje, además de ello se promueve el aprendizaje significativo.

- Pedagogía diferenciada. Tiene como objetivo fundamental el estudio de las diferencias significativas entre los individuos, en cuanto educados, y sus implicaciones, en la medida en que determinan modos diferenciados y diferenciadores de educación.

Categorías de la Pedagogía

En el marco de las tipologías planteadas previamente, se presentan a continuación lo que Molins (2001) denomina las once categorías de la pedagogía las cuales permiten explicar y comprender el proceso educativo y facilitar su análisis, estudio y práctica:

- Los actores del proceso educativo: docente y discente: El discente generalmente es un colectivo, mientras que el docente suele ser individual aunque puede ser también un colectivo. En el docente es sobre quien recae la mayor responsabilidad para dinamizar y orientar el proceso educativo. La actividad y responsabilidad del discente se derivan de los principios de la pedagogía la educatividad y la educabilidad. Sin embargo y aunque los dos actores del proceso pueden participar de los dos principios el “docente tiene la mayor responsabilidad en educar mientras que el educarse debe ser lo fundamental en el discente”
- Los objetivos. Son los enunciados que expresan lo que se esperan logren los discentes. Los objetivos van dirigidos al discente y los mismos son formulados por el docente. En ocasiones, ambos docente y discente pueden formular los objetivos para determinadas situaciones educativas.
- Los contenidos. Pueden ser un medio, sin embargo y debido a la relevancia que tienen en la educación escolar son tratados de manera independiente. Para su elaboración o selección se hace necesario considerar: los objetivos, el tiempo, el ambiente y las características del discente.
- Las estrategias. Son las líneas de acción que se deben seguir para lograr los objetivos previamente establecidos.
- Los medios. Comprenden los recursos materiales, técnicos, financieros, institucionales y humanos que facilitan el proceso educativo.
- El proceso de enseñanza y aprendizaje. Es donde se expresa la acción de la educación escolar, en la enseñanza predomina el rol del docente y en el

aprendizaje el papel del discente. Señala Molins (2001) además, que para materializarse el proceso como tal y de buenos resultados, se hace necesario que el docente internalice los postulados de la pedagogía: finalidades, pasión, razón, arte y pensamiento científico y actúe siguiendo estos principios. Y de igual manera, se busque la participación de los discentes en estos principios, considerando sus diferencias y niveles de madurez, edad y nivel escolar.

- La normativa. Para un buen desempeño docente es necesario considerar todas las disposiciones legales en materia educativa. Constituyen, el conjunto de normas que rigen la educación escolar y se distinguen las jurídicas, las generales, las institucionales y las reglas técnicas.

- La eficacia. Es aquella que expresa el grado o magnitud en que los objetivos previamente establecidos han sido logrados por los discentes.

- El ambiente. Es determinante ya que este influye considerablemente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es por ello, que se debe tomar en cuenta el ambiente donde esta ubicada la institución educativa.

- Currículum restringido. Se iguala al concepto de plan de estudio, usado tradicionalmente en el ámbito educativo y esta conformado por: los objetivos, contenidos, las estrategias, los medios, la eficacia y la normativa.

- Currículum en sentido amplio. Incluye todos los elementos mencionados previamente (objetivos, contenidos, estrategias, etc.) y le incorporamos adicionalmente: el docente, el discente, el proceso de enseñanza y aprendizaje, la institución o ambiente.

En el gráfico 1 se presentan las categorías de la pedagogía.

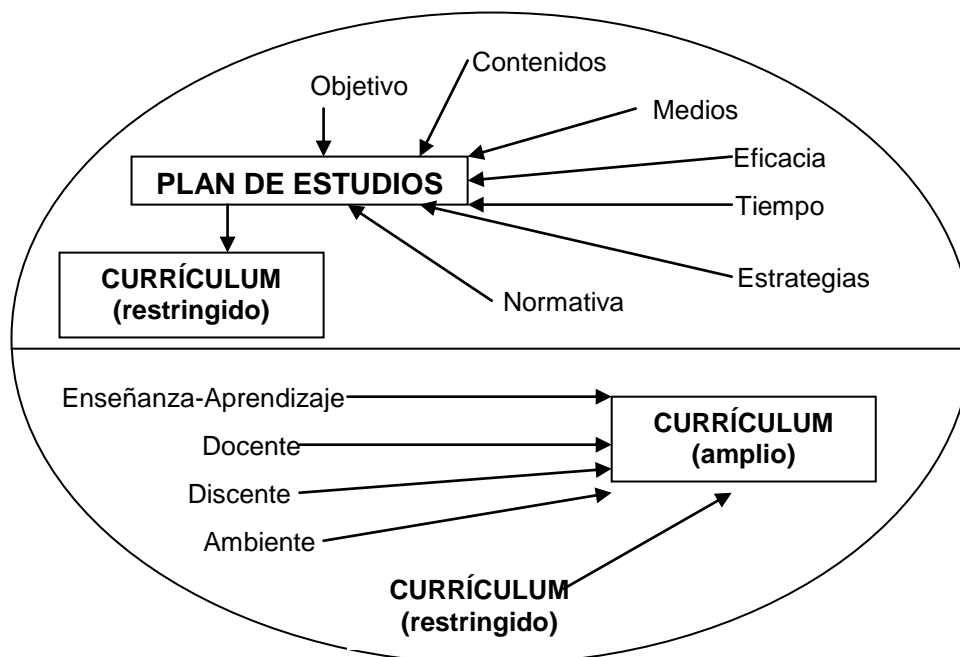


Gráfico 1. Categorías de la Pedagogía. Elaborado con datos tomado de Las categorías de la Pedagogía, Molins, M. 2001 (p.19).

Todo lo planteado anteriormente en este estudio, permite arribar a un punto crucial en el cual se discute sobre andragogía y pedagogía, pero no como si fueran términos que se contraponen, sino más bien como complementarios, porque la pedagogía, como ya se señaló es la ciencia que se encarga de enseñar a los niños y la andragogía es el conjunto de procedimientos estrategias, técnicas, que se utilizan para enseñar a los adultos (Caraballo, 2007).

Se puede decir entonces que lo que realmente se contrapone, son los puntos de vista de la enseñanza clásica frente a los nuevos métodos participativos que propone la andragogía. En tal sentido, lo que se precisa encontrar es un término medio donde los aportes de la pedagogía sean preservados y los supuestos de la andragogía sean introducidos para mejorar los resultados del proceso educativo (Aguilar, 1994; Bernard, 1985; Cabrera, 2003; Caraballo, 2007; INEA, 2007; Knowles y otros, 2001).

La Andragogía.

Antecedentes

A continuación se realiza una relación histórica de la andragogía y de cómo surge el término y su significado a nivel conceptual, lo cual permite explicarla atendiendo a las diferentes concepciones manejadas por diversos investigadores quienes han venido estudiándola a través del tiempo.

Se introduce el término andragogía en el año 1833, cuando un maestro alemán de la escuela primaria Alexander Kapp lo propuso, utilizándolo para describir y explicar la teoría educativa del filósofo griego Platón cuando éste se encargaba de instruir a sus pupilos, que eran jóvenes y adultos. Planteó aunque de una manera empírica la inaplicabilidad del modelo pedagógico en la educación de adultos, pues este modelo no satisfacía las exigencias de un adulto lleno de potencialidades y de experiencias vividas en el devenir dialéctico de su vida adulta.

Por otra parte, Johann Friedrich Herbart (1776-1841) se opuso rotundamente a las ideas de Kapp, señalando que debía destacarse la exageración de la pedagogía a la andragogía, de lo contrario, surgiría un estado general de tutoría. Estos señalamientos de Herbart produjeron el primer malentendido. La andragogía, no es, ni pedagogía y mucho menos tutoría. La influencia del filósofo fue evidente y en consecuencia, la palabra andragogía desapareció por casi cien años (INEA, 2007; Reischmann; 2004; Van Enkevort, 1971).

En 1921 reaparece el término andragogía nuevamente esta vez, usado por el científico social alemán Eugen Rosentok, quien era un educador de personas adultas y trabajaba en la Academia de Trabajo de Frankfurt (INEA, 2007; Reischmann, 2004). Eugen Rosentok sostenía la tesis “que la teoría pedagógica no se podía aplicar a los adultos, pues para su educación se requiere fundamentalmente de una filosofía, un método y un docente que responda a los requerimientos de este proceso educativo...” (Gámez de Mosquera, 2007, p.33).

Para Rosentok, (1921) científico social y educador de adultos la acción educativa no debía circunscribirse única y exclusivamente a la escuela. Para él, el hecho andragógico esta presente en todas las actividades del individuo, en la vida

misma y ésta (la educación) se ve influenciada directamente por las necesidades, experiencias e intereses del adulto, es decir, la educación de adultos debe ser una educación que responda a las demandas y requerimientos del individuo y donde éste aprenda haciendo.

Por otra parte y al hablar del docente, Rosentok mencionaba que los profesores de adultos debían ser profesionales que lograran cooperar, ayudar y orientar a sus alumnos en el proceso de aprendizaje (Gámez de Mosquera, 2007; INEA, 2007; Reischmann, 2004).

En un artículo publicado en el año 1924, Rosentok explica su teoría sobre la andragogía, planteando que debía ser una educación mental, consciente y profesional de los adultos y al utilizarla se debía enfatizar que la educación de adultos era diferente de la pedagogía y de la demagogia (Reischmann, 2004; Van Enkevort, 1971).

Posteriormente en el año 1925, aparece otra de las grandes figuras en la generación de conceptos sobre la educación para adultos y en la formación del pensamiento de la educación informal, Eduard Lindeman (1885-1953) quien fuera el primer norteamericano en introducir el término andragogía apoyado en las ideas de Rosentok (Lindeman, 1984; Reischmann, 2004).

Lindeman, (1984) afirma que la andragogía “...es el método verdadero de aprendizaje de los adultos...la teoría se convierte en práctica...las palabras se convierten en actos responsables, realidades explicables y la teoría ilumina el hecho práctico y surge la necesidad” (p.3).

Luego de la Segunda Guerra Mundial, el psiquiatra suizo Heirich Hanselmann empleó el término nuevamente, pero para referirse a un tipo de tratamiento diferente al médico, a la reeducación del adulto, pareciera que el suizo no conocía el significado y uso que le dio el alemán Rosentok a la andragogía. Hanselmann en el año 1951 publicó un libro titulado *Andragogía: Naturaleza, posibilidades y límites de la educación de adultos*, en el cual hizo énfasis en la orientación de los adultos o la educación de niños y adultos con problemas. Señala con interés que en una sociedad completa, también los adultos deben tener oportunidades de aprender.

Frank Pöggler otro defensor de la andragogía, publicó en el año 1957 un libro titulado: *Introducción a la Andragogía: Puntos básicos en la educación de adultos*, en esta publicación, planteó la necesidad de realizar una planificación biosicosocialmente coherente, con el proceso educativo para que respondiera a los requerimientos andragógicos de la educación que se debe impartir al adulto (Reischmann, 2004; Van Enkevort, 1971).

Se presenta a continuación el cuadro 6 titulado concepciones de la andragogía, donde se distinguen sus exponentes más destacados a nivel mundial con los respectivos puntos de vista que cada uno de ellos señalan sobre la andragogía.

Cuadro 6 **Concepciones de Andragogía**

AUTOR	ANDRAGOGÍA
Alexander Kapp (1833) Alemán.	Plantea que la educación comienza antes del nacimiento, continua con la educación del niño, pedagogía y la pedagogía a su vez, encuentra su realización y perfección en la educación de adultos, con la andragogía.
Eugen Rosentok (1921) Alemán.	La educación de adultos es un proceso para la vida y no de la escuela. Se refiere a la educación escolástica de los adultos, educación profesional como una función, destreza o conocimientos bien definidos. Debe ser la educación mental, consciente y profesional de los adultos.
Eduard Lindeman (1925) Norteamericano.	Le atribuye a la educación de adultos la necesidad de continuar con el descubrimiento del significado de la experiencia y comprendiendo las ideas preconcebidas que fundamentan esa conducta
Heirich Hanselmann (después de la segunda guerra mundial) Suizo	El va más allá del simple deseo de educar a los adultos, para él es necesario ayudar a los adultos a aprender.
Frank Pöggler (1957) Alemán.	Analiza la razón por las cuales se tienen tantas reacciones negativas con respecto a las escuelas. Para él, las escuelas representan oportunidades para obtener una nueva orientación, nuevos conocimientos, etc.

Nota: Cuadro elaborado con datos tomado de Lindeman, E. (1984) *The meaning of adult education 1926. Adult education quarterly* (34), 4, 1-20.

Aunque se evidencian ciertas diferencias en el tratamiento que hacen Kapp, Rosentok, Lindeman, Hanselmann y Pöggler de la andragogía, también es cierto, que los tres enfatizan en la necesidad del estudio científico de la educación de adultos y que ésta debe ser algo más, que un agregado de la pedagogía (Gámez de Mosquera, 2007; INEA, 2007).

Tradicionalmente a la educación de adultos se le ha considerado como aquella educación que se ocupa de los programas de alfabetización, dirigida a los pobres, de capacitación, remedial, transculturizadora, de extensión y más reciente dirigida a los programas de capacitación del recursos humano en las empresas (INEA, 2007; Knowles y otros, 2001; Molina y Urbina, 1978; Torres del Castillo, 2009).

El concepto de educación de adultos aparece pues, con el desarrollo industrial pero su enfoque como aparato intelectual sistemático es reciente y se encuadra dentro de los principios de la educación permanente y esta destinada al conjunto de los procesos educativos organizados, cualquiera sea su contenido, nivel y método, formales o no formales (CINE, 1997).

Asimismo y en correspondencia con lo que plantea la CINE, Molina y otros (1978) afirman que la educación de adultos va dirigida:

A quienes deseen adquirir, ampliar, renovar o perfeccionar sus conocimientos. Aplicable desde los dieciséis años de edad y cuyo objeto es proporcionar, a quienes no hubiesen cursado regularmente los niveles del sistema educativo o desearan mejorar su preparación la formación cultural o profesional indispensable para adquirir conocimientos, así como, desarrollar habilidades, destrezas y aptitudes que los capaciten para la vida social, el trabajo productivo y la prosecución de estudios (p.37).

Durante los 60s, Francia, Yugoslavia y Holanda usaban el término andragogía para referirse a “la disciplina que estudiaba el proceso de educación de adultos” (INEA, 2007). Después de los 60s, la andragogía comienza a utilizarse en diferentes países como: Francia por Bertrand Schwartz; Inglaterra por J.A. Simpson; en Holanda por Ten Haven; Estados Unidos por Malcom Knowles; en Canadá por Claude Touchette y Jean Bernard; Venezuela por Félix Adam; y Brasil por Paulo Freire (Adam, 1987; INEA, 2007; Knowles y otros, 2001; Van Enkevort, 1971).

La Andragogía, conceptualización.

Para Knowles y otros (2001) la andragogía ofrece los principios fundamentales que permiten el diseño y conducción de procesos docentes más eficaces, en el sentido, que remite a las características de la situación de

aprendizaje, y por tanto, son aplicable a diversos contextos de enseñanza de adultos, como por ejemplo, la educación comunitaria, al desarrollo de recursos humanos en las organizaciones y en la educación universitaria.

En este escenario planteado por Knowles y otros (2001) la andragogía va más allá de la formación inicial para el desempeño profesional, formación que debe pensarse para los alumnos que trabajan, que tienen familia, que son adultos, que aspiran que esa formación que reciben los ayude a seguir incorporados en la sociedad donde se desenvuelven. Además de tener presente que al entrar en el ámbito laboral todo es más interdisciplinar se le presta más atención al tema y al problema que al contenido en sí, requiriéndose “nuevas formas de acceso flexible a la educación...” (Castañeda, 2004, p. 5).

Por otra parte, Adam (1970) plantea que ya no se trata de una educación a imagen y semejanza de una sociedad, sino por el contrario, de una educación que responda a los intereses, necesidades y experiencias propias vividas por el educando, es decir, de una educación del ser humano en función de su racionalidad como tal. Desde este punto de vista, es el adulto como sujeto de la educación quien acepta o rechaza o sea decide basado en su propia experiencia e intereses la educación a recibir, con todos los altibajos que implica el transcurrir cambiante y complejo de la vida del ser humano.

Siguiendo las ideas de Adam, la andragogía debería estudiar la realidad del adulto y determinar las normas adecuadas para que este dirija su propio proceso de aprendizaje.

En tal sentido, la andragogía es:

Una disciplina definida al mismo tiempo como una ciencia y como un arte; una ciencia que trata los aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos y organizacionales de la educación de adultos; un arte ejercido en una práctica social que se evidencia gracias a todas las actividades educativas organizadas especialmente para el adulto...y que buscan un cambio cualitativo en el adulto (Adam, 1970, p.12).

Para Brandt (1998), en su intento de realizar una nueva conceptualización del término, señala que:

La andragogía se encarga de la educación entre, para y por adultos y la asume como su objeto de estudio y realización, vista o concebida ésta, como autoeducación, es decir, interpreta el hecho educativo como un hecho andragógico, donde la educación se realiza como autoeducación. Entendiéndose por autoeducación el proceso, mediante el cual, el ser humano consciente de sus posibilidades de realización, libremente selecciona, exige, asume el compromiso, con responsabilidad, lealtad y, sinceridad, de su propia formación y realización personal (p. 48).

La definición realizada por Brandt (1998), supone que la andragogía se concibe al participante como el centro del proceso de aprendizaje, es él quien decide: qué aprende, cómo lo aprende y cuándo lo aprende, tomando en cuenta sus necesidades, intereses y su experiencia, lo que conlleva al desarrollo y adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que coadyuven en el logro de los aprendizajes que éste necesite. Es decir, el participante es el único responsable de su proceso de aprendizaje (Caraballo, 2007; Gámez de Mosquera, 2007).

Asimismo afirma Marrero (2004), que la andragogía “es un proceso de desarrollo integral del ser humano para acceder a la autorrealización, a la transformación propia y del contexto en el cual el individuo se desenvuelve”. Además, “busca movilizar y potenciar en cada uno de nosotros conocimientos, valores, aptitudes de compromiso solidario, social y que la producción de conocimientos en el espacio universitario sea de creación, no de repetición” (p. 6).

En el discurso de la comunidad académica de la UNESR y como se observa en lo planteado por Marrero (2004), la andragogía no se limita a la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades y destrezas, sino que consiste en un proceso de desarrollo integral donde el individuo crece como persona, como profesional, como padre o madre de familia, como un sujeto social, que forma parte de una comunidad y en la cual es capaz de desenvolverse de la manera mas adecuada posible.

Por su parte, Gil (2005) sostiene que la andragogía es la ciencia de enseñar a los adultos y la concibe además, como:

Un proceso complejo, denso, que incluye cambios en todos los órdenes del acontecer individual, universitario, social y planetario, así como, la interrelación e integración de potencialidades, técnicas, esfuerzos, metodologías, estrategias, filosofías, actitudes, aptitudes, pensamientos, corrientes e influencias, para el logro de un ser integral, ganado para la civilidad, y para la vida en una sociedad diversa, dinámica, cambiante y compleja (p.283).

Para Gámez de Mosquera, (2007) la andragogía “se puntualiza como práctica científica o como eventos conducentes a la producción de cambios de conducta en el adulto” (p.111).

Por otra parte, Caraballo (2007) plantea que la andragogía es:

Un método que estudia las formas, procedimientos, técnicas, situaciones y estrategias de enseñanza y aprendizaje con el fin de lograr aprendizajes significativos en los participantes adultos, que promuevan a su vez, el desarrollo de habilidades, actitudes, la adquisición y transferencia de conocimientos al contexto donde éste se desenvuelve (p.193).

Como se evidencia a lo largo de este apartado sobre la andragogía, la misma ha sido conceptualizada de diferentes maneras, como una ciencia (Adam, 1970); como una disciplina un método la cual debía extenderse al trabajo social, la administración de personal, al trabajo con la comunidad, y a la educación de adultos, un método (Lindeman, 1984); una ciencia que trata los aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos y organizacionales de la educación de adultos, un conjunto de supuestos (Brookfield, 1984; Bernard, 1985); una serie de lineamientos (Merriman, 1993); una filosofía (Pratt, 1993); un cuerpo, campo de conocimiento, disciplina (Brandt, 1998); una teoría (Knowles y otros, 2001; Reischmann, 2004); como el proceso de desarrollo integral del ser humano (Marrero, 2004); como la ciencia de enseñar a los adultos, de facilitar el proceso de aprendizaje de los adultos (Gil, 2005; INEA, 2007); y como un conjunto de métodos que estudia las formas, procedimientos, técnicas, situaciones y estrategias de enseñanza y aprendizaje aplicables en contextos donde se forman a los adultos (Caraballo, 2007).

A partir del marco precedente relacionado con la andragogía, se puede decir que es un concepto complejo, con muchas aristas y con diversos puntos de

vista, lo cual permite y motiva la realización de otras investigaciones para así profundizar mucho más al respecto.

Características del estudiante adulto en el marco de la Andragogía

En el contexto del análisis sobre la andragogía y con el objeto de profundizar en las características de la persona adulta, se plantea la siguiente discusión haciendo referencia a diferentes investigaciones sobre el estudiante adulto.

Hasta hace relativamente poco tiempo, los aspectos relacionados con las características cognitivas del adulto no habían sido abordadas desde la consideración del adulto como un sujeto de aprendizaje ya que se suponía, que después de la adolescencia los procesos cognitivos habían llegado al grado máximo de maduración y por tanto, en lo único que cabía pensar era, en el mantenimiento de la forma intelectual (Rodríguez, 2002, p.38).

En tal sentido, si se toma la mayoría de edad como el umbral de la vida adulta pareciera que se sitúa a la persona ante una etapa de la vida donde se han cumplido todos los plazos. Tradicionalmente se ha sustentado la idea de que a partir de éste umbral, no sólo ya no era necesaria la formación, sino que los niveles de aprendizaje adquiridos, eran los definitivos para el resto de la vida y los que no se habían conseguido difícilmente se podrían alcanzar luego (Martí Puig, 2006).

Sin embargo, esta concepción del adulto en la actualidad desde los diversos estudios que se han realizado ha cambiado. El adulto se aborda desde otra óptica, desde la que promueve que este se desarrolle considerando sus diferencias individuales en función de su capacidad personal, de su posición cultural e incluso, de su estilo personal (Knowles y otros, 2001; Martí Puig, 2006; Rodríguez, 2002).

Ahora bien, se supone que los adultos son individuos maduros cuyas necesidades e intereses son reales, funcionales y prácticos. Características que deben tenerse en cuenta y ser afrontadas en el proceso de aprendizaje (Adam, 1970; Alcalá, 2000; Gámez de Mosquera, 2007; Knowles y otros, 2001; Rodríguez, 2002).

En otras palabras y parafraseando a los autores ya señalados, el aprendizaje de los adultos necesita vincularse a las experiencias vitales de éstos y se pueden mencionar como características de éste aprendizaje las siguientes: “orientados hacia metas determinadas, ser funcionales y significativas para el sujeto o estar vinculadas a cualquier actividad humana” (Knowles y otros, 2001, p. 86).

Estos planteamientos, relacionados con la adultez y las características del aprendizaje en el adulto, conllevan a preguntarse: ¿Se enfrenta el adulto de igual forma que el niño, la niña o el adolescente al proceso de aprendizaje? Sin duda alguna y a pesar que las teorías psicológicas del aprendizaje (conductismo, constructivismo, humanismo) siguen siendo las mismas y las características o pasos en el proceso de aprendizaje similares para niños y adultos, parece existir diferencias claras y numerosas en el proceso de aprendizaje, cuando se aborda desde la perspectiva del niño y cuando se hace desde la óptica del adulto (Croos, 1981; Knowles y otros, 2001; Martí Puig, 2006; Rodríguez, 2002).

Estas diferencias hacen que surjan investigaciones relacionadas no sólo con el aprendizaje, sino también con la enseñanza de los participantes adultos. Autores como (Bromley, 1966; Freire, 1974; Kidd, 1983; Knowles y otros, 2001; León, 1971; Lowe, 1978; Maslow, 1972), muestran en sus trabajos acuerdos en que estas diferencias tienen suficiente importancia en lo físico, lo psíquico y lo social como para requerir de una enseñanza distinta que considere esas características que lo hacen diferente.

Cabello (1997) identifica algunas de esas características que hacen diferente al participante adulto ante el proceso de aprendizaje, entre las cuales se mencionan:

El adulto es un ser en situación, no en expectativa, sea cual sea su nivel académico es responsable de un proyecto de vida en el presente. El aprendizaje para él supone una actividad secundaria, pero paralela a otras actividades relacionadas con su vida personal, familiar, social o laboral. Asiste de forma voluntaria a las diversas actividades académicas. Sus capacidades y actitudes para aprender están más relacionadas con el ejercicio y la práctica que con la edad. Son personas acostumbradas a asumir las responsabilidades de sus acciones y cuentan con una valiosa experiencia previa que se

convierte en enriquecedora del proceso de aprendizaje. Como adultos, viven en un período de cambio marcado por etapas en las cuales, se experimentan transformaciones relacionadas con aspectos como el rol social, el autoconcepto, la educación o la motivación (p.206).

Sin embargo, a pesar de las diferencias ya planteadas Kidd (1983) afirma que aún y cuando “se evidencian estas diferencias en la realidad del adulto y la del niño, y que éstas no solo, se dan en grado sino también en índole, y aunque las investigaciones en este campo son amplias, sus repercusiones en la enseñanza aún son escasas” (p. 65).

Knowles y otros (2001), hacen una distinción en cuatro áreas principales en relación con las diferencias entre el aprendizaje del adulto y el aprendizaje del niño, las cuales se detallan a continuación:

- El concepto del propio ser: los adultos se orientan por si mismos, mientras que los niños necesitan ser orientados y dependen de otros.
- El bagaje experiencial: el adulto posee mayor experiencia de la vida y tiende a definirse a si mismo a través de ella, en lugar de recurrir a fuentes externas.
- La disposición por aprender que esta presente en el adulto se considera como una necesidad derivada de su rol o de sus proyectos, mientras que en los niños es un deber.
- Aplicación inmediata: el aprendizaje que realiza el adulto se caracteriza por tener una aplicación inmediata, a corto plazo y el adulto esta más centrado en sus proyectos, en el niño por el contrario, está más centrado en materias y tiene una aplicabilidad a largo plazo.

En este marco de ideas y con el objeto de seguir profundizando en las características de las personas adultas, se presentan siguiendo nuevamente las ideas de Knowles y otros (2001), cuatro definiciones sobre lo que ellos consideran ser adulto: La biológica: cuando el individuo es capaz de reproducirse; la legal: cuando se tiene el derecho a votar, obtener una licencia de conducir, casarse sin el consentimiento de los padres; socialmente se es adulto cuando se trabaja a tiempo

completo, se es cónyuge, padre, madre, ciudadano que vota, etc.; y psicológicamente hablando, ser adulto significa, la capacidad que tiene el individuo para formarse un autoconcepto, de seres responsables, comprometidos y capaces de autodirigirse.

Se forma el adulto a medida que avanza de la niñez a la adolescencia y este proceso se acelera en la medida en que se estudia en una escuela, se participa en organizaciones que fomenten la responsabilidad, el compromiso, el aprendizaje y la auto dirección. Así pues, el individuo se hace adulto por el proceso de integración de sus diferentes estados biológicos, psicológicos, mentales, sociales y jurídicos. La edad adulta en el ser humano, se caracteriza por el conocimiento cada vez mayor de su individualidad y por conocer también el momento oportuno de efectuar sus exigencias existenciales (Adam, 1987; Knowles y otros, 2001).

En función de las diferencias señaladas previamente, se presenta el siguiente cuadro 7 comparativo en el cual se caracteriza el aprendizaje de los niños y de los adultos.

Cuadro 7
Características del aprendizaje en los niños y adultos

Niño/joven	Adulto
<p>Depende del soporte material y psicológico. Esta dirigido por otros.</p> <p>Percibe que su rol más importante es el de alumno.</p> <p>Aprenden.</p> <p>Ven los contenidos que aprenden como importantes porque los adultos dicen que son importantes.</p> <p>Son un grupo homogéneo: edad, clase social, etc.</p> <p>Perciben el tiempo de diferente manera que la gente mayor. La percepción del tiempo pasa más rápidamente.</p> <p>Tienen una experiencia base limitada.</p> <p>Aprenden rápidamente.</p> <p>Están abiertos a nuevas informaciones y rápidamente las integran a su punto de vista.</p> <p>La preparación del niño para aprender está conectada con el desarrollo académico madurativo.</p> <p>El aprendizaje en el niño se enfoca en parte, porque lo que aprende va a utilizarlo en el futuro.</p> <p>El aprendizaje es motivado por elementos extrínsecos: notas, aceptación, etc.</p>	<p>Se auto dirige.</p> <p>Percibe otros roles de si mismo antes que el de alumno.</p> <p>Percibe el proceso de aprendizaje como una contribución valiosa a su desarrollo.</p> <p>Poseen distintas ideas sobre lo que es importante aprender.</p> <p>Son muy diferentes uno de otros: edad, niveles educativos, etc.</p> <p>Se preocupan por el uso efectivo del tiempo.</p> <p>Tienen una rica base experiencial para conectar con los nuevos aprendizajes.</p> <p>Aprenden lentamente pero mejor.</p> <p>Pueden rechazar o desechar la nueva información que contradice sus experiencias.</p> <p>La preparación del adulto está más vinculada a las necesidades y requiere ajustarla a sus cambios de vida y roles.</p> <p>El adulto esta más centrado en lo inmediato. Es responsable de su aprendizaje.</p> <p>Las motivaciones son más intrínsecas: logro, valía, autoestima, otros.</p>
<p>No poseen bien formadas las expectativas, están en proceso de formarlas.</p>	<p>Expectativas claras y bien formadas, pero en ocasiones están conectadas con pensamientos negativos.</p>

Cuadro 7 (cont.)**Características del aprendizaje en los niños y adultos**

Niño/joven	Adulto
Depende del soporte material y psicológico. Esta dirigido por otros.	Se auto dirige.
Percibe que su rol más importante es el de alumno.	Percibe otros roles de si mismo antes que el de alumno

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de García, González y Muñoz (1998).

Ahora bien y siguiendo con las características de los adultos, pero en esta oportunidad sin hacer la comparación con los niños o jóvenes, se tienen entre los rasgos más relevantes de un adulto los siguientes:

Autónomo. Responsable de sus decisiones y actos. Capaz de autodirigirse en todos los planos de su vida. Tiene un rol social, toma decisiones, asume responsabilidades y compromisos desde el punto de vista, social, académico, profesional, familiar. Forma parte de la población económicamente activa y ejerce funciones productivas. Actúa con independencia. Tiene libertad de elección de acuerdo a sus intereses. Se identifica con metas de instrucción para obtener el éxito. Sus intereses se refieren a actividades cotidianas. Tiene experiencias aprovechables. Interesado en la aplicación inmediata del conocimiento. Coincidencia de su necesidad de actualización. Es autodidacta. Involucra toda su persona al aprender, inteligencia, vida emocional, axiología personal. La inteligencia sustituye las reacciones instintivas-emotivas (Adam, 1987; Alcalá, 2000; Knowles y otros, 2001; y Martí Puig, 2006).

La Andragogía en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez Práctica Andragógica

En el contexto de la investigación planteada, la práctica andragógica se define como un conjunto de acciones, funciones, actividades y tareas aplicadas a través de estrategias, técnicas y metodologías andragógicas apropiadas para administrar la relación de aprendizajes entre adultos (Gámez de Mosquera, 2007).

En ésta práctica andragógica se encuentra inmerso el proceso de facilitación de los aprendizajes, el cual se basa en dos principios andragógicos fundamentales a considerar: la horizontalidad y la participación. Ambos principios en el proceso de aprendizaje de los adultos, definen un contexto de relaciones relevantes entre el facilitador y el participante, que a continuación se explican.

Principio de la horizontalidad

La horizontalidad es concebida por Adam (1987) “como una relación entre iguales, como una relación compartida de actitudes, de responsabilidades y de compromisos hacia logros y resultados exitosos” (p. 15)

Gámez de Mosquera, (2007) por su parte, define la horizontalidad como aquel proceso:

Donde los actores actúan en condiciones de absoluta igualdad, se trata de una comunicación entre iguales, los mismos que comparten situaciones, actitudes, compromisos, acuerdos, etc., dirigidos a la búsqueda de productos y efectos exitosos, porque tienen metas comunes y objetivos individuales lo que, además, les permite desarrollar el sentimiento de nosotros (p. 101).

Profundizando en el concepto de horizontalidad, se puede explicar que esa “relación entre iguales” a la cual hace referencia Adam (1987) tiene que ver con el hecho “de ser tanto el facilitador como el participante iguales en condiciones (cualidad) al poseer ambos la adultez y la experiencia, no así, en niveles cuantificables (cantidad) de desarrollo o de conducta observable” (p. 15).

Al hablar de horizontalidad en el contexto del modelo andragógico de la UNESR, se hace referencia a una relación compartida de igualdad entre los actores del proceso educativo, el cual se lleva a cabo, entre personas adultas. Pero esta relación compartida entre iguales se entiende como aquella, donde el facilitador y el participante actúa en condiciones de absoluta igualdad, donde comparten experiencias, actitudes, compromisos, acuerdos y por ende, poseen metas y objetivos comunes e individuales, que facilitan la comprensión y permiten crear y sostener un ambiente de armonía, ameno y solidario lo que a su vez promueve el logro de los aprendizajes (Adam, 1987; Gámez de Mosquera, 2007).

Para el modelo andragógico asumido por la institución, la adultez y la experiencia son dos características principales que debe poseer todo participante que ingrese a la universidad, pues ambas características determinan que los procesos educativos se organicen adecuadamente, considerando para ello, la madurez, las necesidades e intereses propios del adulto (Gámez de Mosquera, 2007).

La práctica de la horizontalidad, permite que cada participante de acuerdo con sus potencialidades, logre sus objetivos, con la ayuda, asesoría, colaboración y orientación de otros, tanto del facilitador como de sus compañeros. La aplicabilidad de este principio promueve en los participantes la adquisición de habilidades, destrezas y actitudes que lo ayudan a asumir y cumplir retos tanto en su vida personal, profesional y académica (Brandt, 1998; y Gámez de Mosquera, 2007).

Principio de la participación

El principio de la participación en el marco de la andragogía y en el contexto de la UNESR se entiende “como la acción de tomar decisiones en conjunto o tomar parte con otros en la ejecución de una tarea determinada” (Adam, 1987, p. 18).

Al participar se esta compartiendo algo, es un dar y recibir, es involucrarse en un proyecto en común, dar ideas sobre como puede ser ese proyecto, como mejorarlo, que elementos incluir, como hacerlo, en que se esta fallando. Es buscar explicaciones a las dudas, a los temores, a la desconfianza. Revisar constantemente las metas, ajustarlas, cambiarlas, reformularlas, es oír sugerencias, alternativas de solución, compartir liderazgo, considerar motivaciones y capacidades personales, es en definitiva: aportar (Adam, 1987; Gámez de Mosquera, 2007).

Desde este punto de vista, el participante adulto tiene la responsabilidad y el compromiso de aportar, su rol deja de ser el de un receptor pasivo y repetidor de información, para convertirse en un ente crítico, analítico, reflexivo ante cualquier problemática que afecte su contexto de aprendizaje, “la participación debe caracterizarse por una actitud crítica permanente destinada siempre al aporte de soluciones constructivas” (Adam, 1987, p. 19).

Fundamentos de la Andragogía

A continuación se presentan algunos de los aportes fundamentales de la filosofía y las ciencias referidas a la educación, las cuales se constituyen en pautas que orientan a la andragogía. Se estudia así, los fundamentos filosóficos y los fundamentos psicológicos. Estos fundamentos, son aceptados en cada ámbito de

aplicación de donde se toman, para cimentar o fundamentar la andragogía con el objeto de orientar su práctica. Se destaca que son filosofías orientadas hacia el hombre, hacia su libertad y hacia su creatividad (Adam, 1987; Brandt, 1998; Gámez de Mosquera, 2007)

Fundamentos Filosóficos

- **Existencialismo**

El existencialismo es un movimiento filosófico que emergió en el siglo XX en el marco de la literatura y la filosofía, como reacción frente a las filosofías imperantes en la época como el racionalismo y el empirismo. El postulado fundamental del existencialismo es que son los seres humanos en forma individual los que crean el significado y la esencia de su vida. Es decir, no existe un poder trascendental que lo determine. El individuo es libre y por ende totalmente responsable de sus actos, lo cual incita al individuo a la creación de una ética de responsabilidad individual, apartada de cualquier sistema de creencias externo a él. La relación hombre-mundo es el único tema de toda filosofía existencialista (Belaval, 1981).

Los antecedentes históricos más cercanos del existencialismo son la fenomenología de Husserl (1986) quien es considerado como el padre de la fenomenología y la define “como la ciencia que trata de descubrir las estructuras esenciales de la conciencia, debido a ello, el fin de la fenomenología no es describir un fenómeno singular, sino descubrir en él la esencia, el éidos, válida universalmente y útil científicamente” (p.90).

Para Rangel (2003) la fenomenología busca “esclarecer y mostrar lo que se da, no explica por leyes, no deduce por principios, sino que ve, captando directa o indirectamente las esencias, siendo esto posible a través de la intuición, lo cual implica la revitalización del conocimiento inmediato de los objetos a conocer” (p. 48). Así pues, la fenomenología analiza la conducta desde el punto de vista del individuo que actúa, desde sus potencialidades de crecimiento personal, capaz de llegar a la autorrealización plena en la medida que satisface sus necesidades básicas.

Otra corriente necesaria de destacar y que también encuentra sus cimientos en el existencialismo es la psicología humanista su meta principal es que el individuo asuma su compromiso de construir su propio modo de vivir, a vivir en paz, evitando las guerras, adiestrándose en el cuidado del medio ambiente y sobre todo ayudarse así mismo a vivir en un mundo en constante cambio, donde lo más importante no es adquirir conocimiento, sino aprender a aprender, promoviendo la autorrealización y estimulando sus potencialidades (Rogers, 1982; Guzmán y Hernández, 1993).

Los humanistas enfatizan los aspectos éticos y morales, consideran que es necesario convertir a las personas en seres altruistas, generosos, creativos, con conciencia social, respetuosos de las necesidades, derechos e intereses de los demás, tolerantes y capaces de alcanzar su autorrealización (Rogers, 1982).

Del análisis previo, se pueden extraer algunas pautas que ofrece el existencialismo para orientar la práctica educativa andragógica entre las que se pueden mencionar:

- La concepción del ser humano como un ser libre y donde este se hace asimismo.
- Responsable de todos los actos.
- Capacidad del ser humano para crear su propia ética de comportamiento.
- Promover la autorrealización, considerando para ello, sus potencialidades y capacidades.
- La participación en la toma de decisiones y en la solución de problemas.
- La función del facilitador es la de ayudar y orientar al participante en el logro de su autorrealización, además, de promover el desarrollo de un ser humano libre y creativo, guiándolo en la búsqueda de su autenticidad (Adam, 1987; Gámez de Mosquera, 2007; Knowles y otros, 2001).
- **Pragmatismo**

El pragmatismo es una escuela filosófica nacida en los Estados Unidos a finales del siglo XIX, sus principales exponentes fueron Charles Sanders Peirce (1839-1914) y William James (1842-1910) esta corriente filosófica se centra en la

búsqueda de las consecuencias prácticas del pensamiento y pone el criterio de la verdad en su eficacia y valor para la vida (Reyes, 2004).

De acuerdo al planteamiento de Heesen (1980) el pragmatismo considera al hombre como:

Un ser práctico, un ser de voluntad y acción. El intelecto es dado al hombre, no para investigar y conocer la verdad, sino para poder orientarse en la realidad. El conocimiento humano recibe su sentido y su valor de éste su destino práctico. Su verdad consiste en la congruencia de los pensamientos con los fines prácticos del hombre, en que aquellos resultan útiles y provechosos para la conducta práctica de éste (p.47).

Para Gámez de Mosquera (2007), el pragmatismo concibe al ser humano “como un ser libre, activo a quien se le reconoce el valor de su autonomía para pensar; su pensamiento y conocimiento están conexionados con la vida, se hace del conocimiento una mera función de la vida” (p. 63).

El conocimiento desde el punto de vista pragmático, es una parte continua e inseparable de ese mismo hacer orientado hacia fines, que representa ahora la realidad básica y general y que no se detiene nunca. El conocimiento es entonces una actividad, es la capacidad que tiene el individuo de actuar reflexiva e intelectivamente ante ese conocimiento (Reyes, 2004).

De estos planteamientos, se derivan algunas orientaciones que apoyan la práctica andragógica en el contexto de la UNESR:

- Concepción del individuo como un ser práctico, de voluntad y acción.
- La realidad es cambiante y cada persona tienen una percepción de esa realidad, de acuerdo al contexto en el cual éste se desenvuelve.
- La capacidad del individuo para autodirigirse en la medida en que orienta sus actividades y decide por el mismo.
- El participante adulto, sabe lo que quiere aprender, por qué lo aprende y cómo lo aprende, siempre en función de la utilidad para la vida cotidiana de esos aprendizajes.

- **El progresivismo**

El progresivismo constituyó, un movimiento de naturaleza optimista que gozó un período de relativa prosperidad. Se trataba de un grupo heterogéneo y moralista que buscaba lograr un cambio en la mentalidad de la sociedad para purificar el estilo de vida americano, en especial la extendida corrupción política, cuya acumulación rápida y fraudulenta de grandes fortunas requería reformas (Gámez de Mosquera, 2007; Reyes, 2004).

El movimiento progresivo, convierte a la universidad en un medio creador, liberador y concientizante con el objeto de influir en la sociedad y provocar un cambio social efectivo. La universidad, desde esta mirada se somete y se adapta a las necesidades de las grandes empresas modernas, características de las sociedades industrializadas (Yopo, 1972).

Se considera, un movimiento educativo centrado en la solución de problemas prácticos, que le permiten al individuo mejorar su calidad de vida y de la sociedad en la cual convive e interactúa con sus semejantes (Gámez de Mosquera, 2007).

Los aportes del progresivismo que apoyan y orientan la práctica educativa andragógica, se pueden enunciar de la siguiente manera:

- El papel del facilitador es de un guía, que examina, supervisa, anima y promueve ideas. Permite que el participante alcance sus propias conclusiones, considerando sus valores.
- El participante se encarga de su educación. Tiene mayor democracia en la elaboración de su proyecto educativo. Adquiere disposiciones intelectuales, emocionales y técnicas propias para entender el proceso de cambio, pero, sin influirlo y mucho menos cuestionarlo en su accionar dentro de la sociedad.
- El proceso se centra en el aprendiz, como un participante-activo, en su capacidad de juzgar, donde su experiencia juega un papel fundamental, a través de la interacción facilitador-participante en un medio social (Gámez de Mosquera, 2007; Yopo, 1972).

Fundamentos Psicológicos

- **Humanismo**

En las bases de este enfoque se concibe al ser humano como un ser creador, activo, lleno de potencialidades y capaz de autorrealizarse en la medida que satisface sus necesidades (Maslow, 1970; Rogers, 1982).

La psicología humanista es una corriente dentro de la psicología, que nace como parte de un movimiento cultural más general en los Estados Unidos en la década de los años 60. Surgió como una reacción al conductismo y al psicoanálisis. Ambas teorías, con planteamientos opuestos en muchos sentidos pero que predominaban en ese momento (Guzmán y Hernández, 1993).

El humanismo considera a la persona en su globalidad y enfatiza sus aspectos existenciales como, el amor a la libertad, la preocupación por la cultura, la historicidad, la responsabilidad, la formación de juicios y valores de dignidad, el ejercicio de ciertas virtudes individuales y sociales y la posesión del conjunto de conocimientos que facilitan mejorar cualitativamente su existencia. Su enfoque se centra, en la persona, en que ésta asuma el compromiso de construir su propio modo de vivir, no importando los obstáculos que se le presenten en el camino y a los cuales debe enfrentarse (Guzmán y Hernández, 1993; Rogers, 1982).

El humanismo define pues el aprendizaje como el proceso a través del cual, se modifica la percepción que los individuos tienen de la realidad, derivado de la reorganización del yo (Rogers, 1982). Sin embargo, centra su interés en el aprendizaje significativo y experiencial, definiendo a éste último “como un aprendizaje penetrante que no consiste en un simple aumento de conocimientos, sino que entreteje cada aspecto de la existencia del individuo” (Rogers, 1982, p.65). El mismo autor, concibe al participante como un ser reflexivo, autónomo, activo y curioso, donde el proceso de aprendizaje se realiza internamente y que sucede en la interacción con el medio ambiente y en función de las formas como el participante lo percibe.

En este contexto de ideas referidas al proceso de aprendizaje y como éste se lleva a cabo por el participante, se puede incorporar el concepto de aprendizaje independiente, que es definido por Vesca (2000) como aquel:

Proceso de aprendizaje consciente, regulado y autodirigido que una persona emprende de manera personal y responsable, con la finalidad de obtener un conocimiento o conocimientos en específico. Puede incluir la asesoría de un tutor o puede ser individual, lo importante es que la persona aprenda de manera personal y autónoma (p. 36).

En tal sentido, el proceso de aprendizaje se lleva a cabo interiormente con la orientación, guía o ayuda externa del facilitador, tutor, asesor que permite que el participante autogestione su aprendizaje. Esto a su vez, se evidencia en la creación, integración, generación de innovaciones y en la resolución de problemas reales (Brandt, 1998; Rogers, 1982).

Uno de los teóricos humanistas de mayor relevancia de la época fue Abraham Maslow, quien denominó al humanismo como el movimiento de La Tercera Fuerza, *con* el objeto de demostrar la integración en que se expresaba el quehacer psicológico de la época (conductismo y psicoanálisis). Para este humanista, la meta del aprendizaje es la autorrealización concebida como el aprovechamiento cabal de dotes, capacidades y potencialidades del ser humano (Maslow, 1970). Lo cual se refleja en el gráfico 2 donde se presenta la famosa Pirámide de Maslow trabajo realizado en 1943, en la cual se formula una jerarquía de las necesidades humanas defendiendo la hipótesis que conforme los seres humanos satisfacen sus necesidades básicas, desarrollan necesidades y deseos más elevados llegando así al nivel mas alto, que es el de la autorrealización.



Gráfico 2 Pirámide de Maslow. Tomado de Maslow, A. (1970) *Motivation and Personality*, Harper and Row, New York.

Maslow (1970), considera que el crecimiento hacia la meta de aprendizaje es decir, hacia la autorrealización está determinado por su relación con dos conjuntos de fuerzas que operan en cada individuo y señala que ese camino hacia la autorrealización se da como:

Un conjunto, por medio, se adhiere a la seguridad y a una actitud defensiva y tiende a retroceder, a permanecer en el pasado...El otro impulsa hacia delante, hacia la totalidad y la unidad del ser, hacia un funcionamiento total de todas sus capacidades... Avanzamos cuando el gusto por crecer y las ansiedades de seguridad son más grandes que las ansiedades del crecimiento y el placer de la seguridad (Maslow, 1970, p.44)

Los aportes de la psicología humanista a la práctica andragógica se explican a través, de los siguientes planteamientos:

La necesidad que el participante vea el tema los contenidos a aprender como relevantes e importantes para sus objetivos individuales, útiles para su desarrollo y enriquecimiento personal. Otro aspecto importante, es promover la participación donde éste (el participante) decida, emplee sus propios recursos y se responsabilice de lo que va a aprender. Como tercer aspecto, se requiere evitar las situaciones amenazantes, en lugar de ello es recomendable generar un ambiente de respeto, de compromiso, de comprensión y apoyo para los participantes.

De considerar estas características, en el proceso de facilitación de los aprendizajes realizado por el facilitador es muy probable que se logre un aprendizaje significativo el cual era más perdurable y profundo, que aquellos aprendizajes que se basan en la repetición, memorización o en la acumulación de conocimientos (Guzmán y otros, 1993; Gámez de Mosquera, 2007; Rogers, 1982).

Las características de un facilitador de los aprendizajes dentro de la corriente humanista, plantea tres condiciones fundamentales a considerar:

- Comportarse auténticamente, significa comportarse ante sus participantes tal y como es, sin poses o artificios, manifestar sus sentimientos sean estos positivos o no, sin negarlos o reprimirlos sino asumirlos plenamente.
- Crear un clima de aceptación, estima y confianza, de manera tal que exista un mutuo respeto entre el facilitador y los participantes, donde todos se sientan que son importantes evitando los juicios de valor, críticas destructivas y burlas.

- Por último, tener una comprensión empática que no es otra cosa, que ponerse en el lugar de sus participantes en sus zapatos, tratando de comprender sus reacciones, sólo de esta manera se podrá comprender y ofrecer la ayuda u orientación pertinente para superar las dificultades a las que se enfrentan, convirtiendo estas experiencias en un vehículo de crecimiento personal (Guzmán y otros, 1993; Rogers, 1982).

Por otra parte, Rogers (1982) plantea que existen cinco elementos de la psicología humanista que explican el comportamiento del ser humano, ante el reto que significa la vida, los cuales se presentan en el cuadro 8.

Cuadro 8 **Elementos de la Psicología Humanista**

ELEMENTOS	CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE
Implicación Personal	El ser humano en su totalidad (sentimientos, cognitivo) está implicado en el acto de aprendizaje.
Auto iniciación	Aunque el impulso o estímulo proviene del exterior, éste se ve influenciado directamente por un impulso interior que se refiere al sentido de descubrimiento, alcance, capacidad y comprensión que posee el ser humano.
Penetración	El aprendizaje provoca cambios de conducta, de actitudes, en la estructura cognoscitiva del alumno y en la personalidad de éste.
Autoevaluación	El sitio de evaluación reside en el aprendiz, quien sabe si el aprendizaje satisface sus intereses, necesidades, expectativas y si ilumina el área oscura de su ignorancia.
La esencia del significado	Al darse el aprendizaje, el elemento de significado para el alumno se halla en la experiencia total.

Nota: Cuadro elaborado con datos tomado de Rogers, C. (1969) Freedom to Learn. (p.5).

En tal sentido las actitudes, habilidades, destrezas, hábitos, conocimientos, motivaciones y todas las operaciones psicológicamente controladas por el individuo, son objeto de la racionalidad (Brandt, 1998) de ahí, que conscientemente el aprendiz logre ratificarlas, conservarlas, modificarlas, eliminarlas o sustituirlas. La toma de conciencia y el autocontrol racional de la vida afectiva y del sentido existencial, son las condiciones principales que necesita el ser humano para aprovechar al máximo las potencialidades de autorrealización (Guzmán y otros, 1993).

- **Constructivismo**

El constructivismo surge como una corriente epistemológica, interesada en discernir los problemas que se encuentran presente en la formación del

conocimiento del ser humano. Algunos investigadores, ponen énfasis en el estudio del funcionamiento y el contenido de la mente de las personas, como es el caso del constructivismo psicogenético de Piaget. Otros centran su atención en el desarrollo de dominios de origen social como Vigotsky y la escuela sociocultural o sociohistórica. Por otra parte, existen unos investigadores que apoyan ambas tesis, manifestando que son indisociables y perfectamente conciliables. También se pueden identificar, posturas sobre el constructivismo radical planteadas por autores como Von Glaserfeld, Marturana quienes afirman, que la construcción del conocimiento es totalmente subjetiva por lo cual es imposible crear representaciones objetivas ni verdaderas de la realidad, para ellos, sólo existen formas viables o efectivas de actuar sobre la realidad (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

El constructivismo resalta que todo conocimiento está delimitado por el contexto y que los individuos asignan significados personales de sus experiencias de aprendizaje, lo que implica que el aprendizaje no puede separarse de su contexto. Por otra parte, destaca la naturaleza acumulativa del aprendizaje lo que significa que la información nueva a aprender debe relacionarse con la anterior para que los alumnos la retengan y la aprovechen.

En los estudiantes adultos “cabe conceptualizar la experiencia como un embudo gigante de conocimientos por cuya parte superior entra la nueva información, que a veces se derrama a menos que se adhiera a alguna información anterior” (Knowles y otros, 2001, p. 157).

En este contexto de ideas, cabe destacar la contribución que hacen Savery y Duffy (1996) al proponer una serie de principios constructivistas para facilitar los aprendizajes:

- Vincular las actividades de aprendizaje a problemas o tareas mayores.
- Ayudar a los participantes a apropiarse de cualquier problema o tarea.
- Diseñar tareas auténticas y relevantes para los participantes.
- Preparar el ambiente de aprendizaje y trabajo para que reflejen la complejidad del entorno donde los participantes tendrán que desempeñarse una vez que culmine el proceso de aprendizaje.

- Darle al participante la propiedad del proceso seguido para establecer una situación.
- Organizar el ambiente de aprendizaje de tal manera que estimule su capacidad de razonar.
- Comprobar las ideas desde otros puntos de vista y en otros contextos.
- Apoyar y permitir la reflexión sobre los contenidos aprendidos y el proceso de aprendizaje.

Entre las pautas que ofrece el constructivismo como apoyo para orientar la práctica educativa andragógica, se puede mencionar la necesidad existente en que los participantes se apropien de su proceso de aprendizaje, en el aprendizaje por experiencia y en los métodos de aprendizaje por solución de problemas (Knowles y otros, 2001).

El participante en la Andragogía

Desde el punto de vista de la andragogía en el contexto de la UNESR, los alumnos son considerados como participantes adultos, quienes comparten las condiciones y responsabilidades del proceso educativo e intervienen en todas las fases de planificación del proceso de aprendizaje (Adam, 1987).

El participante tiene que actuar como adulto en interrelación con otros, donde la autogestión y la autodirección del aprendizaje es su principal meta. La experiencia del participante adulto juega un papel relevante en la construcción del conocimiento ya que la misma es el producto resultante del vivir, del confrontar situaciones y de practicar los conocimientos teóricos (Adam, 1987; Brandt, 1998; Gámez de Mosquera, 2007).

Los participantes se proyectan pues de acuerdo al modelo andragógico de la UNESR, como fuentes de recursos debido al cúmulo de experiencias que han adquirido a lo largo de su vida y a su voluntad para aprender. Es por ello, que cada uno se convierte en un agente del aprendizaje en lo referente al contenido y al proceso de aprendizaje propiamente dicho (Alcalá, 2000).

Asimismo, al participante le corresponde asumir la responsabilidad y el compromiso de su propio aprendizaje, para lo cual se hace necesario que posea un concepto favorable de sí mismo que le permita a su vez, realizar el conjunto de

actividades de autogestión y autodirección de su proceso de aprendizaje dentro y fuera de la institución (Adam, 1987; Brandt, 1998; Knowles y otros, 2001; Gámez de Mosquera, 2007).

Por tanto, los participantes “tienen la posibilidad de desarrollar, usar y explotar sus propios talentos y aptitudes, de acuerdo a sus capacidades, limitaciones y esfuerzos personales” (Brandt, 1998, p. 76).

El participante se constituye en el centro del proceso de aprendizaje, es él quien decide qué aprende, cómo lo aprende y cuándo lo aprende, de acuerdo a sus necesidades, sus intereses y su experiencia lo cual implica, a su vez, el desarrollo y adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que coadyuven en el logro de los aprendizajes que éste necesite (Caraballo, 2004; Gámez de Mosquera, 2007).

El facilitador en la Andragogía

El docente ha venido desempeñando tradicionalmente su función como la única autoridad del conocimiento. En el ámbito de la andragogía practicada en la comunidad ueserrista el docente se concibe como un facilitador competente en el proceso de transferencia de información y transferencia de experiencias. Entre sus funciones más destacadas están, las de ayudar y cooperar con el participante en el logro de sus metas de aprendizaje, es quien promueve la reflexión, la imaginación, la creatividad, la participación y mantiene con éstos una relación de horizontalidad y participación (Adam, 1987; Brandt, 1998; Gámez de Mosquera, 2007).

El facilitador, describe a un educador altamente cualificado para cumplir con eficiencia su rol de orientador, tutor y conductor de procesos y experiencias de aprendizajes que respondan a intereses y necesidades previamente discutidas y acordadas con el participante, con el objeto de lograr los aprendizajes deseados (Adam, 1987)

En este marco de ideas, el facilitador debe ser una persona responsable, colaboradora, colega y amigo, quien pueda establecer una relación de horizontalidad con sus participantes y donde el proceso de planificación de los aprendizajes se lleve a cabo de manera responsable, compartida y en plena confianza (Adam, 1987; Brandt, 1998; Gámez de Mosquera, 2007).

Se consideran a continuación los aportes que hace Gámez de Mosquera (2007) para puntualizar las características del facilitador en el contexto del modelo andragógico de la UNESR, entre las cuales se mencionan:

- Es un facilitador del aprendizaje, que se constituye en un orientador y contribuye a hacer más dinámico y completo el proceso de aprender entre adultos.
- Es auto gestor y generador de conocimientos. Se desempeña como un agente de cambio y de enlace.
- Es un agente especializado en su área de conocimiento que ayuda, orienta y direcciona al adulto en pro de su mejoramiento y bienestar cultural, profesional, social y académico.
- Debe ser competente en su área, con gran sentido de responsabilidad, poseer aptitudes y capacidades para acercarse, reunirse y abordar al participante, comunicarse, aproximarse y relacionarse con cada uno de ellos.
- Debe ser capaz de motivar, incentivar e impulsar a los participantes para que sean capaces de buscar, seleccionar, organizar, procesar y transferir los conocimientos, destrezas y habilidades adquiridas en su proceso de aprendizaje a las situaciones de su vida cotidiana, mejorando así su calidad de vida y por ende la de su entorno.

Además de todas estas características, se hace necesario destacar que el facilitador debe distinguirse por “su correcta desenvoltura, su discreto y garbo ataviar, su sagacidad, parquedad y formalidad en el lenguaje, su prudencia y franqueza en la relación con sus participantes y colegas, su sensatez, responsabilidad y el respeto en el trato con toda la comunidad universitaria (Gámez de Mosquera, 2007).

El Entorno

En el marco del modelo andragógico asumido por la UNESR, el entorno representa el espacio donde se llevan a cabo las diferentes actividades de aprendizaje y la interacción entre los actores del proceso educativo. Es un espacio donde “se valora, la ubicación física del facilitador y de los participantes en

idénticas condiciones es decir, se prescinde de estrados, plataformas, sitaliales personales, por parte del facilitador para hacer uso del mismo recurso físico o material que utilizan los participantes” (Gámez de Mosquera, 2007, p.186).

Modelo de Aprendizaje Andragógico en la UNESR

En la UNESR no existe esquematizado oficialmente el modelo andragógico de la institución. Sin embargo y en el proceso de investigación realizado se encontró, una publicación titulada Teoría y praxis en andragogía llevado a cabo por Alfredo Molina Rueda y Aurora Urbina Gómez en el año 1978, en dicha publicación hacen referencia al modelo andragógico de la universidad y lo definen:

Como un sistema curricular cuyas estrategias metodológicas de los aprendizajes superan el deductismo clásico de la enseñanza formal y se fundamenta en la racionalidad y la objetividad...El modelo andragógico es...adecuado para orientar los aprendizajes del adulto, opera con cinco técnicas de aprendizaje con base en el método científico y se materializan en las unidades curriculares conceptualizadas como asignaturas, seminarios, pasantía, proyecto y taller (p. 80).

Se presenta en el gráfico 3 el modelo andragógico planteado por Molina y Urbina (1978):

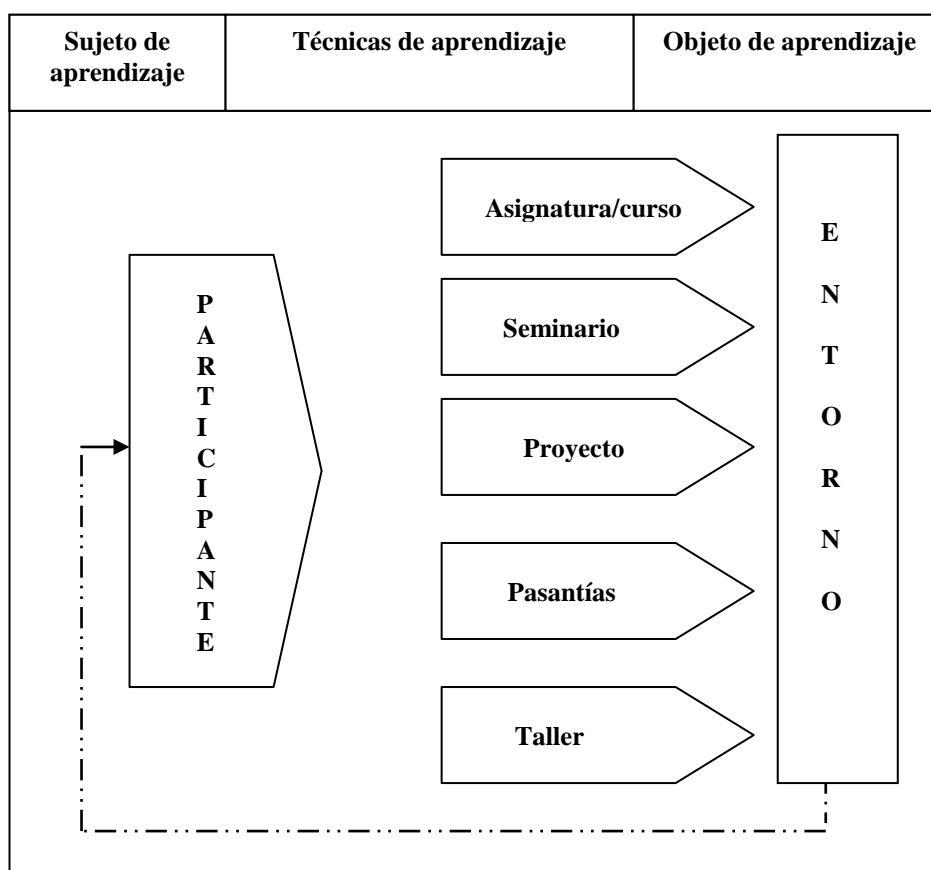


Gráfico 3. Modelo Andragógico de Aprendizaje vigente en la UNESR. Tomado de: Molina y Urbina (1978). Teoría y praxis en Andragogía p.87

Siguiendo los elementos del gráfico 3 y los lineamientos del Reglamento sobre Régimen de Estudios de la UNESR (RRE, 2006) se conceptualizan las técnicas de aprendizajes, estrategias de aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes y los tipos de evaluación.

Técnicas de aprendizaje andragógicas

Las técnicas de aprendizaje del modelo andragógico asumidas por la universidad para orientar la práctica andragógica de facilitadores y participantes, son: Asignaturas, seminario, proyecto, pasantías y taller (Molina y Urbina, 1978; RRE, 2006).

En el cuadro 9 se presentan las técnicas de aprendizaje andragógicas utilizadas en la institución, considerando las modificaciones realizadas al RRE en la universidad en el año 2006.

Cuadro 9

Técnicas de Aprendizaje Andragógicas

Técnicas de aprendizaje	Definición/Características
Asignatura	Es una forma de organizar los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje relacionados con un sector del conocimiento, que permite combinar diversas técnicas de aprendizaje y puede administrarse a través de las estrategias de Estudios Contiguos, Supervisados y Libres.
Seminario	Es una técnica de aprendizaje dirigida al trabajo en grupo, mediante la cual los Facilitadores y los Participantes organizan sus actividades, haciendo hincapié en las discusiones sobre Conferencias y Exposiciones, así como en la elaboración, presentación y defensa de monografías individuales o por equipos.
Pasantías	Consiste en el cumplimiento de actividades prácticas por parte del participante, de acuerdo con el perfil de la carrera, en una empresa, institución u otro ente de especial interés para su formación profesional. Dichas actividades estarán coordinadas por la Unidad Responsable de Pasantías y se registrarán por las Normas establecidas al efecto. La Pasantía en las Carreras de Educación se denominará "Práctica Profesional" y se registrará por el Instructivo que al efecto se dicte.
Proyectos	Es una técnica de aprendizaje que consiste en el análisis y diagnóstico de situaciones y presentación de opciones que pueden conducir a la ejecución de un trabajo de investigación para la solución de problemas específicos relacionados con un campo de estudio.
Taller	Es una técnica de aprendizaje dirigida al trabajo en grupo, que se fundamenta en una relación directa entre Participantes y Facilitadores, cuyo propósito es lograr la integración de las bases teóricas con la ejecución práctica correspondiente.
Servicio Comunitario	A los efectos de la LSCEES, es la actividad que deben desarrollar en las comunidades los estudiantes de educación superior que cursen estudios de formación profesional, aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica, en beneficio de la comunidad, para cooperar con su participación al cumplimiento de los fines del bienestar social, de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y de la Ley.

Cuadro 9 (cont.)

Técnicas de aprendizaje	Definición/Características
Tesis de Postgrado	La Tesis de Maestría deberá realizarse bajo la dirección de un Tutor y consistirá en una labor individual que demuestre tanto el dominio como la aplicación de los métodos y técnicas de investigación, propios de un área específica del conocimiento. Además, la Tesis deberá elaborarse expresamente para la obtención de la Maestría. La Tesis Doctoral consistirá en una investigación original que constituya un aporte significativo al conocimiento y demuestre la independencia de criterio de su autor. Deberá ser elaborada especialmente para la obtención del Doctorado.

Nota: Cuadro elaborado con datos tomado de UNESR (2006). Reglamento sobre Régimen de Estudios de la UNESR y de Molina y Urbina, 1978, p. 88.

Las técnicas de aprendizaje utilizadas en el modelo andragógico de la UNESR, se orientan a la formación de un participante adulto que tenga un autoconcepto como un ser capaz de asumir responsabilidades e iniciativas a nivel personal, social y que sea capaz de solucionar problemas y tomar decisiones con absoluta autonomía (Gámez de Mosquera, 2007; Molina y otros, 1978; RRE, 2006).

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje utilizadas en el modelo andragógico de la UNESR están “dirigidas a orientar al estudiantado hacia la búsqueda y adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y desarrollo de actividades, con el propósito de promover la autogestión, mediante diferentes técnicas que permitan la independencia progresiva del participante en su proceso de formación y capacitación” (RRE, 2006, p. 8).

En el cuadro 10 se presentan en detalle las características de las estrategias de aprendizaje de acuerdo a las concepciones que se manejan y se asumen en la universidad dentro del modelo de aprendizaje andragógico.

Cuadro 10

Estrategias de Aprendizaje en la UNESR

Estrategia de Aprendizaje	Características
Estudios Contiguos	El facilitador y los participantes están obligados a asistir a encuentros presenciales planificados y convenidos. Esta estrategia se caracteriza por una interacción inmediata y directa entre los participantes, el facilitador y el grupo de participantes en un determinado ambiente de aprendizaje. Puede emplearse para el desarrollo de asignaturas facilitadas a través de las técnicas de aprendizaje como: curso estructurado, seminario, proyecto y taller.
Estudios Universitarios Supervisados (EUS)	Se caracteriza por una interacción periódica entre el facilitador y los participantes con orientación para el cumplimiento de las diversas actividades de aprendizaje y de evaluación, sobre los principios de la educación a distancia.
Estudios Libres	Esta estrategia de aprendizaje se caracteriza por el cumplimiento de las actividades de aprendizaje y de evaluación bajo la responsabilidad de los participantes, sin estar en interacción continua y periódica con el facilitador.

Nota: Cuadro elaborado con datos del Reglamento sobre Régimen de Estudios de la UNESR, (2006), p.8.

Se hace necesario destacar, que existe discrepancia entre lo que señala el Reglamento sobre Régimen de Estudios de la UNESR (2006) y la Dirección de Control de Estudios en relación con las estrategias de aprendizaje aplicada en las asignaturas. Es decir, en los listados de participantes que emite control de estudios por asignatura, aparece la palabra modalidad para identificar la estrategia de aprendizaje ha utilizar en el curso, lo cual hace evidente, un deficiente manejo de los términos establecidos tanto en el modelo andragógico de la universidad, como en el RRE y los manejados por la unidad de control de estudios.

Evaluación de los Aprendizajes

La evaluación es concebida en la UNESR como:

Un proceso de carácter integral, progresivo, flexible, participativo y científico, que tiene como finalidad proporcionar evidencias válidas y confiables que permitan verificar el rendimiento del participante, determinar los resultados y establecer las reorientaciones necesarias para el mejoramiento permanente del rendimiento estudiantil y del proceso educativo que se desarrolla en la Universidad (RRE, 2006, p.14)

Adam (1977) propuso cinco principios fundamentales sobre los cuales se debería fundamentar la evaluación de los aprendizajes en el marco del modelo andragógico de la UNESR, los cuales se explican a continuación:

- Permanente: Primer principio donde se valora el progreso o dominio que permanentemente debe alcanzar el participante de acuerdo con los objetivos previamente establecidos.

- Progresiva: Entendida como aquella que mide los progresos que suceden continuamente y en forma prelativa de acuerdo al grado de dificultad y complejidad de los contenidos. Los progresos alcanzados por los participantes pueden ser parciales o totales en un período, donde se determina si tal progreso es óptimo, mediano o bajo. “El participante adulto está en condiciones de fijar el momento en que evaluará total o parcialmente el aprendizaje teórico o práctico de los contenidos” (Gámez de Mosquera, 2007, p.143).

- Crítica: El proceso crítico de la evaluación conlleva a la autoevaluación, ya que es, el participante quien determina sus potencialidades para el dominio funcional de la carrera que estudia. En la autoevaluación el participante asume la responsabilidad de su actuación, desempeño y comportamiento con el mismo, con el grupo, con el facilitador y con la sociedad.

- Práctica: Toda teoría debe confrontarse en la práctica, desde este punto de vista, el principio de práctica en la evaluación andragógica debe orientarse a estimular la capacidad creadora del participante, a través, de tarea como la resolución de problemas o situaciones a las cuales él se enfrentará en su ejercicio como profesional. Afirma Gámez de Mosquera, (2007) “no importa el dominio conceptual que el participante tenga si no existe un mínimo de dominio práctico...” (p. 146).

- Flexible: Este principio hace referencia a las oportunidades que se le ofrecen al participante para que demuestre el dominio de los conocimientos adquiridos por él. Es importante destacar que no puede confundirse flexibilidad con facilismo, amiguismo o libertinaje dentro del proceso de evaluación.

Sin embargo, en el RRE de la UNESR (2006) se plantea que la evaluación es un proceso que se caracteriza por ser: progresivo, flexible, participativo y científico, es decir, de los cinco principios postulados por Adam (1977), en el RRE de la universidad sólo se toman en cuenta dos, de los cinco principios planteados.

Por tanto y en función de lo establecido en el respectivo Reglamento, se considera que la evaluación en el marco del modelo andragógico de la UNESR es: progresiva, puesto que conlleva a una actividad permanente y formativa en función de los objetivos educacionales. Es un proceso flexible, pues permite utilizar diferentes estrategias y técnicas para verificar el logro de los objetivos previamente establecidos. Es participativo, porque promueve la autoevaluación, la co evaluación y la evaluación unidireccional. Y por último, se considera como un proceso científico, porque basa sus normas y principios en métodos y procedimientos acordes con los objetivos a evaluar, y en el uso de instrumentos que garanticen la confiabilidad y validez de las apreciaciones (RRE, 2006). En el cuadro 11 se detallan los tipos de evaluación que se dan en la UNESR de acuerdo a su Reglamento sobre Régimen de Estudios.

Cuadro 11

Tipos de Evaluación

Tipos de Evaluación	Propósito
Diagnóstica	Su propósito es identificar las condiciones en las cuales, el participante, inicia el proceso de aprendizaje en un determinado curso u otra actividad académica, y sus resultados servirán para establecer acciones sobre bases confiables.
Formativa	Tiene como propósito determinar los logros y las dificultades, durante las distintas etapas del desarrollo de los cursos u otras actividades académicas, a los fines de mejorar el rendimiento estudiantil.
Sumativa	Su propósito es verificar el logro de los objetivos al finalizar cada curso o actividad académica, en un lapso o período académico determinado. Sus resultados se traducen en calificaciones cualitativas y cuantitativas de acuerdo con lo establecido en el

Cuadro 11 (cont.)

Tipos de Evaluación	Propósito
Reglamento de Régimen de Estudios de la UNESR	

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados del Reglamento sobre Régimen de Estudios de la UNESR, (2006) p.15.

En el proceso de evaluación de los aprendizajes en la universidad y de acuerdo al RRE (2006), podrán aplicarse diferentes procedimientos de evaluación entre los cuales se pueden mencionar: La autoevaluación, la co evaluación y la evaluación multidireccional.

- La auto-evaluación: Es concebida como un proceso, a través, del cual el participante puede valorar sus logros, en función de los objetivos previamente establecidos, determina los factores que influyen en su actuación y analiza los resultados para la toma de decisiones al respecto.

- La co-evaluación: A través de este proceso, el participante emite individualmente o en grupo, juicios de valor sobre los logros alcanzados por sus compañeros. El propósito de este procedimiento es perfeccionar los resultados del proceso de la autoevaluación y su carácter es netamente formativo.

- La evaluación multidireccional: Es un proceso, mediante el cual el facilitador, la comunidad, el asesor, tutor, el participante y otros actores valoran los logros académicos, de investigación, extensión-comunitario, alcanzados en función de la formación integral del participante y el desarrollo endógeno.

Para cerrar este aparte de la investigación en el cual se estudia las características de la universidad estudiada en relación con la Andragogía, se consideró relevante destacar a su máximo exponente tanto en la UNESR como en Venezuela, para ello se presenta brevemente una biografía del Dr. Félix Adam.

Educador, fundador de la Universidad de la Tercera Edad (UTE, 1986). La educación primaria la realizó en la escuela Petión de Tucupita y la educación formal la inició en la Escuela para Varones Miguel Antonio Caro de Cumaná,

culminó sus estudios en la Escuela Normal de La Habana, Cuba (1943). Posteriormente, se doctoró en pedagogía en la Universidad de La Habana (1945). De regreso a Venezuela, se residió en Cumaná, donde se desempeñó como director de la Escuela Normal en esa ciudad (1945-1946). Paralelamente a sus labores docentes, Adam se incorporó a las filas del partido Acción Democrática (AD), en el que alcanzó funciones de dirigente gremial tanto en la clandestinidad (1948-1957) como en la legalidad. A partir de 1958, ocupó diferentes cargos, como: la Secretaría Nacional de Educación de Acción Democrática (1960-1962). Jefe de la División de Adultos del Ministerio de Educación. Profesor de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (1966-1971). Nombrado director de la Escuela de Educación en esa universidad (1971-1972). Elegido como decano de la Facultad de Humanidades y Educación (1972-1975), fundando los estudios universitarios a distancia.

Entre 1975 y 1982 se desempeñó como rector fundador de la Universidad Simón Rodríguez, donde aportó sus ideas sobre la educación con enfoque andragógico (relacionado con la educación de adultos). En 1981 fue designado presidente del Instituto Internacional de Andragogía. Posteriormente, en 1986, fundó la Universidad Interamericana de Educación a distancia, de la cual fue rector entre 1990 y 1991. Ese mismo año fundó la Universidad de la Tercera Edad (UTE), para personas mayores de 50 años. Como reconocimiento a estas iniciativas en 1987 le fue otorgado el Premio Interamericano de Educación auspiciado por la Organización de Estados Americanos (OEA). En 1988 se trasladó a la República Dominicana, donde además de dictar clases de andragogía en la Universidad de Santo Domingo, creó la Universidad de la Tercera Edad en ese país. Adam se destacó, por su labor desempeñada en el plano gremial nacional e internacional, siendo presidente de la Federación Venezolana de Maestros y asistiendo a numerosos congresos americanos y mundiales de organizaciones magisteriales. En el VII Congreso de Educadores Americanos (1973) resultó electo secretario general de la Confederación de Educadores Americanos. En el ámbito académico Adam fue promotor de las conferencias interamericanas de andragogía celebradas en Fort-de-France (1979), Cali (1982) y Costa Rica (1985).

Como escritor abordó diversos temas educativos, dedicándose con preferencia a la alfabetización, la educación para adultos y a la andragogía. Entre sus principales publicaciones se pueden citar: La educación de adultos y los planes de desarrollo económico y social de Venezuela (1964), Los estudios universitarios supervisados: una experiencia de educación a distancia (1981) y Andragogía y docencia universitaria (1987), entre otros. En el gráfico 4 se presenta su fotografía.



Gráfico 4. Félix Adam. Nace en El Toro-Delta Amacuro. 24.12.1921 Muere en Caracas. 31.1.1991 Ilustración realizada por Francisco Maduro

Variables de la investigación

Las variables del estudio son las siguientes:

- Modelo andragógico de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez y,
- Facilitación de los aprendizajes.

La variable modelo andragógico de la UNESR se concibe en la investigación: como una comunidad de personas adultas que están en capacidad de formular su propio proyecto educativo, para alcanzar sus metas a nivel estudiantil, académico y personal. Dosificando su ritmo de avance en función de sus capacidades, del ámbito socio-económico-cultural donde se desenvuelve y de

las responsabilidades que han asumido en la universidad. Además de ello, está comunidad de adultos, es capaz de auto dirigir su aprendizaje, asumiendo el control de sus metas y propósitos de aprendizaje y hacerlo propio (Knowles y otros, 2001; UNESR, 1976).

La variable facilitación de los aprendizajes se define en la investigación: como un proceso de orientación-aprendizaje provisto por el facilitador, para hacer posible y efectivo el proceso de aprendizaje y el auto desarrollo integral del participante, así como, del grupo en general. Con una secuencia lógica y coherente de acciones centradas en el aprendiz, creando espacios de aprendizajes divertidos, innovadores y lleno de significados. Partiendo, de los conocimientos previos, de la realidad, de las experiencias y de las necesidades, motivaciones e intereses del participante, y en, el que se promueva la responsabilidad, la autogestión, la participación activa e interactiva, la construcción colectiva, la cooperación, la colaboración, la creatividad, el desarrollo de potencialidades y la convolución armónica del grupo (Quintero, 2008; Knowles y otros, 2001; Gámez de Mosquera, 2007).

En el cuadro 12 se representa el proceso de operacionalización de las variables del estudio, que facilitó, orientó e hizo posible la elaboración del instrumento tipo cuestionario, elaborado para la investigación.

Cuadro 12**Operacionalización de variables****Variable: Modelo Andragógico de la UNESR.**

OBJETIVOS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMES
<p>Analizar los supuestos teóricos y metodológicos que fundamentan el modelo Andragógico en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.</p>	<p>Modelo Andragógico de la UNESR</p>	<p>Teórica</p>	<p>Carácter Experimental:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nuevas metodologías para el logro de aprendizajes. <p>Carácter Andragógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunidad de personas adultas. • Formular su propio proyecto educativo. • Auto dirigir su aprendizaje. <p>Carácter Participativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes. 	<p>4</p> <p>2,47,48</p> <p>46</p> <p>41</p> <p>42</p>

Cuadro 12 (cont.)

OBJETIVOS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMES
<p>Analizar los supuestos teóricos y metodológicos que fundamentan el modelo Andragógico en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.</p>	<p>Modelo Andragógico de la UNESR</p>	<p>Teórica</p>	<p>Carácter simple de la organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales. 	<p>60,61,65,69</p>

Cuadro12 (cont.)
OBJETIVOS

OBJETIVOS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMES
<p>Analizar los supuestos teóricos y metodológicos que fundamentan el modelo Andragógico en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.</p>	<p>Modelo Andragógico de la UNESR</p>	<p>Metodológica</p>	<p>Planificación del proceso de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programa del curso • Plan de evaluación • Contrato de aprendizaje • Estrategias de aprendizajes (actividades, técnicas y recursos). • Evaluación de los aprendizajes. 	<p>32,40</p> <p>34</p> <p>33,39,41</p> <p>1,3,16,30,49</p> <p>35,36,37,38,43,44</p>

Cuadro 12 (cont.)

OBJETIVOS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMES
<p>Analizar la pertinencia de la práctica educativa del profesor universitario en relación con el modelo andragógico de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez y la integración de las tecnologías de la información y la comunicación.</p>	<p>Facilitación de los aprendizajes.</p>	<p>Práctica educativa</p>	<p>Principios de la práctica educativa andragógica:</p>	
			<ul style="list-style-type: none"> • Horizontalidad. 	<p>10,17</p>
			<ul style="list-style-type: none"> • Participación. 	<p>11</p>
			<p>Desarrollo integral del participante.</p>	<p>5,6,8,13,26</p>
			<p>Centrado en el participante.</p>	<p>9,7,14,28,45,50</p>
			<p>Actitud del facilitador.</p>	<p>12,15,18,20,22,23,25,62</p>
			<p>Ambiente de aprendizaje.</p>	<p>19,21,31</p>
			<p>Experiencia del participante.</p>	<p>24,27,29</p>
			<p>Aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de facilitación de los aprendizajes.</p>	<p>52,55,56,57,58,59</p>
			<p>Actualización continua en el uso de recursos y medios tecnológicos.</p>	<p>51,53,66</p>
<p>Concepción de la Andragogía</p>	<p>54,63,64,67,68,70,71</p>			

Como cierre del marco teórico presentado hasta aquí, se puede concluir que el desarrollo del Modelo Teórico de la Educación Superior (MTES-UNESR) planteado en este estudio se fundamentó y actualizó en los postulados teóricos sobre: (a) Educación permanente, *life long learning*. (b) La postmodernidad en el contexto educativo. (c) La interdisciplinariedad y la trasdisciplinariedad en la educación superior. (d) La construcción del conocimiento y el aprendizaje desde la teoría del aprendizaje constructivista. (e) El facilitador, su rol de mediador y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. (f) Y por último, los principios andragógicos. Los cuales serán tratados en profundidad en el capítulo VI de la presente investigación.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta el diseño, tipo y nivel de la investigación, así como la población y sus características, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el proceso para la construcción del instrumento y sus características. La validez del instrumento mediante juicio de expertos y de constructo, la confiabilidad y los procedimientos donde se describen las fases previstas para la realización de la investigación.

Diseño de la investigación

En el presente estudio, el diseño de la investigación es no experimental. Se trata de una investigación donde no se hacen variar en forma intencional las variables, lo que si se hace es observar los hechos tal y como ocurren en la realidad en el contexto del que forma parte el problema de investigación, en tiempo real y determinado, para posteriormente analizarlos (Martins y Palella, 2006; Hernández, Fernández y Baptista, 2003). En este tipo de estudios, la investigación se realiza sin manipular deliberadamente las variables, observando la situación ya existente no provocada intencionalmente por el investigador por tanto, éste no tiene control directo sobre las variables, ni puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron igual que sus efectos (Balestrini, 2001; Hernández y otros, 2003; Martins y otros, 2006).

Diseño no experimental: Transversal o transeccional

Ahora bien, dentro de los tipos de diseño no experimental, diversos autores han adoptado una serie de criterios para su clasificación sin embargo considerando las características de la presente investigación, se seleccionó el diseño transversal o transeccional, el cual se caracteriza por recolectar los datos en un solo momento, en un tiempo único y específico (Hernández y otros, 2003; Martins y otros, 2006), en otras palabras, la recolección de los datos se realizó en un determinado momento.

El propósito de este tipo de diseño transversal o transeccional “es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, o describir comunidades, eventos, fenómenos o contextos. Es como tomar una fotografía de algo que sucede” (Hernández y otros, 2003, p. 270).

Tipo de investigación

Por otra parte y atendiendo a los objetivos delimitados, la investigación se orienta hacia la incorporación de un estudio de campo. Se realizó un análisis sistemático de problemas que ocurren en la realidad sobre la práctica educativa del facilitador y el modelo Andragógico de la UNESR con el propósito de describirlos, interpretarlos, explicar sus causas y predecir su ocurrencia haciendo uso del método científico. Este tipo de investigación permite observar y recolectar los datos directamente de la realidad objeto de estudio en su ambiente cotidiano y luego analizar e interpretar los resultados de estas indagaciones. (Martins y otros, 2006; UPEL, 2006).

Por tanto, en el estudio de campo no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Éstos son observados en su ambiente natural (Hernández y otros, 2003).

Nivel de la investigación

El nivel de investigación para el estudio que se presenta es explicativo, por cuanto su propósito “es la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones a las causas de los eventos, sucesos y fenómenos físicos o sociales” (Hernández y otros, 2003, p.126). Sin embargo, en éste tipo de estudio se va más allá de la simple descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos. Como lo indica su nombre, los estudios explicativos, centra su interés en explicar por qué ocurre un determinado fenómeno y cuáles son las condiciones en que se da éste, o el por qué se relacionan dos o más variables (Balestrini, 2001; Hernández y otros, 2003; Martins y otros, 2006).

El nivel de investigación explicativa se seleccionó para describir y establecer las relaciones entre los fenómenos educativos que ocurren en la UNESR y explicar aquellos que están relacionados con la práctica educativa del

facilitador, con el modelo Andragógico de la institución en el marco de las tecnologías de la información y la comunicación.

En otras palabras, en la investigación se analizaron:

- Los supuestos teóricos y metodológicos que fundamentan el modelo andragógico de la UNESR.
- La pertinencia de la práctica educativa del profesor universitario en relación con el modelo andragógico de la UNESR, a fin de establecer los componentes y proceso que integrarán el sistema teórico y metodológico que soporte el proceso de facilitación de los aprendizajes en la UNESR.

En el gráfico 5 se presenta esquematizado el diseño de la investigación empleado en el presente estudio.

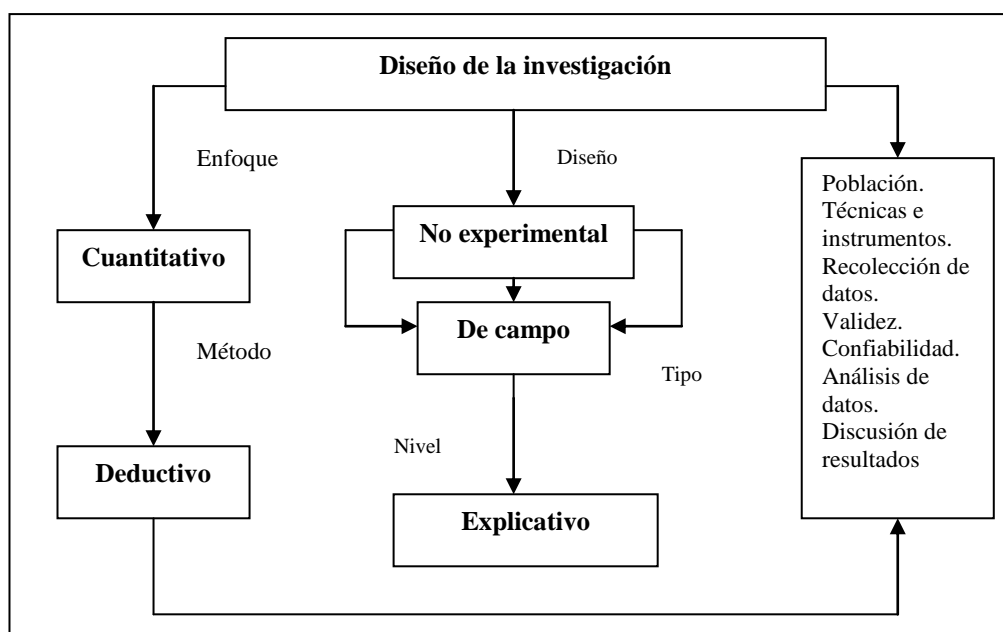


Gráfico 5. Diseño de la investigación.

Fases de la investigación

La presente investigación se realizó siguiendo las siguientes etapas:

- **Fase 1.** En esta primera fase se plantea el problema, la justificación, las interrogantes y los objetivos generales y específicos de la investigación. Se asume en el diseño de la investigación, el modelo metodológico que emplean Martins y Palella (2006) y Hernández, y otros (2003).

- **Fase 2.** La segunda fase de la investigación se basó en la búsqueda, selección, organización, análisis, discusión y construcción del marco teórico. En esta fase se amplía la descripción del problema, integrando la teoría con la investigación y estableciendo las diferentes interrelaciones. En la primera parte del marco teórico, se presentan los antecedentes de la investigación. La segunda parte, corresponde al desarrollo de los aspectos generales relacionados con el tema de investigación. Se plantean los fundamentos teóricos, los mismos permiten presentar una serie de aspectos que constituyen un cuerpo unitario por medio del cual se sistematizan, clasifican y relacionan entre sí los fenómenos estudiados. También se presentan los aspectos legales y el sistema de variables.
- **Fase 3.** La tercera fase comprende el marco metodológico del estudio. En el mismo, se procedió a establecer el diseño, tipo y nivel de la investigación, la población y sus características, la selección y diseño de las técnicas e instrumentos de recolección de datos. La validez del instrumento mediante juicio de expertos y de constructor y la confiabilidad. Se utilizó el software estadístico multilenguaje: *Statistical Products and Service Solutions (SPSS)* para las Ciencias Sociales versión 17.0.
- **Fase 4.** La cuarta fase se refiere al análisis de los resultados. Presentando los datos de acuerdo a las variables del estudio. Utilizando cuadros y gráficos. De igual forma, se presenta el análisis e interpretación de la información obtenida en el estudio, se discuten e interpretan los resultados y se establecen las relaciones con la fundamentación teórica del estudio.
- **Fase 5.** Se plasman las conclusiones de acuerdo a la secuencia de los objetivos. En ellas, se resumen los aportes significativos de la tesis al desarrollo del estudio de la Andragogía en el marco de las TIC.
- **Fase 6.** En la fase seis de la investigación, se presenta la elaboración del modelo teórico. Explicando sus fundamentos filosóficos, psicológicos, axiológicos subyacentes, así como su validación a través del juicio de expertos.

Población

La población en la investigación se refiere al conjunto de unidades de las que se desea obtener información relacionada en este caso, con la práctica educativa del facilitador y el modelo Andragógico de la UNESR, y sobre la cual se van a generar las conclusiones. La población es el conjunto finito o infinito de las personas, cosas, elementos, organizaciones pertinentes a una investigación y que concuerdan con unas especificaciones (Hernández y otros, 2003; Levin y Rubin, 1996; Martins y otros, 2006).

Se tiene entonces, que la población de la investigación esta conformada por sesenta (60) facilitadores de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez del Núcleo Palo Verde, quienes son considerados en su totalidad para la investigación, lo cual es factible y recomendable cuando la población es pequeña y se rige por el establecimiento de criterios claramente definidos. Además de ello, la población seleccionada se sitúa claramente en torno a sus características de contenido, de lugar y en el tiempo lo que permite su transparencia (Hernández y otros, 2003; Martins y otros, 2006).

Así se tiene que la selección de la población, se fundamentó bajo los siguientes criterios de inclusión de sujetos para el estudio:

- Un conjunto de facilitadores que pertenecen a la UNESR, tienen como mínimo 15 años de servicio, por tanto conocen y aplican los supuestos teóricos y metodológicos del modelo andragógico de la UNESR y de la facilitación del aprendizaje.
- Categorías: instructor asistente, agregado, asociado y titular.
- Dedicación exclusiva y a tiempo completo.
- Que forman parte del personal directivo del núcleo.

En tal sentido, la población del estudio está delimitada por los sesenta (60) facilitadores ordinarios y contratados, con categoría entre instructor y titular, que posean una dedicación a tiempo completo y dedicación exclusiva y, los que forman parte del personal directivo del núcleo, los mismos son encuestados durante el período académico 2009-1.

Características de la población

A continuación se presentan las características de la población objeto de estudio, para ello se explican los resultados obtenidos de la aplicación del software estadístico multilenguaje: *Statistical Products and Service Solutions* (SPSS) para las Ciencias Sociales versión 17.0 a los datos recogidos, éstos son representados a través de cuadros e histogramas.

Cuadro 13

Fecha de ingreso a la UNESR: Tiempo en años que lleva desempeñándose como facilitador en la universidad

Estadísticos		
Tiempo en la universidad		
N	Válidos	47
	Perdidos	9
Media		16,8298
Mediana		17,0000
Desv. típ.		5,22668
Asimetría		-,229
Error típ. de asimetría		,347
Curtosis		1,730
Error típ. de curtosis		,681
Mínimo		3,00
Máximo		31,00

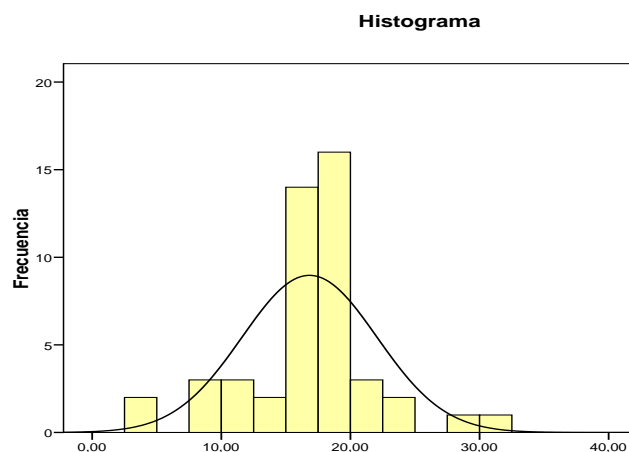


Gráfico 6. Fecha de ingreso a la UNESR: Tiempo en años que lleva desempeñándose como facilitador en la universidad

En el cuadro 13 se presentan los valores que hacen referencia al tiempo que el facilitador tiene desempeñando sus funciones en la UNESR en el mismo, se evidencia que el 50% de los sujetos encuestados se ubican por encima de 17 años.

En promedio los sujetos se sitúan en 16,8 casi 17 años con una desviación típica de 5,2. Ubicándose los valores del rango entre 3 años como mínimo y 31 años como máximo. Por otra parte y como se muestra en el gráfico 6 la asimetría de -0,2 indica que los valores tienden a agruparse hacia el lado derecho de la curva por encima de la media y la curtosis de 1,7 indica que la curva se hace más picuda donde se encuentra la mayor concentración de población. En definitiva se puede decir que la mayor concentración de sujetos encuestados se sitúa entre los 15 y 19 años de permanencia en la UNESR.

Cuadro 14
Tipo de facilitador: Ordinario y contratado

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Ordinario	47	83,9
	Contratado	6	10,7
	Total	53	94,6
Perdidos	Sistema	3	5,4
Total		56	100,0

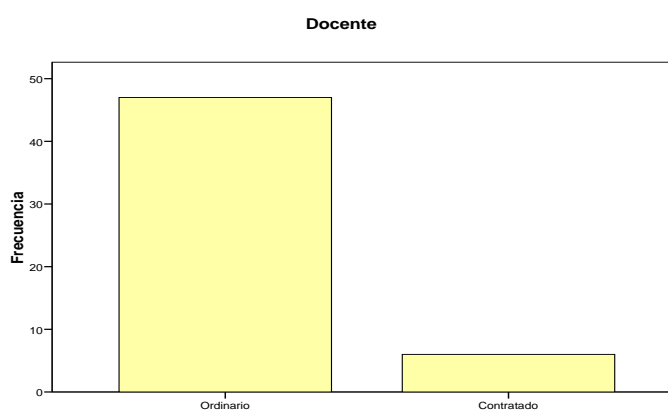
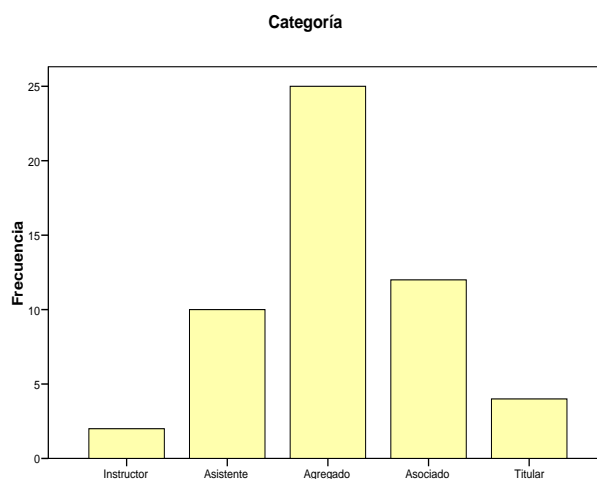


Gráfico 7. Tipo de facilitador: Ordinario y contratado

Se evidencia en el cuadro 14 y en el gráfico 7, el tipo de contrato que poseen los facilitadores que formaron parte de la población estudiada. De los cuales 47 son personal ordinario y representa el 83,9%; 6 personal contratado con el 10,7% y un pequeño grupo de 3 facilitadores que no respondieron el ítem quienes representan el 5,4%. Lo que concentra la población en su mayoría, como personal ordinario de la universidad.

Cuadro 15**Categoría del facilitador**

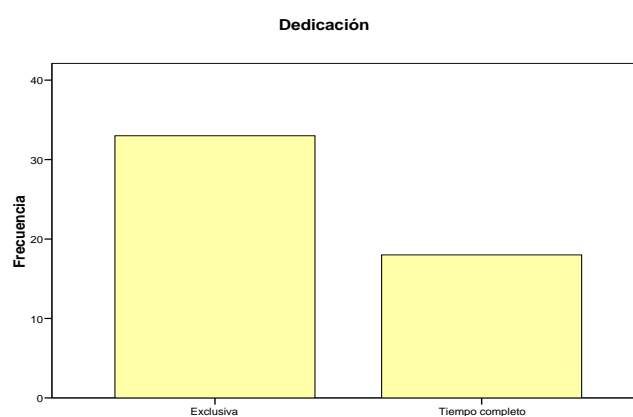
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Instructor	2	3,6
	Asistente	10	17,9
	Agregado	25	44,6
	Asociado	12	21,4
	Titular	4	7,1
	Total	53	94,6
Perdidos	Sistema	3	5,4
Total		56	100,0

**Gráfico 8. Categoría del facilitador**

Se observa en el cuadro 15 relacionado con la categoría del facilitador que participaron como sujetos de la población investigada, una tendencia a concentrarse la población en la categoría de agregado con un 44%, seguida por la categoría de asociado con un 21,4% y asistente con una pequeña diferencia de 17,9% y así mismo la categoría de titular con un 7,1%, para finalizar con la categoría de instructor que representada la menor cantidad de facilitadores encuestados con un 3,6%. Así pues, se tiene que la categoría representada con mayor cantidad de facilitadores es la categoría de agregado como se evidencia en el gráfico 8.

Cuadro 16**Dedicación del facilitador**

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Exclusiva	33	58,9
	Tiempo completo	18	32,1
	Total	51	91,1
Perdidos	Sistema	5	8,9
Total		56	100,0

**Gráfico 9. Dedicación del facilitador**

En el cuadro 16 se presentan los valores referidos a la dedicación del facilitador se observa que el 58,9 % de los facilitadores es dedicación exclusiva, mientras que un 32,1% es tiempo completo, como se evidencia en el gráfico 9. En tal sentido, se puede decir que la población esta conformada por un grupo mayor de facilitadores con dedicación exclusiva.

Cuadro 17
Tiempo entre los estudios realizados por el facilitador

		Estadísticos			
		Tiempo del pregrado	Tiempo de la especialización	Tiempo de la maestría	Tiempo del doctorado
N	Válidos	52	19	30	11
	Perdidos	4	37	26	45
Media		23,2115	16,0526	9,9667	3,6364
Mediana		23,0000	16,0000	8,0000	3,0000
Desv. típ.		7,45269	5,40035	5,30766	2,97566
Asimetría		,214	,221	,675	1,295
Error típ. de asimetría		,330	,524	,427	,661
Curtosis		-,050	-,558	1,094	,897
Error típ. de curtosis		,650	1,014	,833	1,279
Mínimo		9,00	7,00	,00	1,00
Máximo		40,00	27,00	24,00	10,00
Percentiles	25	19,0000	11,0000	7,7500	1,0000
	50	23,0000	16,0000	8,0000	3,0000
	75	27,7500	19,0000	12,5000	5,0000

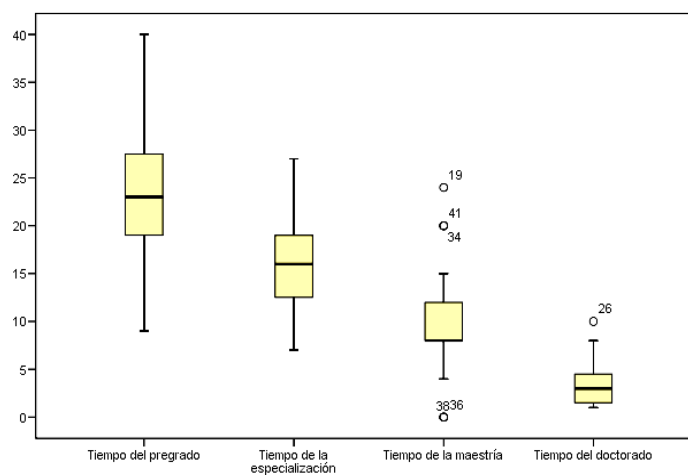


Gráfico 10. Tiempo entre los estudios realizados por el facilitador

Título de pregrado

En el cuadro 17 se presentan los valores relacionados con el título de pregrado del facilitador y el tiempo en años del mismo, se evidencia que el 50% de los sujetos encuestados está por encima de los 23 años. En promedio, la opinión de los sujetos se sitúa en 23 años como se refleja en el gráfico 10 con una desviación típica de 7,4 puntos. Ubicándose los valores del rango entre 9 años

como mínimo y 40 años como máximo. Así se tiene que los facilitadores que formaron parte de la población, hace 23 años o más que realizaron los estudios de postgrado.

Título de especialización

En el cuadro 17 se presentan los valores relacionados con el título de especialización del facilitador y el tiempo en años del mismo. Se evidencia que el 50% de los sujetos encuestados tienen una opinión por encima de los 16 años. En promedio, la opinión de los sujetos se sitúa en 16 años como se refleja en el gráfico 10, con una desviación típica de 5,4 puntos. Ubicándose los valores del rango entre 7 años como mínimo y 27 años como máximo. Se puede decir que los facilitadores hace 16 años que realizaron los estudios de especialización.

Título de maestría

En el cuadro 17 se presentan los valores relacionados con el título de maestría del facilitador y el tiempo en años del mismo. Se evidencia que el 50% de los sujetos encuestados tienen una opinión por encima de los 8 años. En promedio, la opinión de los sujetos se sitúa en 9,9 años casi 10, como se refleja en el gráfico 10, con una desviación típica de 5,3 puntos. Ubicándose los valores del rango entre 0 años como mínimo y 24 años como máximo. De lo cual se infiere que el mayor número de facilitadores, poseen casi 10 años que llevaron a cabo sus estudios de maestría.

Título de doctorado

En el cuadro 17 se presentan los valores relacionados con el título de doctorado del facilitador y el tiempo en años del mismo. Se evidencia que el 50% de los sujetos encuestados tienen una opinión por encima de los 3 años. En promedio, la opinión de los sujetos se sitúa en 3,6 años como se refleja en el gráfico 10, con una desviación típica de 2,9 puntos. Ubicándose los valores del rango entre 1 años como mínimo y 10 años como máximo. Se puede inferir, que de los facilitadores que realizaron estudios doctorales tienen casi 4 años que los culminaron.

Cuadro 18
Años de experiencia en la educación superior

Estadísticos		
Años de experiencia en la Educación Superior		
N	Válidos	52
	Perdidos	4
Media		18,29
Mediana		19,00
Desv. típ.		5,795
Asimetría		-,339
Error típ. de asimetría		,330
Curtosis		,323
Error típ. de curtosis		,650
Mínimo		4
Máximo		30

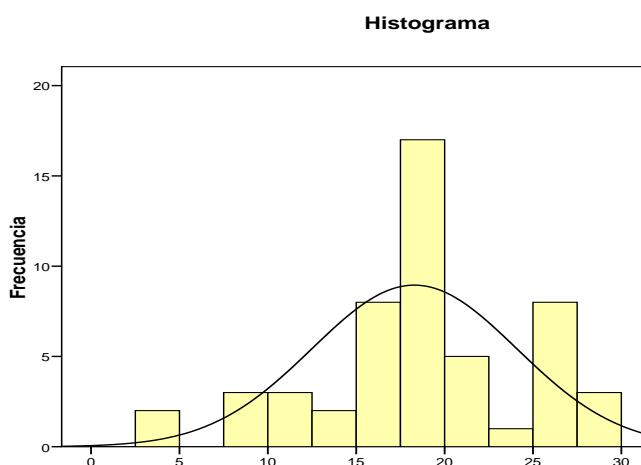


Gráfico 11. Años de experiencia en la educación superior

En el cuadro 18 y en el gráfico 11 se presenta los años de experiencia que la población objeto de estudio tiene en la educación superior. Evidenciándose que el 50% de los encuestado está por encima de los 19 años. En promedio los años de experiencia de los facilitadores se sitúa en 18 años, con una desviación típica de 5,7 puntos. Asimismo la asimetría de -0,3 indica que los valores tienden a agruparse hacia el lado izquierdo de la curva, por debajo de la media. Por otra parte, la curtosis de 0,3 indica que la curva es más pronunciada donde se concentran los valores. Los valores del rango se ubican entre 4 años como mínimo

y 30 años como máximo. Se puede inferir, que la mayoría de los facilitadores encuestados poseen 18 años de experiencia en la educación superior.

Cuadro 19
Se desempeña como facilitador en otra universidad

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	26	46,4
	Sí	26	46,4
	Total	52	92,9
Perdidos	Sistema	4	7,1
Total		56	100,0



Gráfico 12. Se desempeña como facilitador en otra universidad

En el cuadro 19 se presentan una de las últimas características de la población objeto de estudio y es la referida a su desempeño como facilitador en otra institución de educación superior. Se obtuvo como resultado que el 46,4% si trabaja en otra universidad y el otro 46,4% no trabaja en ninguna otra institución de educación superior. Lo que se traduce, en que la mitad de los facilitadores si trabaja en otra institución de educación y la otra mitad no lo hace.

En síntesis, la población objeto de estudio posee las siguientes características:

- Posee entre 15 y 19 años en la UNESR.
- En su mayoría, son personal ordinario y con dedicación exclusiva.

- Se concentra la población en la categoría de agregado.
- Tienen 23 años o más que realizaron sus estudios de pregrado.
- 16 años con estudios de especialización, 10 años con estudios de maestría y 4 años con estudios doctorales.
- Poseen 18 años de experiencia en la educación superior.
- Y el 50% se desempeña como facilitador en otra universidad y el 50% restante no lo hace.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Una vez seleccionado y estudiado el problema de investigación, las preguntas de investigación, los objetivos de la investigación, el diseño de la investigación y la población, ahora lo que corresponde es el proceso de recolección de datos pertinentes sobre las variables y las personas involucradas en el proceso de investigación planteado es decir, se va a medir (Hernández y otros, 2003; Levin y Rubin, 1996).

Entendiendo por medición “el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos, el cual se realiza mediante un plan explícito y organizado para clasificar (y frecuentemente cuantificar) los datos disponibles (los indicadores), en términos del concepto que el investigador tiene en mente” (Carmines y Zeller, 1998, p. 10). Entonces, se puede decir que en este proceso el instrumento seleccionado juega un papel central, sin él no hay observación que valga (Hernández y otros, 2003).

De acuerdo a éstos planteamientos, se tiene que un instrumento de medición adecuado “es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente. En términos cuantitativos, capturo verdaderamente la realidad que deseo capturar” (Hernández y otros, 2003, p. 345).

La recolección de datos implica pues, siguiendo las ideas de Hernández y otros, (2003) tres fases, las cuales están estrechamente relacionadas entre sí.

- Selección del instrumento o el método adecuado para recolectar los datos. Este instrumento debe ser válido y confiable, lo que permitirá fundamentar la investigación en los resultados obtenidos.

- Aplicación del instrumento o del método para recolectar los datos.
- Preparación de las observaciones, registros y mediciones obtenidas para analizar los datos correctamente.

Pasos para la construcción de instrumentos para la recolección de datos

- Se realizó una lista de las variables utilizadas en la investigación (ver cuadro 12 sobre la operacionalización de variables)
- Se realizó una definición conceptual de las variables, con el objeto de comprender con claridad su significado.
- Se definieron operacionalmente cada unas de las variables, sus dimensiones y los indicadores con sus respectivos ítems.
- Se procedió a determinar la validez y confiabilidad del instrumento.
- Se indicó el nivel de medición de cada ítem.

Características del instrumento

Técnica de recolección de datos

El instrumento de recolección de datos se define como cualquier recurso del cual pueda valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos la información que necesite (Hernández y otros, 2003; Martins y otros, 2006). Un instrumento sintetiza toda la labor previa a su aplicación, es decir, resume los aportes del marco teórico, al seleccionar los datos que corresponden a los indicadores y a las variables o conceptos utilizados, de igual manera expresa lo que tiene “de específicamente empírico el objeto de estudio...” (Martins y otros, 2006, p.137).

Para cumplir con los objetivos y dar respuesta a las interrogantes de la investigación planteada y asimismo, recolectar la información necesaria para el diagnóstico previo, se diseñó un instrumento tipo cuestionario (ver Anexo N° 3), que forma parte de la técnica de la encuesta, el cual obedece a las siguientes características:

- Inicialmente se le presenta al encuestado el propósito del cuestionario, las instrucciones de forma breve, claras y precisas, lo cual facilita su solución.
- El instrumento se encuentra dividido en dos partes, en la primera se le solicitan una serie de datos demográficos al facilitador relacionados con la

fecha de ingreso a la Universidad, categoría, títulos de pre y postgrado que posee, entre otros, una segunda parte referida a los aportes del marco teórico seleccionado de acuerdo a los datos que corresponden a los indicadores, y a las variables o conceptos seleccionados.

- Conformado por 71 ítems, utilizando la escala tipo Likert donde se presenta al encuestado cuatro opciones a considerar: (1) siempre, (2) algunas veces, (3) pocas veces, (4) nunca, en las cuales se debe seleccionar la que se corresponda con la situación particular del encuestado.

Escalamiento tipo Likert

Para el cuestionario se utilizó la escala tipo Likert, la misma consiste en la presentación de un conjunto de ítems en forma de preguntas ante las cuales se pide la reacción de los encuestados, la que se corresponda con su situación particular (Hernández y otros, 2003; Martins y otros, 2006).

La escala consta de cuatro puntos: siempre (1), algunas veces (2), pocas veces (3), nunca (4), a cada punto se le asigna un valor numérico, así, el encuestado obtiene una puntuación respecto a la pregunta y se obtiene la puntuación final sumando las puntuaciones en relación con todas las interrogantes (ver Anexo 3).

Validez del instrumento mediante juicio de expertos

La validez de un instrumento se refiere a la ausencia de sesgos y representa el grado en que un determinado instrumento mide realmente la variable que pretende medir (Hernández y otros, 2003; Martins y otros, 2006).

En palabras de Morles, Muñoz y Valbuena (1986) la validez se refiere “al grado en que un instrumento sirve para el propósito para el cual se utiliza” (p.40).

Para determinar la validez del cuestionario se utilizó, la técnica de juicio de experto, la misma consistió en entregar el instrumento a un grupo de expertos en la materia objeto de estudio, en la metodología utilizada en la investigación y en la elaboración de instrumentos.

Para ello, se les hizo entrega a los expertos de un ejemplar del instrumento con su respectiva matriz de respuesta acompañada de los objetivos de la investigación, el sistema de variables y los criterios para calificar las preguntas.

Los expertos revisaron el contenido, la redacción y la pertinencia de cada reactivo, hicieron las recomendaciones y el investigador procedió a realizar las debidas correcciones, en los casos que así lo consideró necesario.

Se presenta en el cuadro 20 la relación de los expertos que llevaron a cabo la validez del instrumento, tipo cuestionario diseñado para realizar la recolección de datos de la investigación.

Cuadro 20
Expertos que realizaron la validez del instrumento

Títulos académicos	Ocupación/Institución	Decisión
Especialista. Magíster Doctor en Ciencias de la Educación	Docente-Investigador UNESR	Mejorar la redacción de los ítems en función de su utilidad para diseñar el modelo teórico-metodológico que se propone en la investigación. Unificar el empleo de los términos. Eliminar las preguntas de selección múltiple. Eliminar los ítems que no guardan relación con los objetivos de la investigación. Suprimir los ítems con alternativas negativas.
Especialista. Magíster Doctora en Educación	Docente-Investigador UNESR	Profundizar en la redacción de ítems relacionados con el Modelo Andragógico de la UNESR.
Magíster Doctor en Ciencias de la Educación	Docente-Investigador UNESR	Cuestionario un poco largo. Eliminar la pregunta 20 la cual no esta relacionada con los objetivos de la investigación.
Magíster Doctor en Ciencias de la Educación	Docente-Investigador UNESR	Necesidad de ser más explícito en el cómo del facilitador de la UNESR, tomar en consideración para la elaboración de los ítems.
Magíster Tecnología y diseño educativo.	Docente-Investigador UNESR	Modificó la estructura del instrumento. Sugiriendo una mejor manera para presentarlo y para responderlo.

Entre las sugerencias y recomendaciones sobre el diseño del instrumento tipo cuestionario empleado, se destacan las siguientes:

- Mejorar la redacción de los ítemes en función de su utilidad para diseñar el modelo teórico-metodológico que se propone en la investigación.
- Unificar el empleo de los términos, lo cual evita la ambigüedad por parte del encuestado.
- Eliminar las preguntas de selección múltiple porque tiende a confundir y en ocasiones a exagerar las respuestas.
- Eliminar aquellos ítemes que no guardan correspondencia con los objetivos de la investigación, generándose respuestas inútiles.
- Suprimir los ítemes con alternativas negativas, las cuales no deben usarse en la redacción de un instrumento.
- Profundizar en la elaboración de ítemes relacionados con el Modelo Andragógico de la UNESR, con la relación que se establece entre el facilitador y los participantes, entre otros aspectos.
- Modificar la estructura del instrumento para una mejor comprensión.

Confiabilidad del instrumento

Se concibe la confiabilidad “como la ausencia de error aleatorio en un instrumento de recolección de datos. Representa la influencia del azar en la medida es decir, es el grado en el que las mediciones están libres de la desviación producida por los errores causales” (Martins y otros, 2006, p. 176). En otras palabras, la confiabilidad de un instrumento se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto produce los mismos resultados (Hernández y otros, 2003)

Una vez que instrumento fue validado por el grupo de expertos, se decidió determinar la confiabilidad del instrumento utilizando el procedimiento denominado análisis de homogeneidad de los ítems, a través del coeficiente alfa de Cronbach, considerando para ello la opinión de diferentes autores como (Hernández y otros, 2003; Martins y otros, 2006) quienes afirman que es uno de los mejores procedimiento para determinar la validez de un instrumento con escalamiento tipo Likert.

Para este procedimiento se utilizó el software estadístico SPSS 17.0, y se consideraron las variables de la investigación y sus dimensiones:

- Modelo Andragógico de la UNESR: dimensión teórica y metodológica.
- Facilitación de los aprendizajes: dimensión práctica educativa.

Cuadro 21
Modelo Andragógico de la UNESR, dimensión teórica

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	56	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	56	100,0

^a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Cuadro 22
Análisis alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	N de elementos	
,816	11	

Cuadro 23
Modelo Andragógico de la UNESR, dimensión metodológica

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	56	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	56	100,0

^a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Cuadro 24
Análisis alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	N de elementos	
,926	17	

Cuadro 25
Facilitación de los aprendizajes, dimensión práctica educativa

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	54	96,4
	Excluidos ^a	2	3,6
	Total	56	100,0

^a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Cuadro 26
Análisis alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,923	44

Se evidencia en los cuadros 21, 22, 23, 24, 25 y 26 el análisis realizado del coeficiente alfa de Cronbach para determinar la confiabilidad del instrumento diseñado. Obteniendo en los resultados altos niveles de confiabilidad para las tres dimensiones del estudio. Lo que implica de acuerdo a la opinión de Hernández y otros (2003) que el instrumento diseñado tiene una confiabilidad muy alta.

Validez del instrumento

En la investigación se utilizó el método validez de constructo a través, del procedimiento análisis factorial, éste análisis arrojó los siguientes resultados:

Cuadro 27
KMO y prueba de Bartlett Modelo Andragógico de la UNESR

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,751
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1364,445
	gl	351
	Sig.	,000

En el análisis factorial realizado al cuestionario utilizando la prueba de Kaiser y Bartlett como se representa en el cuadro 27. Mostró que los ítems del mismo son capaces de explicar cerca o aproximadamente un 71% de la variable

modelo andragógico de la UNESR. Mostrando una estructura formada por cinco dimensiones, lo cual es congruente con la estructura reportada en el cuadro de operacionalización de variables observándose además que hay congruencia.

Cuadro 28
KMO y prueba de Bartlett Facilitación de los aprendizajes

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		
		,163
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2980,000
	gl	946
	Sig.	,000

En el cuadro 28 se observan los resultados obtenidos de la prueba de Kaiser y Bartlett aplicado a la variable facilitación de los aprendizajes. Dichos resultados muestran que la estructura de los ítemes y comportamiento de los mismos es favorable. El análisis factorial arrojó que el modelo del análisis esta conformado por diez dimensiones que explican en 79% de la varianza total, de la variable facilitación de los aprendizajes.

En tal sentido, del análisis de ambas variables modelo andragógico de la UNESR y de la facilitación de los aprendizajes, se concluye que la escala para medir las dos variables es válida por tanto, el instrumento diseñado goza de validez de constructo.

Proceso de validación del Modelo Teórico de la Educación Superior en la UNESR (MTES-UNESR)

A continuación se presenta el procedimiento, los participantes y los resultados obtenidos del proceso de validación del MTES-UNESR

La validación mediante el método de juicio de expertos

Como se planteo en el capítulo I, el objetivo general de la investigación era diseñar un modelo teórico en el marco de las TIC que fundamentará el proceso de facilitación de los aprendizajes del modelo Andragógicos en la UNESR. Como parte de la investigación y para lograr los objetivos propuestos se realizaron una

serie de procedimientos explicados a lo largo del desarrollo de la investigación. No obstante y como proceso relevante en la investigación planteada se procedió a llevar el proceso de validación del MTES-UNESR. Esta validación se realizó mediante el método de juicio de expertos. A través de este método se recogió una serie de opiniones de los profesionales de la docencia, expertos en currículo, en tecnología educativa, doctores en educación, directivos del núcleo Palo Verde de la UNESR y participantes que se encuentren en los últimos períodos académicos de la carrera que están estudiando.

El objetivo que se persigue al validar el modelo propuesto mediante el método de juicio de experto es evaluar su idoneidad en relación con los aportes teóricos establecidos y desde el punto de vista de procedimiento en la realidad o bien determinar su capacidad de predicción (Martins y otros, 2006).

Una vez obtenida la opinión valorativa de los expertos se realizaron los ajustes necesarios al modelo propuesto con la finalidad de aplicar así la validación correspondiente.

Agentes que intervienen en el proceso de validación

Los agentes que intervienen en el proceso de validación del modelo teórico de la educación superior en la UNESR se encuentran divididos en dos grandes grupos.

- El primer grupo constituido por: Director. Sub director académico del Núcleo Palo Verde de la UNESR. Coordinadores de las carreras de educación integral y administración. Expertos en: Tecnología educativa, currículum e investigación. Facilitadores conocedores de la UNESR y

facilitadores de diversas asignaturas. Este primer grupo fue seleccionado de manera intencional quedando conformado por cinco facilitadores.

- Un segundo grupo conformado por: los participantes de pre y postgrado que están culminando sus estudios. En este grupo se seleccionaron cinco participantes.

Una vez seleccionados los grupos que formaron parte de la muestra para validar el modelo teórico, se procedió a elaborar los instrumentos para facilitar el proceso de recolección de datos e información. Con los instrumentos se pretende recabar la mayor información posible con la cual se pueda mejorar significativamente la propuesta inicial del modelo.

En función de ello, se elaboraron dos instrumentos (ver Anexo 4 y 5). El primero de ellos (ver Anexo 4) iba dirigido al grupo de facilitadores de la UNESR. Mientras el segundo de los instrumentos diseñados (ver Anexo 5) estaba dirigido a los participantes.

Instrumentos

Para recoger la información se diseñaron dos instrumentos tipo cuestionario donde los expertos y participantes deberían responder a las preguntas guiándose por los criterios establecidos y la escala propuesta.

Instrumento 1

El instrumento se divide en dos partes: una en la que corresponde validar los elementos estructurales de forma que componen el MTES-UNESR y la segunda, donde se valida la estructura teórica planteada en el modelo. A su vez en el instrumento se distinguen unas subpartes, a considerar: (a) Las instrucciones,

aquí se le especifica al experto lo que debe hacer en relación con el modelo y el instrumento. (b) Se presentan los criterios establecidos y la escala propuesta. (c) Y finalmente, otra sub parte donde se le solicita al experto que agregue alguna información adicional, sugerencia o recomendación que crea pertinente. (Ver Anexo 4)

Instrumento 2

El instrumento se presenta dividido en dos partes, la primera de ellas se le solicita al participante que valide las diferentes unidades teóricas que conforman el modelo usando el criterio de pertinencia y la escala propuesta. La segunda parte, se refiere a los elementos estructurales que conforman el MTES-UNESR en ella se le solicita al participante que valide cada elemento en función del criterio de pertinencia siguiendo la escala propuesta. De igual manera, se le solicita al participante que agregue cualquier información, sugerencia o recomendación que considere pertinente (ver Anexo 5).

Estrategias diseñadas para la validación del MTES-UNESR

Para la validación del modelo se diseñaron dos estrategias: En la primera, se le entregó a cada facilitador experto un ejemplar contentivo del: título, resumen, objetivo general y objetivos específicos así como el modelo propuesto y el instrumento respectivo para contar con su opinión sobre la estructura teórica del modelo y los aspectos estructurales de forma.

La segunda estrategia de validación consideró la elaboración de un mini taller de cuatro horas de duración con cinco participantes de los últimos períodos académicos de la carrera que cada uno de ellos cursa. A cada participante se le

proporcionó un ejemplar para validar el cual contenía: título y resumen de la investigación, el objetivo general y los objetivos específicos, el modelo propuesto y el instrumento para realizar la validación. Este mini taller se realizó con el propósito de reflexionar colectivamente y recoger la información solicitada en el instrumento sobre la estructura teórica y los aspectos estructurales de forma del MTES-UNESR.

Resultados

Luego de ser contestados los instrumentos por los dos grupos que validaron el MTES-UNESR, se procedió a analizar la información obtenida. La misma se enumera a continuación:

El primer grupo quedó constituido por el Director y sub director académico del Núcleo Palo Verde de la UNESR. Coordinadores de las carreras de educación integral y administración. Expertos en: Tecnología educativa, currículum e investigación. Facilitadores conocedores de la UNESR y facilitadores de diversas asignaturas.

De los cinco facilitadores que conformaron este grupo, se puede decir que cuatro de ellos coincidieron en afirmar en relación a los aspectos estructurales de forma que componen el MTES-UNESR total correspondencia con los criterios de coherencia, congruencia y claridad. De igual manera, estos cuatro facilitadores en relación con la estructura teórica del modelo respondieron total correspondencia con los criterios de pertinencia, integralidad y vigencia.

Con el quinto facilitador que validó el modelo, su opinión varía en relación con los elementos estructurales de forma que componen el MTES-UNESR sugiriendo lo siguiente:

- Eliminar los dos últimos objetivos específicos del modelo.
- Argumentar en la justificación la necesidad de un nuevo modelo y eliminar las vías de ingreso a la universidad, que aún y cuando son una fortaleza de la institución en estudio no es relevante para justificar el diseño del nuevo modelo.
- Mejorar el gráfico en el cual se representa el MTES-UNESR, integrando al mismo un poco más de interacción entre las unidades y sub unidades teóricas que conforman el modelo.

Estas observaciones producto de la validación fueron consideradas pertinentes y se procedió a incorporarlas en el modelo final.

El segundo grupo, conformado por cinco (5) participantes que cursan los últimos períodos académicos de sus carreras luego de asistir al mini taller y de analizar y reflexionar sobre la estructura teórica y formal de MTES-UNESR y de colocar en el instrumento su opinión llegaron a las siguientes conclusiones:

- El modelo se corresponde con las exigencias que se le hacen a las instituciones de educación superior desde diversos ámbitos de la sociedad actual, al incorporar en sus estructuras los planteamientos sobre: (a) La Educación permanente. (b) Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (c) La transformación de las funciones del facilitador y de los

participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (d) La teoría constructivista del aprendizaje y el enfoque de aprendizaje colaborativo.

- Asimismo opinaron los participantes la necesidad de divulgar el modelo a toda la comunidad ueserrista, con el objeto de actualizar a facilitadores ordinarios y capacitar a los de nuevo ingreso.
- Los participantes sugirieron que el modelo debe ser presentado a las autoridades universitarias, así como a las diferentes direcciones que tienen que ver con la academia para tomar las decisiones pertinentes y asumir el MTES-UNESR.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Se presenta en el capítulo IV el análisis de los resultados obtenidos de la recolección de datos. En función de los objetivos propuestos, se presentan los datos mediante cuadros, para lo cual fue particularmente útil el uso de análisis estadísticos de tendencias, tanto no centrales (frecuencias) como centrales (media y mediana) y de variabilidad (rango y desviación típica). Para todo lo anterior se empleó el software estadístico SPSS 17.0.

La estructura de análisis que se presenta a continuación agrupa los datos en correspondencia con el sistema de operacionalización de las variables: Modelo andragógico de la UNESR y proceso de facilitación de los aprendizajes. La primera de las variables se subdivide en dimensión teórica y dimensión metodológica, y la segunda variable en la dimensión práctica educativa. Cada una de estas dimensiones mostrará el respectivo comportamiento a través de sus indicadores.

Análisis Descriptivo

Dimensiones del modelo andragógico de la UNESR y el proceso de facilitación de los aprendizajes

Cuadro 29

Estadísticos descriptivos para las dimensiones teórica, metodológica y práctica educativa

Estadísticos		Dimensiones		
		Teórica	Metodológica	Práctica educativa
N	Válidos	56	56	56
	Perdidos	0	0	0
Media		2,054	1,689	1,564
Mediana		1,900	1,400	1,400
Desv. típ.		,6176	,7137	,4025
Asimetría		,525	1,099	,670
Curtosis		-,714	-,339	-,776
Mínimo		1,1	1,0	1,1
Máximo		3,3	3,3	2,5

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 29 las dimensiones teórica, metodológica y práctica educativa mostraron, puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en la dimensión teórica, metodológica y práctica educativa. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 3,3 para la dimensión teórica y metodológica baja a 2,5 en la dimensión práctica educativa.

La media más alta es de 2,05 para la dimensión teórica, seguida por 1,68 y 1,56 para la dimensión metodológica y práctica educativa respectivamente. Lo anterior sugiere, una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión menos favorable hacia la dimensión teórica y más favorable hacia las dimensiones metodológicas y práctica educativa del modelo andragógico de la UNESR y del proceso de facilitación de los aprendizajes.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población son bastante variadas en las distintas dimensiones, tal y como lo constatan, los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuente son aquellos que se ubican en los niveles de aceptación menos favorables. Lo que reitera la tendencia de los encuestados a concentrar sus opiniones en los puntajes más bajos o niveles de aceptación más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones referidas a la dimensión teórica que en las otras dimensiones. De igual forma, se observan puntajes más altos (menos favorables) en la dimensión teórica.

En los aspectos metodológicos del modelo andragógico de la UNESR la población encuestada muestra una tendencia más favorable hacia las orientaciones metodológicas propuestas en el mismo y referidas a: el programa del curso, el plan de evaluación, el contrato de aprendizaje, las estrategias de aprendizajes y la evaluación de los aprendizajes.

De igual manera, sucede en la dimensión práctica educativa las orientaciones referidas a: la horizontalidad, la participación, el desarrollo integral del participante, el proceso de aprendizaje, centrado en el participante, la actitud del facilitador, el ambiente de aprendizaje, la experiencia del participante, la aplicación de las TIC en el proceso de facilitación de los aprendizajes, la actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos y en la

concepción de la andragogía, donde los facilitadores muestran una tendencia más favorable.

Indicadores de la dimensión teórica

Cuadro 30

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión teórica

Indicadores dimensión teórica						
	Nuevas metodologías para el logro de aprendizajes.	Comunidad de personas adultas	Formular su propio proyecto educativo	Auto dirigir su aprendizaje.	Decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes.	Flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales.
Media	2,268	1,880	2,500	1,804	1,607	2,259
Mediana	2,000	1,700	2,000	1,000	1,000	2,150
Desv. tip.	1,0701	,7128	1,2060	,9614	,7053	,7323
Asimetría	,266	,522	,032	,793	,733	,121
Curtosis	-1,175	-,881	-1,556	-,643	-,649	-1,221
Mínimo	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Máximo	4,0	3,3	4,0	4,0	3,0	3,3

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 30 los indicadores de la dimensión teórica mostraron puntajes mínimos cercanos a 1, muy similares en todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 4 para los indicadores: nuevas metodologías para el logro de aprendizajes, formular su propio proyecto educativo y auto dirigir su aprendizaje baja a 3,3 en los indicadores: comunidad de personas adultas y flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales, seguido por 3 en el indicador: decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes.

La media más alta de 2,50 para el indicador formular su propio proyecto educativo, seguida por 2,26 para el indicador nuevas metodologías para el logro de aprendizaje y 2,25 para el indicador flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales. Lo anterior sugiere, una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión menos favorable hacia los

indicadores previamente mencionados. Y más favorable hacia los indicadores decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes, comunidad de personas adultas y auto dirigir su aprendizaje con una media de 1,60, 1,88 y 1,80 respectivamente.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población encuestada son bastante variadas en los distintos indicadores, tal y como lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes, son aquellos que se ubican en los niveles menos favorables. Esto reitera, la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores, de igual forma se perciben puntajes más altos en el indicador formular su propio proyecto educativo que en el resto de los indicadores.

Es decir los facilitadores encuestados consideran a la UNESR como una comunidad de personas adultas, capaces de auto dirigir su propio proceso de aprendizaje y tomar decisiones compartidas con el facilitador en el proceso de planificación de los aprendizajes.

Indicadores de la dimensión metodológica

Cuadro 31

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica

Indicadores dimensión metodológica					
	Programa del curso.	Plan de evaluación	Contrato de aprendizaje.	Estrategias de aprendizaje (actividades, técnicas y recursos).	Evaluación de los aprendizajes.
Media	1,4821	1,8393	1,8214	1,4143	1,9054
Mediana	1,0000	1,0000	1,7000	1,2000	1,6000
Desv. típ.	,70042	1,24720	,74996	,42273	,79714
Asimetría	1,259	1,015	,559	1,269	,744
Curtosis	,502	-,783	-,910	,959	-,871
Mínimo	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo	3,50	4,00	3,30	2,60	3,30

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 31 los indicadores de la dimensión metodológica mostraron puntajes mínimos cercanos a 1, muy

similares en los distintos indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 4 para el indicador plan de evaluación baja a 3,5 para el indicador programa del curso y a 3,3 para los indicadores contrato de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, hasta llegar a 2,6 en el indicador estrategias de aprendizaje.

La media más alta es de 1,90 para el indicador evaluación de los aprendizajes, 1,83 y 1,82 para los indicadores plan de evaluación y contrato de aprendizaje respectivamente. Y de 1,48 y 1,41 para los indicadores programa del curso y estrategias de aprendizajes respectivamente. Lo anterior sugiere, una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia todos los indicadores de la dimensión metodológica.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población son bastante variadas en los diferentes indicadores de la dimensión, tal y como, lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles de aceptación menos favorables. Esto reitera la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes más favorables. Asimismo, muestra mayor variabilidad en las opiniones de los facilitadores en relación con los indicadores de la dimensión metodológica, de igual forma se perciben puntajes similares en los distintos indicadores.

Indicadores de la dimensión práctica educativa

Cuadro 32

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión práctica educativa

Indicadores dimensión práctica educativa										
	Horizontalidad.	Participación.	Desarrollo integral del participante.	Centrado en el participante.	Actitud del facilitador	Ambiente de aprendizaje	Experiencia del participante	Aplicación de recursos y/o medios (TIC).	Actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos.	Concepción de la andragogía
Media	1,6250	1,5357	1,3071	1,5839	1,6125	1,4625	1,6161	1,6036	1,8250	1,5000
Mediana	1,5000	1,0000	1,2000	1,5000	1,5000	1,3000	1,3000	1,5000	1,7000	1,4000
Desv. tip.	,70871	,68661	,38322	,42843	,27374	,43508	,70705	,56696	,71611	,40000
Asimetría	,889	,916	1,342	,762	1,061	,583	1,055	1,135	,833	,933
Curiosis	-,347	-,337	1,114	,709	,695	-,938	-,194	,829	,297	,338
Mínimo	1,00	1,00	1,00	1,00	1,30	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo	3,50	3,00	2,40	3,00	2,40	2,30	3,30	3,20	4,00	2,70

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 32 los indicadores de la dimensión práctica educativa mostraron puntajes mínimos cercanos a 1, muy similares en los distintos indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 4 para el indicador actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos, baja a 3,5 en el indicador horizontalidad, a 3,3 en el indicador experiencia del participante, a 3,2 en el indicador aplicación de las TIC en el proceso de facilitación de los aprendizajes, seguido por 3 para el indicador participación, para mantenerse entre 2,7 y 2,3 en los indicadores concepción de la andragogía, desarrollo integral del participante, actitud del facilitador y ambiente de aprendizaje.

La media más alta de 1,82 corresponde al indicador actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos, de 1,62 en el indicador horizontalidad, de 1,61 en los indicadores actitud del facilitador y experiencia del participante, de 1,60 en el indicador aplicación de recursos y medios tecnológicos, de 1,53 en el indicador participación, de 1,50 en la concepción de la andragogía, de 1,46 en el indicador ambiente de aprendizaje y finalmente de 1,30 para el indicador desarrollo integral del participante. Lo anterior sugiere, una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia todos los indicadores de la dimensión práctica educativa.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población son bastante variadas en los diferentes indicadores de la dimensión práctica educativa, tal y como lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. En tal sentido, la asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles de aceptación menos favorables. Esto reitera la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes más favorables.

En tal sentido, se infiere que los facilitadores encuestados mostraron una tendencia más favorable hacia todos los indicadores de la dimensión práctica educativa. Lo que hace suponer, que los facilitadores siguen las orientaciones referidas a la práctica educativa derivadas del proceso de facilitación de los aprendizajes.

Cuadro 33

Estadísticos descriptivos para las dimensiones teórica, metodológica y práctica educativa en docentes ordinarios

Descriptivo docente ordinario ^a				
Estadísticos		Variables		
		Teórica	Metodológica	Práctica educativa
N	Válidos	47	47	47
	Perdidos	0	0	0
Media		2,0851	1,7809	1,6043
Mediana		2,0000	1,5000	1,4000
Desv. típ.		,65541	,74181	,41857
Asimetría		,405	,862	,504
Curtosis		-,971	-,874	-1,067
Mínimo		1,10	1,00	1,10
Máximo		3,30	3,30	2,50

^a. Docente = Ordinario

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 33 los facilitadores ordinarios mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en la dimensión teórica, metodológica y práctica educativa. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 3,3 para la dimensión teórica y metodológica baja a 2,5 en la dimensión práctica educativa.

La media más alta es de 2,08 para la dimensión teórica, seguida por 1,78 y 1,60 para la dimensión metodológica y práctica educativa respectivamente. Lo anterior, sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión menos favorable hacia la dimensión teórica y más favorable hacia las dimensiones metodológica y práctica educativa del modelo andragógico y del proceso de facilitación de los aprendizajes.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población son bastante variadas en las distintas dimensiones, tal y como lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles de aceptación menos favorables. Esto reitera la tendencia de los encuestados a concentrar sus opiniones en los puntajes más bajos o niveles de aceptación más favorables.

Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones y los puntajes más altos en la dimensión teórica que en las otras dimensiones. Así pues, se evidencia una tendencia más favorable de los facilitadores ordinarios hacia las dimensiones metodológicas y práctica educativa del modelo andragógico y del proceso de facilitación de los aprendizajes.

Cuadro 34

Estadísticos descriptivos para las dimensiones teórica, metodológica y práctica educativa en facilitadores contratados

Descriptivo docente contratado ^a				
		Teórica	Metodológica	Práctica educativa
N	Válidos	6	6	6
	Perdidos	0	0	0
Media		1,9333	1,1833	1,3667
Mediana		1,8000	1,2000	1,3000
Desv. típ.		,37771	,09832	,18619
Asimetría		,648	-1,438	,723
Curtosis		-2,037	3,603	-1,875
Mínimo		1,60	1,00	1,20
Máximo		2,40	1,30	1,60

^a Docente = Contratado

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 34 los facilitadores contratados mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en la dimensión teórica, metodológica y práctica educativa. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 2,4 para la dimensión teórica, baja a 1,6 y 1,3 en la dimensión práctica educativa y metodológica respectivamente. La media más alta es de 1,93 para la dimensión teórica, seguida por 1,36 y 1,18 para la dimensión práctica educativa y metodológica respectivamente. Lo anterior sugiere, una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión menos favorable hacia la dimensión teórica y más favorable en las dimensiones metodológica y práctica educativa del modelo andragógico y del proceso de facilitación de los aprendizajes.

Al revisar la variabilidad de los datos, se encuentra que las opiniones de los docentes contratados, son muy variadas en las distintas dimensiones, tal y como, lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuente son aquellos que se ubican en los niveles de aceptación menos favorables. Esto reitera la tendencia de los encuestados a concentrar sus opiniones en los puntajes más bajos o niveles de aceptación más favorables.

Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones referidas a la dimensión teórica que en las otras dimensiones de igual forma, se perciben puntajes más altos (menos favorable) en la dimensión teórica. Así pues, se evidencia una tendencia más favorable en las opiniones de los facilitadores contratados hacia las dimensiones metodológica y práctica educativas, mientras que en la dimensión teórica la tendencia es hacia una opinión menos favorable por parte de los facilitadores contratados. Sin embargo, se mantiene la opinión de los facilitadores en el rango más favorable.

En tal sentido, se puede inferir que los facilitadores ordinarios siguen y aplican los lineamientos y orientaciones metodológicas y de práctica educativa. Y los contratados por su parte conocen y aplican los lineamientos y orientaciones teóricas, metodológicas y las relacionadas con la práctica educativa del modelo

andragógico de la UNESR y del proceso de facilitación de los aprendizajes. Los cuales se expresan a través de los diferentes indicadores para cada dimensión.

Cuadro 35

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión teórica en facilitadores ordinarios

	Media	Mediana	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
Nuevas metodologías para el logro de aprendizajes.	2,2	2,0	1,1	,314	-1,251	1,00	4,00
Comunidad de personas adultas	1,9	1,7	,8	,361	-1,176	1,00	3,30
Formular su propio proyecto educativo	2,5	2,0	1,3	,025	-1,717	1,00	4,00
Auto dirigir su aprendizaje.	1,8	1,0	1,0	,784	-,663	1,00	4,00
Decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes.	1,7	2,0	,7	,520	-,888	1,00	3,00
Flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales.	2,3	2,3	,8	-,009	-1,294	1,00	3,30

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 35 los facilitadores ordinarios mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en los indicadores de la dimensión teórica. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 4 para los indicadores nuevas metodologías en el logro de los aprendizajes, formular su propio proyecto educativo y auto dirigir su aprendizaje, baja a 3,3 en los indicadores comunidad de personas adultas y flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales, hasta llegar a 3 en el indicador decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes.

La media más alta es de 2,48 en el indicador formular su propio proyecto educativo, de 2,32 para el indicador flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales, de 2,23 en el indicador nuevas metodologías para el logro de aprendizaje, de 1,92 en el indicador comunidad de personas adultas, de 1,82 en el indicador auto dirigir su aprendizaje y de 1,70 para el indicador decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes. Lo

anterior sugiere, una tendencia de los facilitadores ordinarios a mostrar una opinión más favorable hacia los indicadores comunidad de personas adultas, auto dirigir su aprendizaje y decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes. Mientras que para los indicadores formular su propio proyecto educativo, flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales las opiniones de los facilitadores ordinarios la opinión es menos favorable.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de los facilitadores ordinarios son bastante variadas en los distintos indicadores, tal y como lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuente son aquellos que se ubican en los niveles de aceptación menos favorables. Esto reitera la tendencia de los facilitadores ordinarios a concentrar sus opiniones en los puntajes más bajos o niveles de aceptación más favorables.

Cuadro 36
Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión teórica en docentes contratados

	Media	Mediana	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
Nuevas metodologías para el logro de aprendizajes.	2,50	2,50	,55	,000	-3,333	2,00	3,00
Comunidad de personas adultas	1,72	1,85	,34	-,568	-2,225	1,30	2,00
Formular su propio proyecto educativo	2,33	2,00	,52	,968	-1,875	2,00	3,00
Auto dirigir su aprendizaje.	2,00	2,00	,89	,000	-1,875	1,00	3,00
Decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes.	1,17	1,00	,41	2,449	6,000	1,00	2,00
Flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales.	1,97	2,00	,59	-,065	-3,133	1,30	2,50

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 36 los facilitadores contratados mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en los indicadores de la dimensión teórica. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 3 para los indicadores nuevas metodologías en el logro de los

aprendizajes, formular su propio proyecto educativo y auto dirigir su aprendizaje, baja a 2,5 en el indicador flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales, hasta llegar a 2 en los indicadores comunidad de personas adultas y decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes.

La media más alta es de 2,50 en el indicador nuevas metodologías para el logro de aprendizajes, de 2,33 para el indicador formular su propio proyecto educativo, de 2 en el indicador auto dirigir su aprendizaje, de 1,96 en el indicador flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales, de 1,71 en el indicador comunidad de personas adultas y de 1,16 para el indicador decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes. Lo anterior sugiere, una tendencia de los facilitadores contratados a mostrar una opinión más favorable hacia los indicadores flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitaria y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales, comunidad de personas adultas y decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes. Mientras que para los indicadores nuevas metodologías para el logro de aprendizajes, formular su propio proyecto educativo y auto dirigir su aprendizaje, la opinión es menos favorable.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de los facilitadores contratados son bastante variadas en los distintos indicadores, tal y como, lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los puntajes más altos o niveles de aceptación menos favorables. Esto reitera la tendencia de los facilitadores contratados a concentrar sus opiniones en los puntajes más bajos o niveles de aceptación más favorables.

Lo anterior, permite suponer una tendencia de los facilitadores ordinarios a mostrar una opinión más favorable hacia tres de los seis indicadores y menos favorable en tres de los seis indicadores que forman parte de la dimensión teórica.

Observándose los puntajes más altos (menos favorable) en el indicador formular su propio proyecto educativo. Y en el caso de los facilitadores contratados la tendencia es a mostrar una opinión más favorable hacia tres de los seis los indicadores de la dimensión teórica y menos favorable en tres de los seis indicadores que conforman la dimensión teórica.

En tal sentido, se puede inferir que los facilitadores ordinarios y los contratados poseen una opinión favorable hacia los lineamientos teóricos del modelo andragógico de la UNESR, que se expresan a través de los indicadores de la dimensión teórica, esto hace suponer que los facilitadores ordinarios y contratados siguen algunos de los lineamientos y orientaciones teóricas del modelo andragógico.

Cuadro 37

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica en facilitadores ordinarios

	Media	Mediana	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
Programa del curso.	1,57	1,00	,73	1,002	-,102	1,00	3,50
Plan de evaluación	2,00	1,00	1,30	,740	-1,294	1,00	4,00
Contrato de aprendizaje.	1,90	1,70	,78	,348	-1,179	1,00	3,30
Estrategias de aprendizaje (actividades, técnicas y recursos).	1,46	1,20	,44	1,127	,539	1,00	2,60
Evaluación de los aprendizajes.	1,99	1,70	,84	,538	-1,245	1,00	3,30

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 37 los facilitadores ordinarios mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en los indicadores de la dimensión metodológica. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 4 para el indicador plan de evaluación, baja a 3,5 en el indicador programa del curso y a 3,3 para los indicadores contrato de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, para finalmente llegar a 2,6 en el indicador estrategias de aprendizaje.

La media más alta es de 2 en el indicador plan de evaluación, de 1,98 para el indicador evaluación de los aprendizajes, de 1,90 en el indicador contrato de

aprendizaje, de 1,57 en el indicador programa del curso y de 1,45 para el indicador estrategias de aprendizaje. Lo anterior sugiere, una tendencia de los facilitadores ordinarios a mostrar una opinión más favorable hacia los indicadores: evaluación de los aprendizajes, contrato de aprendizaje, programa del curso y estrategias de aprendizaje, y menos favorable, en el indicador plan de evaluación.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de los facilitadores ordinarios son bastante variadas en los distintos indicadores, tal y como lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuente son aquellos que se ubican en los niveles de aceptación menos favorables. Esto reitera la tendencia de los facilitadores ordinarios a concentrar sus opiniones en los puntajes más bajos o niveles de aceptación más favorables.

Cuadro 38

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica en facilitadores contratados

	Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo	Asimetría	Curtosis
Programa del curso.	1,00	1,00	1,00	,00	1,00		
Plan de evaluación	1,00	1,00	1,00	,00	1,00		
Contrato de aprendizaje.	1,38	1,38	1,30	,27	1,70	,082	-,852
Estrategias de aprendizaje (actividades, técnicas y recursos).	1,13	1,13	1,20	,10	1,20	-,968	-1,875
Evaluación de los aprendizajes.	1,48	1,48	1,40	,26	1,80	,464	-2,094

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 38 los facilitadores contratados mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en los distintos indicadores de la dimensión metodológica. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 1,8 para el indicador evaluación de los aprendizajes, baja a 1,7 en el indicador contrato de aprendizaje, 1,20 en el indicador estrategias de aprendizaje, hasta llegar a 1 en los indicadores programa del curso y plan de evaluación.

La media más alta es de 1,48 en el indicador evaluación de los aprendizajes, de 1,38 para el indicador contrato de aprendizaje, de 1,13 en el indicador estrategias de aprendizaje y de 1 para los indicadores programa del curso y plan de evaluación. Lo anterior sugiere, una tendencia de los facilitadores contratados a mostrar una opinión más favorable hacia todos los indicadores de la dimensión metodológica

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de los facilitadores contratados son bastante variadas en los distintos indicadores, tal y como, lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuente son aquellos que se ubican en los niveles de aceptación menos favorables. Esto reitera la tendencia de los facilitadores contratados a concentrar sus opiniones en los puntajes más bajos o niveles de aceptación más favorables. Cabe destacar, que no se observan puntajes altos o niveles de aceptación menos favorables en ninguno de los indicadores de la dimensión metodológica en los facilitadores contratados.

En tal sentido, se infiere que los facilitadores ordinarios poseen una opinión más favorable hacia cuatro de los cinco indicadores de la dimensión metodológica. Por otra parte, los facilitadores contratados poseen una opinión más favorable hacia todos los indicadores que conforman la dimensión metodológica. Así pues, se puede decir que los facilitadores contratados siguen los lineamientos y orientaciones metodológicas derivadas del modelo andragógico, Mientras que los facilitadores ordinarios siguen los lineamientos y orientaciones metodológicas a excepción de aquellas referidas al plan de evaluación.

Cuadro 39**Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión práctica educativa en facilitadores ordinarios**

	Media	Mediana	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
Horizontalidad.	1,7	1,5	,73	,661	-,723	1,00	3,50
Participación.	1,6	1,0	,71	,847	-,537	1,00	3,00
Desarrollo integral del participante.	1,3	1,2	,41	1,168	,489	1,00	2,40
Centrado en el participante.	1,6	1,5	,44	,704	,624	1,00	3,00
Actitud del facilitador	1,6	1,6	,28	1,021	,466	1,30	2,40
Ambiente de aprendizaje	1,5	1,3	,46	,408	-1,269	1,00	2,30
Experiencia del participante	1,7	1,3	,75	,851	-,720	1,00	3,30
Aplicación de recursos y/o medios (TIC).	1,7	1,5	,59	1,015	,421	1,00	3,20
Actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos.	1,8	1,7	,73	,833	,331	1,00	4,00
Concepción de la andragogía	1,5	1,4	,42	,737	-,112	1,00	2,70

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 39 los facilitadores ordinarios mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en los distintos indicadores de la dimensión práctica educativa. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 4 para el indicador actualización continua en el uso de recursos y medios tecnológicos, baja a 3,5 en el indicador horizontalidad, a 3,3 en el indicador experiencia del participante, a 3,2 en el indicador aplicación de las TIC en el proceso de facilitación de los aprendizajes, a 3 en los indicadores participación y centrado en el participante, a 2,7 en el indicador concepción de la andragogía, hasta llegar a 2,4 en los indicadores desarrollo integral del participante y actitud del facilitador.

La media más alta es de 1,83 en el indicador actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos, de 1,72 en el indicador horizontalidad, de 1,67 en el indicador experiencia del participante, de 1,65 en el indicador aplicación de las TIC en el proceso de facilitación de los aprendizajes, de 1,64 en el indicador actitud del facilitador, de 1,60 en el indicador centrado en el

participante, de 1,57 en el indicador participación, de 1,54 en el indicador concepción de la andragogía, de 1,49 en el indicador ambiente de aprendizaje y de 1,33 en el indicador desarrollo integral del participante. Lo anterior sugiere, una tendencia de los facilitadores ordinarios a mostrar una opinión más favorable hacia todos los indicadores de la dimensión práctica educativa.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de los facilitadores ordinarios son bastante variadas en los distintos indicadores, tal y como lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuente son aquellos que se ubican en los niveles de aceptación menos favorables. Esto reitera la tendencia de los facilitadores ordinarios a concentrar sus opiniones en los puntajes más bajos o niveles de aceptación más favorables.

Cuadro 40

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión práctica educativa en facilitadores contratados

	Media	Mediana	Desv. tip.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
Horizontalidad.	1,1	1,0	,20	2,449	6,000	1,00	1,50
Participación.	1,3	1,0	,52	,968	-1,875	1,00	2,00
Desarrollo integral del participante.	1,2	1,2	,18	,000	-1,875	1,00	1,40
Centrado en el participante.	1,5	1,4	,20	,456	-2,390	1,30	1,70
Actitud del facilitador	1,5	1,4	,21	,870	-,491	1,30	1,80
Ambiente de aprendizaje	1,3	1,3	,22	,666	2,731	1,00	1,70
Experiencia del participante	1,4	1,3	,21	,968	-1,875	1,30	1,70
Aplicación de recursos y/o medios (TIC).	1,3	1,2	,37	,723	-1,875	1,00	1,80
Actualización continua en el uso de recursos y medios tecnológicos.	1,8	1,7	,45	,327	-1,875	1,30	2,30
Concepción de la andragogía	1,3	1,4	,12	-1,952	3,657	1,10	1,40

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 40 los facilitadores contratados mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en los distintos indicadores de la dimensión práctica educativa. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 2,3 para el indicador actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos, baja a 2 en el indicador participación, a 1,8 en los indicadores actitud del facilitador y aplicación de las TIC en el proceso de facilitación de los aprendizajes, a 1,7 en los indicadores proceso de aprendizaje centrado en el participante, ambiente de aprendizaje y experiencia del participante, a 1,5 en el indicador horizontalidad hasta llegar a 1,4 para los indicadores desarrollo integral del participante y concepción de la andragogía.

La media más alta es de 1,76 en el indicador actualización continúa en el uso de medios y recursos tecnológicos, de 1,46 para los indicadores centrado en el participante y actitud del facilitador, de 1,43 en el indicador experiencia del participante, de 1,33 en los indicadores participación, aplicación de las TIC en el proceso de facilitación de los aprendizajes y concepción de la andragogía, de 1,31 en el indicador ambiente de aprendizaje, de 1,20 en el indicador desarrollo integral del participante y de 1,08 en el indicador horizontalidad. Lo anterior sugiere, una tendencia de los facilitadores contratados a mostrar una opinión más favorable hacia todos los indicadores de la dimensión práctica educativa.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de los facilitadores contratados son bastante variadas en los distintos indicadores, tal y como, lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuente son aquellos que se ubican en los niveles de aceptación menos favorables. Esto reitera la tendencia de los facilitadores contratados a concentrar sus opiniones en los puntajes más bajos o niveles de aceptación más favorables, cabe destacar, que no se observan puntajes altos en ninguno de los indicadores de la dimensión práctica educativa en los facilitadores contratados.

Cuadro 41**Estadísticos descriptivos para las dimensiones en facilitador con categoría de instructor**

		Teórica	Metodológica	Práctica educativa
N	Válidos	2	2	2
	Perdidos	0	0	0
Media		1,6500	1,2500	1,2500
Mediana		1,6500	1,2500	1,2500
Desv. típ.		,07071	,07071	,07071
Mínimo		1,60	1,20	1,20
Máximo		1,70	1,30	1,30

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 41 las dimensiones mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en la dimensión teórica, metodológica y práctica educativa en el caso de los facilitadores con categoría de instructor. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 1,7 para la dimensión teórica, baja a 1,3 en la dimensión metodológica y práctica educativa. La media más alta es de 1,65 para la dimensión teórica, seguida por 1,25 para la dimensión metodológica y práctica educativa. Lo anterior sugiere, una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia los aspectos teóricos, metodológicos y de práctica educativa del modelo andragógico de la UNESR y del proceso de facilitación de los aprendizajes. Esto reitera la tendencia de los encuestados, a concentrar sus opiniones en los puntajes más bajos o niveles de aceptación más favorables y no se observan puntajes altos o menos favorables en ninguna de las dimensiones del estudio. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones referidas a la dimensión teórica que en las otras dimensiones, de igual forma, se percibe puntajes más altos (menos favorables) en la dimensión teórica.

Cuadro 42**Estadísticos descriptivos para las dimensiones teórica, metodológica y práctica educativa en facilitadores con categoría de asistente**

		Teórica	Metodológica	Práctica educativa
N	Válidos	10	10	10
	Perdidos	0	0	0
Media		2,3200	1,8800	1,6500
Mediana		2,4000	1,5500	1,6000
Desv. tip.		,67462	,83373	,43012
Asimetría		-,363	,611	,272
Curtosis		-,227	-1,553	-1,460
Mínimo		1,10	1,00	1,10
Máximo		3,30	3,10	2,30

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 42 los facilitadores con categoría de asistente mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en todas las dimensiones del estudio. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 3,3 para la dimensión teórica, baja a 3,1 y 2,3 en la dimensión metodológica y práctica educativa respectivamente.

La media más alta es de 2,32 para la dimensión teórica, seguida por 1,88 y 1,65 para la dimensión metodológica y práctica educativa respectivamente. Lo anterior, sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión menos favorable hacia los aspectos teóricos del modelo andragógico de la UNESR y más favorable en la dimensión metodológica y práctica educativa.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población son bastante variadas en las distintas dimensiones, tal y como, lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles de aceptación menos favorables. Esto reitera la tendencia de los encuestados a concentrar sus opiniones en los puntajes más bajos o niveles de aceptación más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones referidas a la dimensión teórica que en las otras dimensiones, de igual forma, se percibe puntajes más altos (menos favorables) en la dimensión teórica.

Cuadro 43**Estadísticos descriptivos para las dimensiones teórica, metodológica y práctica educativa en facilitadores con la categoría de agregado**

		Teórica	Metodológica	Práctica educativa
N	Válidos	25	25	25
	Perdidos	0	0	0
Media		2,1720	1,9000	1,6920
Mediana		2,0000	1,5000	1,6000
Desv. típ.		,71910	,76703	,44527
Asimetría		,147	,521	,178
Curtosis		-1,418	-1,343	-1,245
Mínimo		1,20	1,00	1,10
Máximo		3,20	3,30	2,50

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 43 las dimensiones mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en la dimensión teórica, metodológica y práctica educativa en el caso de los facilitadores con categoría de agregado. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 3,3 para la dimensión metodológica, baja a 3,2 y 2,5 en la dimensión teórica y práctica educativa respectivamente.

La media más alta es de 2,17 para la dimensión teórica, seguida por 1,90 y 1,69 para la dimensión metodológica y práctica educativa respectivamente. Lo anterior, sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión menos favorable hacia los aspectos teóricos del modelo andragógico de la UNESR y más favorable en la dimensión metodológica y práctica educativa.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población son bastante variadas en las distintas dimensiones, tal y como lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles de aceptación menos favorables. Esto reitera la tendencia de los encuestados a concentrar sus opiniones en los puntajes más bajos o niveles de aceptación más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones referidas a la dimensión teórica que en las otras dimensiones, de igual forma, se percibe puntajes más altos (menos favorables) en la dimensión teórica.

Cuadro 44**Estadísticos descriptivos para las dimensiones teórica, metodológica y práctica educativa en facilitadores con categoría de asociado**

		Teórica	Metodológica	Práctica educativa
N	Válidos	12	12	12
	Perdidos	0	0	0
Media		1,7417	1,3667	1,3500
Mediana		1,6500	1,2000	1,3000
Desv. típ.		,36296	,55650	,22764
Asimetría		,691	3,236	2,247
Curtosis		-,007	10,835	6,904
Mínimo		1,30	1,10	1,10
Máximo		2,50	3,10	2,00

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 44 las dimensiones mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en la dimensión teórica, metodológica y práctica educativa en el caso de los facilitadores con categoría de asociado. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores, donde de 3,1 para la dimensión metodológica, baja a 2,5 y 2 en la dimensión teórica y práctica educativa respectivamente.

La media más alta es de 1,74 para la dimensión teórica, seguida por 1,36 y 1,35 para la dimensión metodológica y práctica educativa respectivamente. Lo anterior, sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia las dimensiones teórica, metodológica y práctica educativa del modelo andragógico de la UNESR y del proceso de facilitación de los aprendizajes.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población son bastante variadas en las distintas dimensiones, tal y como, lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuente son aquellos que se ubican en los niveles de aceptación menos favorables. Esto reitera la tendencia de los encuestados a concentrar sus opiniones en los puntajes más bajos o niveles de aceptación más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones referidas a la dimensión teórica que en las otras dimensiones, de igual forma, se percibe puntajes más altos (menos favorables) en la dimensión teórica.

Cuadro 45**Estadísticos descriptivos para las dimensiones teórica, metodológica y práctica educativa en facilitadores con la categoría de titular**

		Teórica	Metodológica	Práctica educativa
N	Válidos	4	4	4
	Perdidos	0	0	0
Media		1,9750	1,4000	1,5250
Mediana		2,0000	1,4500	1,5500
Desv. típ.		,15000	,14142	,32016
Asimetría		-,370	-1,414	-,084
Curtosis		-3,901	1,500	-5,518
Mínimo		1,80	1,20	1,20
Máximo		2,10	1,50	1,80

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 45 las dimensiones mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en la dimensión teórica, metodológica y práctica educativa en el caso de los facilitadores con categoría de titular. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 2,1 para la dimensión teórica, baja a 1,8 y 1,5 en la dimensión práctica educativa y metodológica respectivamente.

La media más alta es de 1,97 para la dimensión teórica, seguida por 1,52 y 1,40 para la dimensión práctica educativa y metodológica respectivamente. Lo anterior, sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia las dimensiones teórica, metodológica y práctica educativa del modelo andragógico de la UNESR y del proceso de facilitación de los aprendizajes.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población son bastante variadas en las distintas dimensiones tal y como lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles de aceptación menos favorables. Esto reitera la tendencia de los encuestados a concentrar sus opiniones en los puntajes más bajos o niveles de aceptación más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones referidas a la dimensión teórica que en las otras dimensiones, de igual forma, se percibe puntajes más altos (menos favorables) en la dimensión teórica.

En tal sentido, se infiere que los facilitadores con categoría de instructor, asociado y titular poseen una opinión más favorable hacia todas las dimensiones del estudio, lo que hace suponer que los facilitadores con éstas categorías siguen los lineamientos y orientaciones teóricas, metodológicas y de práctica educativa derivadas del modelo andragógico de la UNESR y del proceso de facilitación de los aprendizajes.

Por otra parte, se tiene a los facilitadores con categoría de asistente y agregado que mostraron en sus opiniones una tendencia menos favorable hacia la dimensión teórica y más favorable hacia la dimensión metodológica y práctica educativa. Lo anterior hace suponer que los facilitadores (asistente y agregado) no siguen los lineamientos y las orientaciones teóricas derivadas del modelo andragógico de la UNESR y del proceso de facilitación de los aprendizajes.

Relación de los indicadores de la dimensión teórica con las categorías del facilitador

Cuadro 46

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión teórica en facilitadores con categoría de instructor

	N					
	Válidos	Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Nuevas metodologías para el logro de aprendizajes.	2	2,0	2,0	,00000	2,00	2,00
Comunidad de personas adultas	2	1,5	1,5	,28284	1,30	1,70
Formular su propio proyecto educativo	2	2,0	2,0	,00000	2,00	2,00
Auto dirigir su aprendizaje.	2	1,5	1,5	,70711	1,00	2,00
Decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes.	2	1,5	1,5	,70711	1,00	2,00
Flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales.	2	1,4	1,4	,14142	1,30	1,50

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 46 los facilitadores con categoría de instructor mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en los distintos indicadores de la dimensión teórica. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde varía de 2 para el indicador nuevas metodologías para el logro de aprendizajes, formular su propio proyecto

educativo, auto dirigir su aprendizaje y decisiones compartidas en el proceso de facilitación de los aprendizajes. A 1,7 para el indicador comunidad de personas adultas y finalmente, a 1,5 para el indicador flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales.

La media más alta es de 2 para los indicadores nuevas metodologías para el logro de aprendizajes y formular su propio proyecto educativo, de 1,50 para los indicadores comunidad de personas adultas, auto dirigir su aprendizaje, decisiones compartidas en el proceso de facilitación de los aprendizajes y de 1,40 para el indicador flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales. Lo anterior sugiere, una tendencia de los facilitadores con categoría de instructor a mostrar una opinión más favorable hacia cuatro de los seis indicadores que conforman la dimensión teórica.

Lo anterior muestra una tendencia de los facilitadores con categoría de instructor a concentrar sus opiniones en los puntajes más bajos o niveles de aceptación más favorables.

Cuadro 47

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión teórica en facilitadores con categoría de asistente

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
	Válidos								
Nuevas metodologías para el logro de aprendizajes.	10		2,60	3,00	,84327	-,389	,370	1,00	4,00
Comunidad de personas adultas	10		2,17	2,00	,74244	-,022	-,919	1,00	3,30
Formular su propio proyecto educativo	10		3,00	3,00	1,05409	-,712	-,450	1,00	4,00
Auto dirigir su aprendizaje.	10		2,20	2,00	1,03280	,272	-,896	1,00	4,00
Decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes.	10		1,70	1,50	,82327	,687	-1,043	1,00	3,00
Flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales.	10		2,35	2,50	,69322	-,069	-1,017	1,30	3,30

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 47 los facilitadores con categoría de asistentes en los indicadores de la dimensión teórica, mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 4 para los indicadores nuevas metodologías para el logro de aprendizajes, formular su propio proyecto educativo y auto dirigir su propio proceso de aprendizaje, baja a 3,3 en los indicadores comunidad de personas adultas y flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales. Y finalmente llega a 3 en el indicador decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes.

La media más alta de 3 para el indicador formular su propio proyecto educativo, de 2,60 para el indicador nuevas metodologías para el logro de aprendizajes, de 2,35 flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales, de 2,20 en el indicador auto dirigir su aprendizaje, de 2,17 en el indicador comunidad de personas adultas y finalmente, de 1,70 para el indicador decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes. Lo anterior, sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia el indicador decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes, es decir, hacia uno de los seis indicadores que conforman la dimensión teórica del estudio.

. Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población encuestada son bastante variadas en los distintos indicadores, tal y como, lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles menos favorables. Esto reitera la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores, de igual forma se perciben puntajes más altos en el indicador formular su propio proyecto educativo que en el resto de los indicadores.

Cuadro 48**Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión teórica en facilitadores con categoría de agregado**

	N		Media	Mediana	Desv. tip.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
	Válidos								
Nuevas metodologías para el logro de aprendizajes.	25		2,16	2,00	1,07	,326	-1,184	1,00	4,00
Comunidad de personas adultas	25		2,03	2,00	,82	,109	-1,557	1,00	3,30
Formular su propio proyecto educativo	25		2,72	3,00	1,28	-,342	-1,616	1,00	4,00
Auto dirigir su aprendizaje.	25		2,04	2,00	1,06	,371	-1,329	1,00	4,00
Decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes.	25		1,76	2,00	,78	,463	-1,158	1,00	3,00
Flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales.	25		2,36	2,30	,85	-,232	-1,415	1,00	3,30

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 48 los facilitadores con categoría de agregado en los indicadores de la dimensión teórica, mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 4 para los indicadores nuevas metodologías para el logro de aprendizajes, formular su propio proyecto educativo y auto dirigir su propio proceso de aprendizaje, baja a, 3,3 en los indicadores comunidad de personas adultas y flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias así como, en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales. Finalmente llega a 3 en el indicador decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes.

La media más alta de 2,72 para el indicador formular su propio proyecto educativo, de 2,35 para el indicador flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales, de 2,16 en el indicador nuevas metodologías para el logro de aprendizajes, de 2,04 en el indicador auto dirigir su aprendizaje, de 2,02 para el indicador comunidad de personas adultas y finalmente de 1,76 para el indicador decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes. Lo anterior, sugiere una tendencia de la población encuestada a

mostrar una opinión más favorable hacia el indicador decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población encuestada son bastante variadas en los distintos indicadores, tal y como lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes, son aquellos que se ubican en los niveles menos favorables. Esto reitera la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes más bajos o en los niveles de aceptación más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores, de igual forma, se perciben puntajes más altos (menos favorables) en el indicador formular su propio proyecto educativo que en el resto de los indicadores.

Cuadro 49

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión teórica en facilitadores con categoría de asociado

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
	Válidos								
Nuevas metodologías para el logro de aprendizajes.	12		1,83	1,50	1,03	,988	-,022	1,00	4,00
Comunidad de personas adultas	12		1,63	1,70	,50	,511	,641	1,00	2,70
Formular su propio proyecto educativo	12		1,67	1,00	,98	1,498	1,702	1,00	4,00
Auto dirigir su aprendizaje.	12		1,50	1,00	,67	1,068	,352	1,00	3,00
Decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes.	12		1,42	1,00	,51	,388	-2,263	1,00	2,00
Flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales.	12		2,32	2,00	,65	,353	-1,342	1,50	3,30

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 49 los facilitadores con categoría de asociado en los indicadores de la dimensión teórica mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 4 para los

indicadores nuevas metodologías para el logro de aprendizajes y formular su propio proyecto educativo. Baja a 3,3 en el indicador flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales. Baja a 3 en el indicador auto dirigir su aprendizaje, a 2,7 en el indicador comunidad de persona adultas. Finalmente a 2 en el indicador decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes.

La media más alta de 2,31 para el indicador flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales, de 1,83 en el indicador nuevas metodologías para el logro de aprendizajes, de 1,66 en el indicador formular su propio proyecto educativo, de 1,62 para el indicador comunidad de personas adultas de 1,50 para el indicador auto dirigir su aprendizaje y finalmente, de 1,41 para el indicador decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes. Lo anterior, sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable, hacia el indicador decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes

. Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población encuestada son bastante variadas en los distintos indicadores, tal y como lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles menos favorables. Esto reitera la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores, de igual forma, se perciben puntajes más altos (menos favorables) en el indicador flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales.

Cuadro 50**Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión teórica en facilitadores con categoría de titular**

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
	Válidos								
Nuevas metodologías para el logro de aprendizajes.	4		3,50	4,00	1,00	-2,000	4,000	2,00	4,00
Comunidad de personas adultas	4		1,53	1,70	,35	-2,000	4,000	1,00	1,70
Formular su propio proyecto educativo	4		2,25	2,00	1,26	1,129	2,227	1,00	4,00
Auto dirigir su aprendizaje.	4		1,00	1,00	,00			1,00	1,00
Decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes.	4		1,50	1,50	,58	,000	-6,000	1,00	2,00
Flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales.	4		1,98	1,80	,35	2,000	4,000	1,80	2,50

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 50 los facilitadores con categoría de titular en los indicadores de la dimensión teórica, mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 4 para los indicadores nuevas metodologías para el logro de aprendizajes y formular su propio proyecto educativo. Baja a 2,5 en el indicador flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales. Baja a 2 en el indicador decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes, a 1,7 en el indicador comunidad de personas adultas. Finalmente a 1 en el indicador auto dirigir su aprendizaje.

La media más alta de 3,5 para el indicador nuevas metodologías para el logro de aprendizajes, de 2,25 en el indicador formular su propio proyecto educativo, de 1,97 para el indicador flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales, de 1,52 para el indicador comunidad de personas adultas, de 1,50 en el indicador decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes, de 1,50 para el indicador decisiones compartidas

en el proceso de planificación de los aprendizajes y finalmente a 1 para el indicador auto dirigir su aprendizaje. Lo anterior sugiere, una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia el indicador auto dirigir su aprendizaje.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población encuestada son bastante variadas en los distintos indicadores, tal y como lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles menos favorables. Esto reitera la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores, de igual forma, se perciben puntajes más altos (menos favorables) en los indicadores: nuevas metodologías para el logro de aprendizajes y formular su propio proyecto educativo.

Lo anterior permite suponer una tendencia más favorable por parte, de los facilitadores con categoría de instructor, asociado y titular hacia los indicadores de la dimensión teórica. Y en los facilitadores con categoría de asistente y agregado la tendencia es menos favorable hacia los indicadores de la dimensión teórica.

Relación de los indicadores de la dimensión metodológica con la categoría del facilitador

Cuadro 51

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica en facilitadores con categoría de instructor

		Programa del curso.	Plan de evaluación	Contrato de aprendizaje.	Estrategias de aprendizaje (actividades, técnicas y recursos).	Evaluación de los aprendizajes.
N	Válidos	2	2	2	2	2
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,0000	1,0000	1,3000	1,2000	1,6500
Mediana		1,0000	1,0000	1,3000	1,2000	1,6500
Desv. típ.		,00000	,00000	,00000	,00000	,21213
Mínimo		1,00	1,00	1,30	1,20	1,50
Máximo		1,00	1,00	1,30	1,20	1,80

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 51 los facilitadores con categoría de instructor mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en todos los indicadores de la dimensión metodológica. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 1,8 para el indicador evaluación de los aprendizajes, baja a 1,3 y 1,2 para los indicadores contrato de aprendizaje y estrategias de aprendizaje respectivamente. Para llegar a 1 en los indicadores programa del curso y plan de evaluación.

La media más alta de 1,65 para el indicador evaluación de los aprendizajes, de 1,30 para el indicador contrato de aprendizaje, de 1,20 para el indicador estrategias de aprendizaje y de 1 para los indicadores programa del curso y plan de evaluación. Lo anterior sugiere una tendencia de la población encuestada, a mostrar una opinión más favorable en todos los indicadores de la dimensión metodológica.

Se muestra una tendencia de los facilitadores a concentrar sus opiniones en los puntajes más favorables. Asimismo, no se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores de la dimensión, de igual forma no se perciben puntajes altos (menos favorables) en ninguno de los indicadores de la dimensión en los facilitadores con categoría de instructor.

Cuadro 52

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica en facilitadores con categoría de asistente

		Programa del curso.	Plan de evaluación	Contrato de aprendizaje.	Estrategias de aprendizaje (actividades, técnicas y recursos).	Evaluación de los aprendizajes.
N	Válidos	10	10	10	10	10
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,6500	2,4000	1,9400	1,4200	2,0500
Mediana		1,2500	2,5000	1,7000	1,2000	1,6500
Desv. típ.		,81820	1,34990	,80994	,48488	,90707
Asimetría		,920	,095	,570	1,843	,576
Curtois		-,655	-2,018	-,913	3,685	-1,544
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		3,00	4,00	3,30	2,60	3,30

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 52 los facilitadores con categoría de asistente en los indicadores de la dimensión metodológica mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 4 para el indicador plan de evaluación, baja a 3,3 en los indicadores contrato de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, a 3 en el indicador programa del curso. Finalmente a 2,6 en el indicador estrategias de aprendizaje.

La media más alta de 2,40 para el indicador plan de evaluación, de 2,05 en el indicador evaluación de los aprendizajes, de 1,94 para el indicador contrato de aprendizaje, de 1,65 en el indicador programa del curso y de 1,42 en el indicador estrategias de aprendizaje. Lo anterior sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia los indicadores: contrato de aprendizaje, programa del curso y estrategias de aprendizaje.

. Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población encuestada son bastante variadas en los distintos indicadores, tal y como, lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles menos favorables. Esto reitera la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes más bajos o niveles de aceptación más favorable. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores de igual forma, se perciben puntajes más altos (menos favorables) en el indicador plan de evaluación y evaluación de los aprendizajes.

Cuadro 53**Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica en facilitadores con categoría de agregado**

		Programa del curso.	Plan de evaluación	Contrato de aprendizaje.	Estrategias de aprendizaje (actividades, técnicas y recursos).	Evaluación de los aprendizajes.
N	Válidos	25	25	25	25	25
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,7000	2,2000	2,0600	1,4960	2,1000
Mediana		1,5000	2,0000	2,0000	1,4000	2,0000
Desv. típ.		,72169	1,35401	,80829	,48000	,88929
Asimetría		,759	,482	-,012	,813	,267
Curtosis		-,052	-1,675	-1,423	-,371	-1,613
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		3,50	4,00	3,30	2,60	3,30

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 53 los facilitadores con categoría de agregado en los indicadores de la dimensión metodológica mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 4 para el indicador plan de evaluación, baja a 3,5 en el indicador programa del curso, a 3,3 en los indicadores contrato de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, y a 2,6 en el indicador estrategias de aprendizaje.

La media más alta de 2,20 para el indicador plan de evaluación, de 2,10 en el indicador evaluación de los aprendizajes, de 2,06 para el indicador contrato de aprendizaje, de 1,70 en el indicador programa del curso y de 1,49 en el indicador estrategias de aprendizaje. Lo anterior sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia los indicadores: programa del curso y estrategias de aprendizaje.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población encuestada son bastante variadas en los distintos indicadores, tal y como lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los puntajes más altos o en los niveles de aceptación menos favorables. Esto reitera la

tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes más bajos o en los niveles de aceptación más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores, de igual forma, se perciben puntajes más altos (menos favorables) en los indicadores plan de evaluación, evaluación de los aprendizajes y contrato de aprendizaje.

Cuadro 54

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica en facilitadores con categoría de asociado

		Programa del curso.	Plan de evaluación	Contrato de aprendizaje.	Estrategias de aprendizaje (actividades, técnicas y recursos).	Evaluación de los aprendizajes.
N	Válidos	12	12	12	12	12
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,2500	1,2500	1,4833	1,3000	1,5333
Mediana		1,0000	1,0000	1,3500	1,2000	1,3000
Desv. típ.		,62158	,86603	,61472	,32474	,63150
Asimetría		2,555	3,464	1,404	2,217	2,026
Curtosis		6,242	12,000	2,255	5,619	3,996
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		3,00	4,00	3,00	2,20	3,20

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 54 los facilitadores con categoría de asociado en los indicadores de la dimensión metodológica mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 4 para el indicador plan de evaluación, baja a 3,2 en el indicador evaluación de los aprendizajes, a 3 en los indicadores: programa del curso y contrato de aprendizaje, y finalmente a 2,2 en el indicador estrategias de aprendizaje.

La media más alta de 1,53 para el indicador evaluación de los aprendizajes, de 1,48 en el indicador contrato de aprendizaje, de 1,30 para el indicador estrategias de aprendizaje y de 1,25 para los indicadores programa del curso y plan de evaluación. Lo anterior sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia todos los indicadores de la dimensión metodológica.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población encuestada son bastante variadas en los distintos indicadores, tal y

como, lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles menos favorables. Esto reitera la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores, de igual forma, no se perciben puntajes altos (menos favorables) en ninguno de los indicadores de la dimensión.

Cuadro 55

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica en facilitadores con categoría de titular

		Programa del curso.	Plan de evaluación	Contrato de aprendizaje.	Estrategias de aprendizaje (actividades, técnicas y recursos).	Evaluación de los aprendizajes.
N	Válidos	4	4	4	4	4
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,0000	1,0000	1,6000	1,4000	1,8750
Mediana		1,0000	1,0000	1,7000	1,5000	2,0000
Desv. típ.		,00000	,00000	,42426	,28284	,25000
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,50
Máximo		1,00	1,00	2,00	1,60	2,00
Asimetría				-1,309	-1,414	-2,000
Curtosis				2,488	1,500	4,000

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 55 los facilitadores con categoría de titular en los indicadores de la dimensión metodológica mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 2 para los indicadores contrato de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, baja a 1,6 en el indicador estrategias de aprendizajes y a 1 en los indicadores programa del curso y plan de evaluación.

La media más alta de 1,87 para el indicador evaluación de los aprendizajes, de 1,60 para el indicador contrato de aprendizaje, de 1,40 en el indicador estrategias de aprendizajes y de 1 para los indicadores programa del curso y plan de evaluación. Lo anterior sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia todos los indicadores de la dimensión metodológica.

. Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población encuestada no varían en los distintos indicadores, tal y como, lo constatan los altos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles menos favorables. Lo anterior reitera la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes más favorables. Asimismo, no se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores, de igual forma, no se perciben puntajes altos (menos favorables) en ninguno de los indicadores de la dimensión.

En tal sentido, los facilitadores con categoría de instructor, asociado y titular poseen una opinión más favorable hacia todos los indicadores de la dimensión metodológica, es decir, este grupo de facilitadores siguen los lineamientos y las orientaciones metodológicas derivadas del modelo andragógico de la UNESR. Y en el grupo de los facilitadores con categoría de asistente poseen una opinión más favorable hacia tres de los cinco indicadores de la dimensión. Y en los facilitadores con categoría de agregado la opinión más favorable es hacia dos de los cinco indicadores de la dimensión. De lo anterior, se infiere que tanto los facilitadores con categoría de asistente como los facilitadores con categoría de agregado siguen algunos de los lineamientos y orientaciones metodológicas derivadas del modelo andragógico de la UNESR.

Relación de los indicadores de la dimensión práctica educativa con la categoría del facilitador

Cuadro 56

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión práctica educativa en los facilitadores con categoría de instructor

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos						
Horizontalidad.	2		1,2500	1,2500	,35355	1,00	1,50
Participación.	2		1,0000	1,0000	,00000	1,00	1,00
Desarrollo integral del participante.	2		1,1000	1,1000	,14142	1,00	1,20
Centrado en el participante.	2		1,4000	1,4000	,14142	1,30	1,50
Actitud del facilitador	2		1,3000	1,3000	,00000	1,30	1,30
Ambiente de aprendizaje	2		1,1500	1,1500	,21213	1,00	1,30
Experiencia del participante	2		1,5000	1,5000	,28284	1,30	1,70
Aplicación de recursos y/o medios (TIC).	2		1,1000	1,1000	,14142	1,00	1,20
Actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos.	2		1,5000	1,5000	,28284	1,30	1,70
Concepción de la andragogía	2		1,3500	1,3500	,07071	1,30	1,40

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 56 los facilitadores con categoría de instructor en los indicadores de la dimensión práctica educativa mostraron puntajes mínimos cercanos a 1, muy similares en todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 1,7 para los indicadores: experiencia del participante y actualización continúa en el uso de recursos, baja a 1,5 para los indicadores horizontalidad y centrado en el participante, a 1,4 para el indicador concepción de la andragogía, a 1,3 en los indicadores actitud del facilitador y ambiente de aprendizaje, a 1,2 en los indicadores desarrollo integral del participante y aplicación de las TIC en el proceso de facilitación de los aprendizajes. Finalmente a 1 en el indicador participación.

La media más alta de 1,50 para los indicadores experiencia del participante y actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos, de 1,40 en el indicador centrado en el participante, de 1,35 para el indicador concepción de la andragogía, de 1,30 en el indicador actitud del facilitador, de 1,25 en el indicador

horizontalidad, de 1,15 en el indicador ambiente de aprendizaje, de 1,10 para los indicadores desarrollo integral del participante y aplicación de las TIC en el proceso de facilitación de los aprendizajes y finalmente, de 1 para el indicador participación. Lo anterior sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia todos los indicadores de la dimensión práctica educativa.

Lo anterior muestra una tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes más favorables. Asimismo, no se perciben puntajes altos (menos favorables) en ninguno de los indicadores de la dimensión.

Cuadro 57

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión práctica educativa en facilitadores con categoría de asistente

	N							
	Válidos	Media	Mediana	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
Horizontalidad.	10	1,80	1,25	,98	,705	-1,241	1,00	3,50
Participación.	10	1,70	2,00	,67	,434	-,283	1,00	3,00
Desarrollo integral del participante.	10	1,46	1,40	,46	,960	,463	1,00	2,40
Centrado en el participante.	10	1,65	1,70	,34	,495	-,040	1,20	2,30
Actitud del facilitador	10	1,63	1,55	,30	1,363	1,879	1,30	2,30
Ambiente de aprendizaje	10	1,42	1,30	,29	,882	,542	1,00	2,00
Experiencia del participante	10	1,75	1,30	,75	1,070	-,461	1,00	3,00
Aplicación de recursos y/o medios (TIC).	10	1,61	1,65	,42	-,278	-1,143	1,00	2,20
Actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos.	10	1,91	2,00	,71	,575	-,091	1,00	3,30
Concepción de la andragogía	10	1,59	1,40	,34	1,510	1,052	1,30	2,30

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 57 los facilitadores con categoría de asistente en los indicadores de la dimensión práctica educativa, mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 3,5 para el indicador horizontalidad, baja a 3,3 en el indicador actualización continúa

en el uso de recursos y medios tecnológicos, a 3 en los indicadores participación y experiencia del participante, a 2,4 en el indicador desarrollo integral del participante, a 2,3 en los indicadores centrado en el participante, actitud del facilitador y concepción de la andragogía, a 2,2 en el indicador aplicación de las TIC en el proceso de facilitación de los aprendizajes. Y finalmente baja a 2 en el indicador ambiente de aprendizaje.

La media más alta de 1,91 para el indicador actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos, de 1,80 en el indicador horizontalidad, de 1,75 en el indicador experiencia del participante, de 1,70 en el indicador participación, de 1,65 en el indicador centrado en el participante, de 1,63 en el indicador actitud del facilitador, de 1,61 en el indicador aplicación de las TIC en el proceso de facilitación de los aprendizajes, de 1,59 en el indicador concepción de la andragogía, de 1,46 para el indicador desarrollo integral del participante y finalmente, de 1,42 para el indicador ambiente de aprendizaje. Lo anterior sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia todos los indicadores de la dimensión práctica educativa.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población encuestada son muy variadas en los distintos indicadores, tal y como, lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles menos favorables. Esto reitera, la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores, de igual forma, no se perciben puntajes altos (menos favorables) en ninguno de los indicadores de la dimensión.

Cuadro 58**Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión práctica educativa en facilitadores con categoría de agregado**

	N		Media	Mediana	Desv. tip.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
	Válidos								
Horizontalidad.	25		1,84	2,00	,72	,157	-1,315	1,00	3,00
Participación.	25		1,68	1,00	,80	,671	-1,083	1,00	3,00
Desarrollo integral del participante.	25		1,38	1,20	,42	,995	,083	1,00	2,40
Centrado en el participante.	25		1,72	1,70	,47	,660	,915	1,00	3,00
Actitud del facilitador	25		1,70	1,60	,30	,647	-,041	1,30	2,40
Ambiente de aprendizaje	25		1,68	1,70	,45	-,288	-1,122	1,00	2,30
Experiencia del participante	25		1,87	1,70	,78	,422	-1,173	1,00	3,30
Aplicación de recursos y/o medios (TIC).	25		1,58	1,30	,64	1,113	,529	1,00	3,20
Actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos.	25		1,87	2,00	,79	,866	,565	1,00	4,00
Concepción de la andragogía	25		1,64	1,60	,47	,325	-,681	1,00	2,70

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 58 los facilitadores con categoría de agregado en los indicadores de la dimensión práctica educativa, mostraron puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 4 para el indicador actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos, baja a 3,3 en el indicador experiencia del participante, a 3,2 en el indicador aplicación de las TIC en el proceso de facilitación de los aprendizajes, baja a 3 en los indicadores horizontalidad, participación, centrado en el participante, a 2,7 en el indicador concepción de la andragogía, y sigue bajando a 2,4 en los indicadores desarrollo integral del participante y actitud del facilitador y finalmente llega a 2,3 para el indicador ambiente de aprendizaje.

La media más alta de 1,87 para los indicadores experiencia del participante y actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos, de 1,84 para el indicador horizontalidad, de 1,71 para el indicador centrado en el participante, de 1,70 para el indicador actitud del facilitador, de 1,68 para los indicadores participación y ambiente de aprendizaje, de 1,64 para el indicador concepción de

la andragogía, de 1,57 para el indicador aplicación de las TIC en el proceso de facilitación de los aprendizajes y de 1,38 para el indicador desarrollo integral del participante. Lo anterior, sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar, una opinión más favorable hacia todos los indicadores de la dimensión práctica educativa.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra, que las opiniones de la población encuestada son muy variadas en los distintos indicadores, tal y como lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles menos favorables. Esto reitera, la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores, de igual forma, no se perciben puntajes altos (menos favorables) en ninguno de los indicadores de la dimensión.

Cuadro 59

Estadísticos descriptivos en facilitadores con categoría de asociado y los indicadores de la práctica educativa

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
	Válidos								
Horizontalidad.	12		1,33	1,25	,44	1,733	3,808	1,00	2,50
Participación.	12		1,25	1,00	,45	1,327	-,326	1,00	2,00
Desarrollo integral del participante.	12		1,18	1,00	,28	1,424	1,002	1,00	1,80
Centrado en el participante.	12		1,36	1,25	,39	1,050	,281	1,00	2,20
Actitud del facilitador	12		1,56	1,50	,21	1,047	,407	1,30	2,00
Ambiente de aprendizaje	12		1,24	1,00	,44	1,880	2,501	1,00	2,30
Experiencia del participante	12		1,25	1,00	,51	2,547	6,815	1,00	2,70
Aplicación de recursos y/o medios (TIC).	12		1,53	1,50	,35	2,015	5,360	1,20	2,50
Actualización continua en el uso de recursos y medios tecnológicos.	12		1,58	1,70	,39	-,319	-1,449	1,00	2,00
Concepción de la andragogía	12		1,29	1,30	,26	1,028	1,419	1,00	1,90

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 59 los facilitadores con categoría de asociado en los indicadores de la dimensión práctica educativa mostraron, puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en todos los indicadores

de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 2,7 para el indicador experiencia del participante, baja a 2,5 para los indicadores horizontalidad y aplicación de las TIC en el proceso de facilitación de los aprendizajes, a 2,3 en el indicador ambiente de aprendizaje, a 2,2 en el indicador centrado en el participante, a 2 en los indicadores participación, actitud del facilitador y actualización continua en el uso de recursos y medios tecnológicos, a 1,9 en el indicador concepción de la andragogía. Y finalmente baja a 1,8 en el indicador desarrollo integral del participante.

La media más alta de 1,58 en el indicador actualización en el uso de recursos y medios tecnológicos, de 1,55 en el indicador actitud del facilitador, de 1,52 en el indicador aplicación de las TIC en el proceso de facilitación de los aprendizajes, de 1,35 en el indicador centrado en el participante, de 1,33 en el indicador horizontalidad, de 1,29 en el indicador concepción de la andragogía, de 1,25 en los indicadores participación y experiencia del participante, de 1,24 en el indicador ambiente de aprendizaje y finalmente, de 1,18 para el indicador desarrollo integral del participante. Lo anterior sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia todos los indicadores de la dimensión práctica educativa.

. Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población encuestada son bastante variadas en los distintos indicadores, tal y como lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles menos favorables. Lo anterior reitera, la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores, de igual forma, no se perciben puntajes altos (menos favorables) en ninguno de los indicadores de la dimensión.

Cuadro 60**Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión práctica educativa en facilitadores con categoría de titular**

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
	Válidos								
Horizontalidad.	4		1,25	1,25	,29	,000	-6,000	1,00	1,50
Participación.	4		1,50	1,50	,58	,000	-6,000	1,00	2,00
Desarrollo integral del participante.	4		1,10	1,10	,12	,000	-6,000	1,00	1,20
Centrado en el participante.	4		1,43	1,50	,15	-2,000	4,000	1,20	1,50
Actitud del facilitador	4		1,48	1,50	,05	-2,000	4,000	1,40	1,50
Ambiente de aprendizaje	4		1,15	1,15	,17	,000	-6,000	1,00	1,30
Experiencia del participante	4		1,23	1,30	,15	-2,000	4,000	1,00	1,30
Aplicación de recursos y/o medios (TIC).	4		2,43	2,50	,68	-,168	-5,037	1,70	3,00
Actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos.	4		2,25	2,50	,96	-,855	-1,289	1,00	3,00
Concepción de la andragogía	4		1,35	1,35	,06	,000	-6,000	1,30	1,40

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 60 los facilitadores con categoría de titular en los indicadores de la dimensión práctica educativa mostraron, puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 3 para los indicadores aplicación de las TIC en el proceso de facilitación de los aprendizajes y actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos, baja a 2 para el indicador participación, a 1,5 para los indicadores horizontalidad, centrado en el participante y actitud del facilitador, a 1,4 para el indicador concepción de la andragogía, a 1,3 para los indicadores ambiente de aprendizaje y experiencia del participante y finalmente a 1,2 para el indicador desarrollo integral del participante.

La media más alta de 2,42 para el indicador aplicación de las TIC en el proceso de facilitación de los aprendizajes, de 2,25 para el indicador actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos, de 1,50 para el indicador participación, de 1,47 para el indicador actitud del facilitador, de 1,42 para el indicador centrado en el participante, de 1,35 para el indicador concepción de la

andragogía, de 1,25 para el indicador horizontalidad, de 1,22 para el indicador experiencia del participante, de 1,15 para el indicador ambiente de aprendizaje, y finalmente de 1,10 para el indicador desarrollo integral del participante. Lo anterior sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia todos los indicadores de la dimensión práctica educativa.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población encuestada son muy variadas en los distintos indicadores, tal y como, lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles menos favorables. Lo anterior reitera la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores, de igual forma, no se perciben puntajes altos (menos favorables) en ninguno de los indicadores de la dimensión.

Cuadro 61

Estadísticos descriptivos para las dimensiones teórica, metodológica y práctica educativa en facilitador es con dedicación exclusiva

		Dedicación Exclusiva ^a		
		Teórica	Metodológica	Práctica educativa
N	Válidos	33	33	33
	Perdidos	0	0	0
Media		1,9424	1,6000	1,5152
Mediana		1,9000	1,4000	1,3000
Desv. típ.		,58204	,62099	,38416
Asimetría		,590	1,419	,680
Curtosis		-,128	,873	-,828
Mínimo		1,10	1,00	1,10
Máximo		3,30	3,10	2,30

^a Dedicación = Exclusiva

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 61 los facilitadores a dedicación exclusiva mostraron puntajes mínimos cercanos a 1, muy similares en la dimensión teórica, metodológica y práctica educativa. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 3,3 para la dimensión teórica, baja a 3,1 en la dimensión metodológica y a 2,3 en la dimensión práctica educativa.

La media más alta es de 1,94 para la dimensión teórica, seguida por 1,60 y 1,51 para la dimensión metodológica y práctica educativa, respectivamente. Lo anterior sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia las dimensiones teóricas, metodológicas y práctica educativa del modelo andragógico de la UNESR y del proceso de facilitación de los aprendizajes y no se observan puntajes altos o menos favorables en ninguna de las dimensiones del estudio.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población son bastante variadas en las distintas dimensiones, tal y como, lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuente son aquellos que se ubican en los niveles de aceptación menos favorables. Esto reitera la tendencia de los encuestados a concentrar sus opiniones en los puntajes más bajos o niveles de aceptación más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones referidas a la dimensión teórica que en las otras dimensiones y no se perciben puntajes altos (menos favorables) en las dimensiones.

Cuadro 62

Estadísticos descriptivos para las dimensiones teórica, metodológica y práctica educativa en facilitadores con dedicación a tiempo completo

Tiempo Completo ^a

		Teórica	Metodológica	Práctica educativa
N	Válidos	18	18	18
	Perdidos	0	0	0
Media		2,3556	1,9778	1,7222
Mediana		2,4000	1,5000	1,6000
Desv. típ.		,65099	,86470	,42917
Asimetría		,035	,364	,421
Curtosis		-1,649	-1,838	-1,272
Mínimo		1,50	1,00	1,20
Máximo		3,20	3,30	2,50

^a. Dedicación = Tiempo completo

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 62 los facilitadores a dedicación tiempo completo mostraron puntajes mínimos cercanos a 1, muy similares en la dimensión teórica, metodológica y práctica educativa. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 3,3 para la dimensión metodológica, baja a 3,2 en la dimensión teórica y a 2,5 en la dimensión práctica educativa.

La media más alta es de 2,35 para la dimensión teórica, seguida por 1,97 y 1,72 para la dimensión metodológica y práctica educativa respectivamente. Lo anterior sugiere una tendencia de la población encuestada, a mostrar una opinión menos favorable hacia la dimensión teórica y más favorable hacia la dimensión metodológica y práctica educativa del modelo andragógico de la UNESR y del proceso de facilitación de los aprendizajes.

Al revisar la variabilidad de los datos, se encuentra que las opiniones de la población son muy variadas en las distintas dimensiones, tal y como lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuente son aquellos que se ubican en los niveles de aceptación menos favorables. Esto reitera la tendencia de los encuestados a concentrar sus opiniones en los puntajes más bajos o niveles de aceptación más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones referidas a la dimensión teórica que en las otras dimensiones, de igual forma, se percibe puntajes más altos (menos favorables) en la dimensión teórica.

Cuadro 63

Estadísticos descriptivos indicadores de la dimensión teórica en facilitadores con dedicación exclusiva

Estadísticos ^a									
	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
	Válidos								
Nuevas metodologías para el logro de aprendizajes.	33		2,27	2,00	1,13	,400	-1,190	1,00	4,00
Comunidad de personas adultas	33		1,74	1,70	,66	,683	-,497	1,00	3,30
Formular su propio proyecto educativo	33		2,18	2,00	1,18	,466	-1,310	1,00	4,00
Auto dirigir su aprendizaje.	33		1,70	1,00	,88	,947	-,223	1,00	4,00
Decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes.	33		1,64	2,00	,70	,647	-,669	1,00	3,00
Flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales.	33		2,10	2,00	,71	,355	-,895	1,00	3,30

^a. Dedicación = Exclusiva

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 63 los facilitadores con dedicación exclusiva en los indicadores de la dimensión teórica, mostraron puntajes mínimos cercanos a 1, muy similares en todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 4 para los indicadores nuevas metodologías para el logro de aprendizajes, formular su propio proyecto educativo y auto dirigir su aprendizaje, baja a 3,3 en los indicadores

comunidad de personas adultas y flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales. Y a 3 en el indicador decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes.

La media más alta de 2,27 en el indicador nuevas metodologías para el logro de aprendizajes, de 2,18 en el indicador formular su propio proyecto educativo, de 2,10 en el indicador flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales, de 1,73 en el indicador comunidad de personas adultas, de 1,69 en el indicador auto dirigir su aprendizaje y de 1,63 en el indicador decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes. Lo anterior sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia tres de los seis indicadores que conforman los indicadores de la dimensión teórica y menos favorable, en tres de los indicadores de la mencionada dimensión.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población encuestada son bastante variadas en los distintos indicadores, tal y como, lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere, que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles menos favorables. Esto reitera la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores, de igual forma, no se perciben puntajes altos (menos favorables) en ninguno de los indicadores de la dimensión.

Cuadro 64

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión teórica en facilitadores con dedicación a tiempo completo

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
	Válidos								
Nuevas metodologías para el logro de aprendizajes.	18		2,33	3,00	,97	-,338	-1,215	1,00	4,00
Comunidad de personas adultas	18		2,24	2,00	,77	-,142	-1,273	1,00	3,30
Formular su propio proyecto educativo	18		3,11	3,50	1,08	-,876	-,521	1,00	4,00
Auto dirigir su aprendizaje.	18		2,17	2,00	1,10	,233	-1,396	1,00	4,00
Decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes.	18		1,72	2,00	,75	,529	-,933	1,00	3,00
Flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales.	18		2,63	2,50	,71	-,572	-,938	1,30	3,30

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 64 los facilitadores con dedicación a tiempo completo mostraron puntajes mínimos cercanos a 1, en los indicadores de la dimensión teórica muy similares en todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 4 para los indicadores nuevas metodologías para el logro de aprendizajes, formular su propio proyecto educativo y auto dirigir su aprendizaje, baja a 3,3 en los indicadores comunidad de personas adultas y flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales, a 3 en el indicador decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes.

La media más alta de 3,11 en el indicador formular su propio proyecto educativo, de 2,62 para el indicador flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales, de 2,33 en el indicador nuevas metodologías para el logro de aprendizajes, de 2,24 en el indicador comunidad de personas adultas, de 2,16 para el indicador auto dirigir su aprendizaje y de 1,72 en el indicador decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes. Lo anterior sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia uno de los seis indicadores que conforman la dimensión teórica.

Al revisar la variabilidad de los datos, se encuentra que las opiniones de la población encuestada son muy variadas en los distintos indicadores, tal y como, lo

constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles menos favorables. Lo anterior reitera, la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores percibiéndose puntajes más altos (menos favorables) en el indicador formular su propio proyecto educativo.

En tal sentido, se evidencian diferencias significativas entre las opiniones de los facilitadores a dedicación exclusiva y a tiempo completo, en relación con los indicadores de la dimensión teórica de lo cual se infiere, la necesidad de fortalecer los lineamientos y orientaciones teóricas derivadas del modelo andragógico de la UNESR.

Cuadro 65

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica en facilitadores a dedicación exclusiva

		Programa del curso.	Plan de evaluación	Contrato de aprendizaje.	Estrategias de aprendizaje (actividades, técnicas y recursos).	Evaluación de los aprendizajes.
N	Válidos	33	33	33	33	33
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,3788	1,6970	1,7091	1,3879	1,8303
Mediana		1,0000	1,0000	1,7000	1,2000	1,5000
Dev. típ.		,61276	1,13150	,69927	,42994	,71392
Asimetría		1,472	1,336	,608	1,630	1,011
Curtosis		1,174	,185	-,877	2,351	-,051
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		3,00	4,00	3,00	2,60	3,30

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 65 los facilitadores con dedicación exclusiva en los indicadores de la dimensión metodológica

mostraron puntajes mínimos cercanos a 1, muy similares en todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 4 para el indicador plan de evaluación, baja a 3,3 para el indicador evaluación de los aprendizajes, a 3 para los indicadores programa del curso y contrato de aprendizaje y a 2,6 para el indicador estrategias de aprendizaje.

La media más alta de 1,83 para el indicador evaluación de los aprendizajes, de 1,70 para el indicador contrato de aprendizaje, de 1,69 para el indicador plan de evaluación, de 1,38 para el indicador estrategias de aprendizaje y de 1,37 para el indicador programa del curso. Lo anterior sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia todos los indicadores de la dimensión metodológica.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población encuestada son muy variadas en los distintos indicadores, tal y como, lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles menos favorables. Lo anterior reitera la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores y no se perciben puntajes altos (menos favorables) en ninguno de los indicadores de la dimensión.

Cuadro 66

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica en facilitadores con dedicación a tiempo completo

		Programa del curso.	Plan de evaluación	Contrato de aprendizaje.	Estrategias de aprendizaje (actividades, técnicas y recursos).	Evaluación de los aprendizajes.
N	Válidos	18	18	18	18	18
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,8056	2,3333	2,1667	1,4889	2,1500
Mediana		1,7500	1,5000	2,0000	1,2000	2,0500
Desv. típ.		,82496	1,45521	,79705	,43506	,97029
Asimetría		,620	,243	,134	,817	,117
Curtosis		-,762	-2,067	-1,317	-,641	-1,917
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		3,50	4,00	3,30	2,40	3,30

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 66 los facilitadores con dedicación a tiempo completo en los indicadores de la dimensión metodológica mostraron puntajes mínimos cercanos a 1, muy similares en todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 4 para el indicador plan de evaluación, baja a 3,5 para el indicador programa del curso, a 3,3 para el indicador contrato de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, a 2,4 para el indicador estrategias de aprendizaje.

La media más alta de 2,33 para el indicador plan de evaluación, de 2,16 para el indicador contrato de aprendizaje, de 2,15 para el indicador evaluación de los aprendizajes, de 1,80 para el indicador programa del curso y de 1,48 para el indicador estrategias de aprendizaje. Lo anterior sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia dos de los cinco indicadores que conforman la dimensión metodológica.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población encuestada son muy variadas en los distintos indicadores, tal y como, lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles menos favorables. Lo anterior reitera la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores, de igual forma, se perciben puntajes altos (menos favorables) en el indicador plan de evaluación.

De lo anterior se infiere que los facilitadores con dedicación a tiempo completo no siguen los lineamientos y orientaciones metodológicas referidas a los indicadores contrato de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, derivados del modelo andragógico de la UNESR.

Cuadro 67

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión práctica educativa en facilitadores con dedicación exclusiva

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
	Válidos								
Horizontalidad.	33		1,55	1,50	,63	1,219	1,346	1,00	3,50
Participación.	33		1,45	1,00	,62	1,032	,140	1,00	3,00
Desarrollo integral del participante.	33		1,24	1,00	,36	1,775	2,917	1,00	2,40
Centrado en el participante.	33		1,49	1,50	,35	,204	-,990	1,00	2,20
Actitud del facilitador	33		1,58	1,50	,21	,774	-,164	1,30	2,10
Ambiente de aprendizaje	33		1,40	1,30	,46	,911	-,477	1,00	2,30
Experiencia del participante	33		1,46	1,30	,60	1,202	,130	1,00	3,00
Aplicación de recursos y/o medios (TIC).	33		1,72	1,50	,63	,960	,136	1,00	3,20
Actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos.	33		1,84	2,00	,76	,831	,416	1,00	4,00
Concepción de la andragogía	33		1,45	1,30	,41	1,304	1,698	1,00	2,70

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 67 los facilitadores con dedicación exclusiva mostraron en los indicadores de la dimensión práctica educativa puntajes mínimos cercanos a 1, muy similares en todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 4 para el indicador actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos, baja a 3,5 para el indicador horizontalidad, a 3,2 para el indicador aplicación de las TIC en el proceso de facilitación de los aprendizajes. Baja a 3 para los indicadores participación y experiencia del participante, a 2,7 en el indicador concepción de la andragogía, a 2,4 en el indicador desarrollo integral del participante, sigue bajando a 2,3 en el indicador ambiente de aprendizaje, a 2,2

en el indicador centrado en el participante y a 2,1 en el indicador actitud del facilitador.

La media más alta de 1,83 para en el indicador actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos, de 1,71 para el indicador aplicación de las TIC en el proceso de facilitación de los aprendizajes, de 1,58 para el indicador actitud del facilitador, de 1,54 para el indicador horizontalidad, de 1,49 para el indicador centrado en el participante, de 1,46 para el indicador experiencia del participante, de 1,45 para el indicador participación, de 1,44 para el indicador concepción de la andragogía, 1,39 en el indicador ambiente de aprendizaje y de 1,23 para el indicador desarrollo integral del participante. Lo anterior sugiere una tendencia de la población encuestada, a mostrar una opinión más favorable hacia todos los indicadores de la dimensión práctica educativa.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población encuestada son muy variadas en los distintos indicadores, tal y como, lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles menos favorables. Lo anterior reitera, la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores y no se perciben puntajes altos (menos favorables) en los indicadores de la dimensión.

Cuadro 68

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión práctica educativa en facilitadores con dedicación a tiempo completo

	N							
	Válidos	Media	Mediana	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
Horizontalidad.	18	1,92	1,75	,83	,122	-1,766	1,00	3,00
Participación.	18	1,72	1,92	1,75	,83	-1,251	1,00	3,00
Desarrollo integral del participante.	18	1,46	1,72	1,50	,83	,083	1,00	2,40
Centrado en el participante.	18	1,82	1,46	1,40	,42	,690	1,30	3,00
Actitud del facilitador	18	1,73	1,82	1,70	,47	-,675	1,30	2,40
Ambiente de aprendizaje	18	1,59	1,73	1,70	,35	-1,255	1,00	2,30
Experiencia del participante	18	2,04	1,59	1,70	,41	-1,493	1,00	3,30
Aplicación de recursos y/o medios (TIC).	18	1,48	2,04	1,70	,79	-,229	1,00	2,50
Actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos.	18	1,87	1,48	1,40	,45	,564	1,00	3,30
Concepción de la andragogía	18	1,66	1,87	1,70	,62	-1,327	1,10	2,30

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 68 los facilitadores con dedicación a tiempo completo en los indicadores de la dimensión práctica educativa mostraron puntajes mínimos cercanos a 1, muy similares en todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 3,3 para los indicadores experiencia del participante y actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos, baja a 3 en los indicadores horizontalidad, participación y centrado en el participante, sigue bajando a 2,5 en el indicador aplicación de las TIC en el proceso de facilitación de los aprendizajes, a 2,4 para los indicadores desarrollo integral del participante y actitud del facilitador y a 2,3 para los indicadores ambiente de aprendizaje y concepción de la andragogía.

La media más alta de 2,03 para el indicador experiencia del participante, de 1,91 para el indicador horizontalidad, de 1,86 para el indicador actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos, de 1,81 para el indicador centrado en el participante, de 1,73 para el indicador actitud del facilitador, de 1,72 para el indicador participación, de 1,66 para el indicador concepción de la andragogía, de 1,58 para el indicador ambiente de aprendizaje, de 1,48 para el indicador aplicación de las TIC en el proceso de facilitación de los aprendizaje y de 1,45 para el indicador desarrollo integral del participante. Lo anterior sugiere

una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia nueve de los diez indicadores que conforman la dimensión práctica educativa.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población encuestada son muy variadas en los distintos indicadores, tal y como, lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles menos favorables. Lo anterior reitera, la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores y no se perciben puntajes altos (menos favorables) en los indicadores de la dimensión.

Cuadro 69

Estadísticos descriptivos en facilitadores que no se desempeña en otra universidad

		Teórica	Metodológica	Práctica educativa
N	Válidos	26	26	26
	Perdidos	0	0	0
Media		1,9538	1,5154	1,4692
Mediana		1,9000	1,3500	1,3000
Desv. típ.		,59480	,55620	,36306
Asimetría		,607	1,845	1,285
Curtosis		-,287	2,723	1,461
Mínimo		1,10	1,00	1,10
Máximo		3,20	3,00	2,50

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 69 los facilitadores que no se desempeñan en otra universidad mostraron puntajes mínimos cercanos a 1, muy similares en la dimensión teórica, metodológica y práctica educativa. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 3,2 para la dimensión teórica, baja a 3 y 2,5 en la dimensión metodológica y práctica educativa respectivamente.

La media más alta es de 1,95 para la dimensión teórica, seguida por 1,51 y 1,46 para la dimensión metodológica y práctica educativa respectivamente. Lo anterior sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión

más favorable hacia la dimensión metodológica y práctica educativa del modelo andragógico de la UNESR y del proceso de facilitación de los aprendizajes.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población son bastante variadas en las distintas dimensiones, tal y como lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuente son aquellos que se ubican en los niveles de aceptación menos favorables. Lo anterior reitera la tendencia de los encuestados a concentrar sus opiniones en los puntajes más bajos o niveles de aceptación más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones referidas a la dimensión teórica que en las otras dimensiones, de igual forma, se percibe puntajes más altos (menos favorables) en la dimensión teórica.

Cuadro 70

Estadísticos descriptivos para las dimensiones teórica, metodológica y práctica educativa y facilitadores que si se desempeñan en otra universidad

Si se desempeña como docente en otra universidad ^a				
		Teórica	Metodológica	Práctica educativa
N	Válidos	26	26	26
	Perdidos	0	0	0
Media		2,2154	1,9269	1,7038
Mediana		2,0000	1,4500	1,8500
Desv. típ.		,63542	,82828	,41423
Asimetría		,351	,455	,146
Curtosis		-1,198	-1,612	-1,596
Mínimo		1,20	1,00	1,20
Máximo		3,30	3,30	2,40

^a. Se desempeña como docente en otra Universidad = Sí

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 70 los facilitadores que si se desempeñan en otra universidad mostraron puntajes mínimos cercanos a 1, muy similares en la dimensión teórica, metodológica y práctica educativa. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores, donde de 3,3 para las dimensiones teórica y metodológica, baja a 2,4 en la dimensión práctica educativa.

La media más alta es de 2,21 para la dimensión teórica, seguida por 1,92 y 1,70 para la dimensión metodológica y práctica educativa respectivamente. Lo anterior sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión

más favorable hacia la dimensión metodológica y práctica educativa y menos favorable hacia la dimensión teórica del modelo andragógico de la UNESR y del proceso de facilitación de los aprendizajes.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población son muy variadas en las distintas dimensiones, tal y como lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuente son aquellos que se ubican en los niveles de aceptación menos favorables. Lo anterior reitera la tendencia de los encuestados a concentrar sus opiniones en los puntajes más bajos o niveles de aceptación más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones referidas a la dimensión teórica que en las otras dimensiones, de igual forma, se percibe puntajes más altos (menos favorables) en la dimensión teórica.

Cuadro 71

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión teórica en facilitadores que no se desempeñan en otra universidad

Estadísticos ^a									
	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
	Válidos								
Nuevas metodologías para el logro de aprendizajes.	26		2,46	2,50	1,21	,024	-1,568	1,00	4,00
Comunidad de personas adultas	26		1,70	1,70	,60	,817	,155	1,00	3,00
Formular su propio proyecto educativo	26		2,04	1,50	1,18	,549	-1,330	1,00	4,00
Auto dirigir su aprendizaje.	26		1,85	1,00	1,01	,585	-1,281	1,00	4,00
Decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes.	26		1,58	1,00	,76	,915	-,571	1,00	3,00
Flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales.	26		2,09	1,90	,73	,475	-,918	1,00	3,30

^a. Se desempeña como docente en otra Universidad = No

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 71 los facilitadores que no se desempeñan en otra universidad mostraron en los indicadores de la dimensión teórica puntajes mínimos cercanos a 1, muy similares en todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 4 para los indicadores nuevas metodologías para el logro de

aprendizajes, formular su propio proyecto educativo y auto dirigir su aprendizaje, baja a 3,3 en el indicador flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales. Baja a 3 en los indicadores comunidad de personas adultas y decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes

La media más alta de 2,46 para el indicador nuevas metodologías para el logro de aprendizajes, de 2,08 en el indicador flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales, de 2,03 para el indicador formular su propio proyecto educativo, de 1,84 en el indicador auto dirigir su aprendizaje, de 1,70 para el indicador comunidad de personas adultas y 1,57 para el indicador decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes. Lo anterior, sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia tres de los seis indicadores de la dimensión teórica.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población encuestada son muy variadas en los distintos indicadores, tal y como lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles menos favorables. Lo anterior reitera la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores, de igual forma, se perciben puntajes más altos (menos favorables) en el indicador nuevas metodología para el logro de aprendizajes.

Cuadro 72

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión teórica en facilitadores que si se desempeñan en otra universidad

Estadísticos^a

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
	Válidos								
Nuevas metodologías para el logro de aprendizajes.	26		2,12	2,00	,86	,168	-,806	1,00	4,00
Comunidad de personas adultas	26		2,12	2,00	,80	-,025	-1,401	1,00	3,30
Formular su propio proyecto educativo	26		2,96	3,00	1,08	-,336	-1,454	1,00	4,00
Auto dirigir su aprendizaje.	26		1,88	2,00	,95	,848	-,115	1,00	4,00
Decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes.	26		1,73	2,00	,67	,363	-,642	1,00	3,00
Flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales.	26		2,50	2,50	,70	-,410	-,881	1,00	3,30

^a. Se desempeña como docente en otra Universidad = Sí

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 72 los facilitadores que si se desempeñan en otra universidad mostraron, en los distintos indicadores de la dimensión teórica puntajes mínimos cercanos a 1, muy similares en todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores, donde de 4 para los indicadores nuevas metodologías para el logro de aprendizajes, formular su propio proyecto educativo y auto dirigir su aprendizaje, baja a 3,3 en los indicadores flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales y comunidad de personas adultas, a 3 en el indicador decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes.

La media más alta de 2,96 para el indicador formular su propio proyecto educativo, de 2,50 en el indicador flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales, de 2,11 para los indicadores nuevas metodologías para el logro de los aprendizajes y comunidad de personas adultas, de 1,88 para el indicador auto dirigir su aprendizaje y 1,73 para el indicador decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes. Lo anterior sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia los indicadores auto dirigir su aprendizaje y decisiones compartidas en el proceso de planificación de los aprendizajes.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población encuestada son muy variadas en los distintos indicadores, tal y como, lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles menos favorables. Lo anterior reitera, la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores, de igual forma, se perciben puntajes más altos (menos favorables) en el indicador flexibilidad en el desarrollo de las funciones universitarias y en la introducción de cambios en función del mercado laboral y de las necesidades nacionales.

De lo anterior, se infiere la existencia de discrepancias significativas entre las opiniones de los facilitadores que no se desempeñan en otra universidad y entre los que si lo hacen. Evidenciándose que ambos grupos de facilitadores no siguen al pie de la letra los lineamientos y orientaciones derivadas de los indicadores de la dimensión teórica del modelo andragógico de la UNESR.

Cuadro 73

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica en facilitadores que no se desempeñan en otra universidad

Indicadores dimensión metodológica y no se desempeña como docente en otra universidad ^a						
Estadísticos		Variables				
		Programa del curso.	Plan de evaluación	Contrato de aprendizaje.	Estrategias de aprendizaje (actividades, técnicas y recursos).	Evaluación de los aprendizajes.
N	Válidos	26	26	26	26	26
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,2885	1,5385	1,6692	1,3385	1,7692
Mediana		1,0000	1,0000	1,7000	1,2000	1,5000
Desv. típ.		,56874	1,02882	,63231	,43733	,66499
Asimetría		1,826	1,798	,733	1,795	1,131
Curtosis		2,389	1,890	-,435	2,582	,598
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		3,00	4,00	3,00	2,60	3,30

^a. Se desempeña como docente en otra Universidad = No

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 73 los facilitadores que no se desempeñan en otra universidad mostraron en los distintos indicadores de la dimensión metodológica puntajes mínimos cercanos a 1, muy similares en

todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 4 para el indicador plan de evaluación, baja a 3,3 en el indicador evaluación de los aprendizajes, a 3 para los indicadores programa del curso y contrato de aprendizaje y finalmente baja a 2,6 en el indicador estrategias de aprendizaje.

La media más alta de 1,76 para el indicador evaluación de los aprendizajes, de 1,66 para el indicador contrato de aprendizaje, de 1,53 para el indicador plan de evaluación, de 1,33 para el indicador estrategias de aprendizaje y de 1,28 para el indicador programa del curso. Lo anterior sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia todos los indicadores de la dimensión metodológica.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población encuestada son bastante variadas en los distintos indicadores, tal y como lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles menos favorables. Lo anterior reitera la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores, de igual forma, no se perciben puntajes altos (menos favorables) en los indicadores de la dimensión metodológica.

Cuadro 74

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión metodológica en facilitadores que si se desempeñan en otra universidad

Estadísticos		Variables				
		Programa del curso.	Plan de evaluación	Contrato de aprendizaje.	Estrategias de aprendizaje (actividades, técnicas y recursos).	Evaluación de los aprendizajes.
N	Válidos	26	26	26	26	26
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,7115	2,2692	2,0500	1,5154	2,1115
Mediana		1,5000	1,5000	2,0000	1,4000	1,8000
Desv. típ.		,78960	1,40165	,83247	,40467	,91535
Asimetría		,813	,328	,145	1,009	,267
Curtosis		-,500	-1,880	-1,393	,642	-1,711
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		3,50	4,00	3,30	2,60	3,30

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 74, los facilitadores que si se desempeñan en otra universidad mostraron en los distintos indicadores de la dimensión metodológica puntajes mínimos cercanos a 1, muy similares en todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 4 para el indicador plan de evaluación, baja a 3,5 en el indicador programa del curso, a 3,3 para los indicadores contrato de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes y a 2,6 en el indicador estrategias de aprendizaje.

La media más alta de 2,26 para el indicador plan de evaluación, de 2,11 para el indicador evaluación de los aprendizajes, de 2,05 para el indicador contrato de aprendizaje, de 1,71 para el indicador programa del curso y de 1,51 para el indicador estrategias de aprendizaje. Lo anterior sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia los indicadores de la dimensión metodológica.

Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población encuestada son muy variadas en los distintos indicadores, tal y como lo constatan los bajos niveles de curtosis, en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles menos favorables. Lo anterior reitera, la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores, de igual forma, no se perciben puntajes altos (menos favorables) en los indicadores de la dimensión.

Cuadro 75**Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión práctica educativa en los facilitadores que no se desempeñan en otra universidad**

Estadísticos ^a									
	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
	Válidos								
Horizontalidad.	26		1,38	1,00	,57	1,538	1,634	1,00	3,00
Participación.	26		1,38	1,00	,64	1,474	1,190	1,00	3,00
Desarrollo integral del participante.	26		1,22	1,00	,35	2,193	4,797	1,00	2,40
Centrado en el participante.	26		1,51	1,50	,43	1,494	4,313	1,00	3,00
Actitud del facilitador	26		1,54	1,50	,24	2,266	6,249	1,30	2,40
Ambiente de aprendizaje	26		1,35	1,30	,42	1,133	,235	1,00	2,30
Experiencia del participante	26		1,40	1,30	,58	2,054	4,301	1,00	3,30
Aplicación de recursos y/o medios (TIC).	26		1,62	1,50	,59	1,292	1,502	1,00	3,20
Actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos.	26		1,78	1,70	,75	1,234	1,762	1,00	4,00
Concepción de la andragogía	26		1,47	1,35	,44	1,321	1,464	1,00	2,70

^a. Se desempeña como docente en otra Universidad = No

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 75 los facilitadores que no se desempeñan en otra universidad mostraron en los distintos indicadores de la dimensión práctica educativa, puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 4 para el indicador actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos, baja a 3,3 en el indicador experiencia del participante, a 3,2 en el indicador aplicación de las TIC en el proceso de facilitación de los aprendizajes. Baja a 3 en los indicadores horizontalidad, participación y centrado en el participante, a 2,7 en el indicador concepción de la andragogía, a 2,4 en los indicadores desarrollo integral del participante y actitud del facilitador y finalmente a 2,3 en el indicador ambiente de aprendizaje.

La media más alta de 1,77 en el indicador actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos, de 1,61 en el indicador aplicación de las TIC

en el proceso de facilitación de los aprendizajes, de 1,54 en el indicador actitud del facilitador, de 1,51 en el indicador centrado en el participante, de 1,46 en el indicador concepción de la andragogía, de 1,40 para el indicador experiencia del participante, de 1,38 en los indicadores horizontalidad y participación, de 1,35 para el indicador ambiente de aprendizaje y de 1,21 para el indicador desarrollo integral del participante. Lo anterior sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia todos los indicadores de la dimensión práctica educativa.

. Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población encuestada son muy variadas en los distintos indicadores, tal y como, lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles menos favorables. Lo anterior reitera la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores, de igual forma, no se perciben puntajes altos (menos favorables) en los indicadores de la dimensión.

Cuadro 76

Estadísticos descriptivos para los indicadores de la dimensión práctica educativa en facilitadores que si se desempeñan en otra universidad

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
	Válidos								
Horizontalidad.	26		1,94	2,00	,75	,288	-,990	1,00	3,50
Participación.	26		1,73	2,00	,72	,468	-,888	1,00	3,00
Desarrollo integral del participante.	26		1,44	1,40	,40	,753	-,055	1,00	2,40
Centrado en el participante.	26		1,68	1,60	,40	,152	-1,268	1,00	2,30
Actitud del facilitador	26		1,72	1,80	,28	,347	-,406	1,30	2,30
Ambiente de aprendizaje	26		1,61	1,70	,44	,005	-1,258	1,00	2,30
Experiencia del participante	26		1,91	1,70	,76	,336	-1,420	1,00	3,30
Aplicación de recursos y/o medios (TIC).	26		1,64	1,50	,58	,905	,168	1,00	3,00
Actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos.	26		1,90	2,00	,68	,419	-,566	1,00	3,30
Concepción de la andragogía	26		1,59	1,40	,35	,504	-1,099	1,10	2,30

^a. Se desempeña como docente en otra Universidad = Si

De acuerdo con los datos que se exponen en el cuadro 76 los facilitadores que si se desempeñan en otra universidad, mostraron en los distintos indicadores de la dimensión práctica educativa puntajes mínimos cercanos a 1 muy similares en todos los indicadores de la dimensión. Esto no ocurre al observar los puntajes superiores donde de 3,5 para el indicador horizontalidad, baja a 3,3 en los indicadores experiencia del participante y actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos. Baja a 3 en los indicadores participación y aplicación de las TIC en el proceso de facilitación de los aprendizajes, a 2,4 en el indicador desarrollo integral del participante y finalmente a 2,3 en el indicador centrado en el participante, actitud del facilitador, ambiente de aprendizaje y concepción de la andragogía.

La media más alta de 1,94 para el indicador horizontalidad, de 1,91 para el indicador experiencia del participante, de 1,90 para el indicador actualización continúa en el uso de recursos y medios tecnológicos, de 1,73 para el indicador participación, de 1,71 para el indicador actitud del facilitador, de 1,68 para el indicador centrado en el participante, de 1,63 para el indicador aplicación de las TIC en el proceso de facilitación de los aprendizajes, de 1,61 en el indicador

ambiente de aprendizaje, de 1,59 para el indicador concepción de la andragogía y de 1,43 para el indicador desarrollo integral del participante. Lo anterior sugiere una tendencia de la población encuestada a mostrar una opinión más favorable hacia los indicadores de la dimensión práctica educativa.

. Al revisar la variabilidad de los datos se encuentra que las opiniones de la población encuestada son muy variadas en los distintos indicadores, tal y como, lo constatan los bajos niveles de curtosis en todos los casos. La asimetría sugiere que los puntajes menos frecuentes son aquellos que se ubican en los niveles menos favorables. Lo anterior reitera, la tendencia de la población a concentrar sus opiniones en los puntajes más favorables. Asimismo, se muestra mayor variabilidad en las opiniones sobre los indicadores, de igual forma, no se perciben puntajes altos (menos favorables) en los indicadores de la dimensión.

En tal sentido, tanto los facilitadores que no se desempeñan en otra universidad como los que si lo hacen, su opinión se sitúa en la tendencia más favorable hacia todos los indicadores de la dimensión práctica educativa. Es decir, ambos grupos de facilitadores siguen los lineamientos y orientaciones derivadas de la dimensión práctica educativa del proceso de facilitación de los aprendizajes.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA

Modelo Teórico de la Educación Superior en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (MTES-UNESR)

1. Introducción

En el Modelo Teórico de la Educación Superior en la UNESR, producto de la investigación realizada, se presentan consideraciones relacionadas con, los aspectos teóricos que fundamentan el modelo, a saber: (a) La concepción de la educación permanente (*life long learning*) como un proceso que trasciende el aula de clase y el sistema escolar y que se da a lo largo de toda la vida. (b) La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad como un enfoque de organización y comprensión del curriculum, que contribuye a la formación de un profesional con una amplia gama de saberes, que lo ayudan a enfrentarse a las situaciones de la vida académica, laboral y personal, y a dar respuesta a las exigencias de la sociedad. (c) Cómo aprende el sujeto y cómo construye el conocimiento desde la teoría constructivista del aprendizaje y del enfoque de aprendizaje colaborativo. (d) El facilitador, su rol de mediador. (e) El uso de las TIC como medio para facilitar el proceso de aprendizaje y (f) los principios andragógicos.

Estos planteamiento se desarrollaron con el propósito de que puedan orientar teóricamente e impactar la práctica educativa del facilitador de la UNESR y de igual manera, actualizar y modernizar el modelo andragógico asumido por la institución desde la década de los 70s.

2. Misión MTES-UNESR

En concordancia con la misión de la UNESR, el MTES-UNESR tiene como misión planificar acciones orientadas a mejorar eficazmente la práctica educativa del facilitador en el contexto de la educación andragógica y de las tecnologías de la información y la comunicación que le permitan formar ciudadanos con sentido ético, con sensibilidad humana y con una visión colectiva que les permita estar aptos para responder a las exigencias del país.

3. Visión MTES-UNESR

En el marco de la visión de la UNESR el MTES-UNESR tiene como visión, contribuir con el mejoramiento de la imagen de la UNESR mediante la consolidación de las bases teóricas que fundamentan el modelo andragógico y la búsqueda de la excelencia académica, de una actitud cooperadora, solidaria y de compromiso de todos los miembros de la comunidad ueserrista.

4. Objetivo General del MTES-UNESR

4.1. Diseñar un modelo teórico en el marco de las tecnologías de la información y la comunicación que fundamente la práctica educativa del facilitador en la UNESR.

5. Objetivos Específicos del MTES-UNESR

5.1. Sensibilizar a los facilitadores para asumir los fundamentos teóricos del MTES-UNESR con el objeto de aplicarlo en su práctica educativa.

5.2. Orientar teóricamente la práctica educativa del facilitador de la UNESR a fin de potenciarla y ajustarla a las exigencias de la sociedad de la información y el conocimiento.

6. Justificación del MTES-UNESR

La Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) creada en la década de los 70s tuvo como finalidad desarrollar experiencias en el campo de la educación superior, que contribuyeran a resolver la problemática educativa a nivel nacional y como parte de una política de expansión del sistema universitario nacional (Cruces, 2008).

En función de su finalidad se dieron los primeros pasos en ese entonces, para desarrollar estrategias orientadas a explorar diversos caminos para solucionar tres aspectos que se consideraron fundamentales para la época, relacionados con: La atención de un número mayor de participantes a menor costo, vincular la universidad con la producción y el mercado laboral, y a, la creación de fuentes propias y desarrollables de ingreso destinadas a lograr el autofinanciamiento de la institución universitaria.

Como parte de las estrategias asumidas por la UNESR para entonces, a fin de explorar diversos caminos y atender así a un mayor número de participantes, se establecieron varias vías de ingreso a la universidad. Entre las que se pueden mencionar: (a) Bachilleres. (b) Acreditación por experiencia. (c) Equivalencia. (d) Centro de experimentación para el aprendizaje permanente (CEPAP) y (e) Equivalencia (UNESR, 1976).

Asimismo, en la década de los 70s se asumió un modelo filosófico con carácter experimental, andragógico, nacional, participativo y de carácter simple de la organización universitaria. Con los cuales se pretendía el desarrollo flexible, armónico y en consonancia con las finalidades previamente mencionadas.

Sin embargo, con el transcurrir de los años y con las exigencias que actualmente se le plantean a la educación superior y a partir de los resultados obtenidos en la investigación realizada, se hace necesario redimensionar el modelo andragógico de la institución, por cuanto esta descontextualizado, desactualizado y no responde en su totalidad a las exigencias de la sociedad de la información y el conocimiento.

La UNESR al igual que otras instituciones de educación superior venezolanas esta inmersa en un contexto de cambios institucionales, curriculares, académicos, económicos y políticos. En el cual se identifican algunas tendencias relacionadas específicamente con los procesos de la revolución tecno-científica, la globalización, el surgimiento y avance progresivo de las TIC, el rol del facilitador y del participante, la educación permanente (*life long learning*), la equidad, la calidad, la pertinencia social. Estos aspectos, hacen reflexionar y se constituyen en un punto clave para la consolidación de una nueva perspectiva de la educación superior orientada hacia:

- “Una oferta académica que proporcione las herramientas científicas, tecnológicas necesarias para implementar los procesos requeridos” (López, 2004, p.11).
- El desarrollo de nuevas áreas del saber como la bioética, la biotecnología, la identidad de género, el desarrollo sostenible, etc. La promoción de valores como la tolerancia, el respeto, la paz. El conocimiento y la

asesoría tecnológica para enfrentar y asumir las transformaciones que se dan en la sociedad actual.

- La orientación para la toma de decisiones nacionales, regionales e internacionales.
- La formación de recursos humanos más competentes, capaces, especializados, pero a la vez con una formación amplia que vaya más allá de la disciplina estudiada y la cual se continúe a lo largo de toda la vida.
- Considerar la educación superior como un bien al servicio de la sociedad y un derecho humano fundamental para garantizar así la prosecución de los estudios de la población (López, 2004; Morles y otros, 2003; Moreno-Brid y otros, 2009; UNESCO, 2009).

Dentro del marco precedente, se presenta a continuación el Modelo Teórico de la Educación Superior en la UNESR (MTES-UNESR) producto de los resultados obtenidos, de la reflexión y el análisis realizado en la investigación.

7. Fundamentación del MTES-UNESR

El presente modelo pretende ser una orientación teórica que permita a la comunidad ueserrista comprender los supuestos en los cuales se sustenta, en su posibilidad para aplicarlo y adaptarlo a su contexto y a otros contextos universitarios cada vez más cambiantes y complejos.

Se tratarán a continuación una serie de supuestos, que pueden servir para orientar la práctica educativa, crear conciencia y fomentar el sentido de pertinencia del profesor universitario. Asimismo, se asumen términos específicos de la institución universitaria en estudio como lo son: facilitador, participante, proceso de facilitación de los aprendizajes.

7.1. Teoría, modelo y sistema

Para iniciar la argumentación del modelo propuesto, se plantean algunas consideraciones preliminares sobre teoría, modelo y sistema. Para ello se han integrado los supuestos de reconocidos científicos con el objeto de proporcionarle al modelo el andamiaje teórico necesario que lo fortalezca.

En ese sentido, Bigott (1982) entiende por teoría a “un sistema de proposiciones lógicas y estructuradas, referidas a un factor parcial o total del conjunto de materia social o inanimada, que cumple con ciertos requisitos” (p.47).

Asimismo, Kerlinger (1966) define una teoría como,

...una serie de variables conceptuales (constructos), conceptos, definiciones y proposiciones interrelacionadas, que presenta un enfoque sistemático de los fenómenos mediante la especificación de las relaciones entre las variables, con el propósito de explicar y predecir los fenómenos en cuestión (p.11)

Por otra parte, Bunge (1975) afirma que las teorías científicas “tratan de modelos que se suponen representan de modo más o menos simbólico y con algunas aproximaciones, ciertos aspectos de los sistemas reales, y jamás todos sus aspectos” (p.419).

Así pues, partiendo de las citas anteriores se evidencia que el modelo propuesto posee una serie de proposiciones lógicamente estructuradas que analizan y relacionan los aportes de la educación permanente, la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad, el cómo aprende el sujeto y cómo construye el conocimiento desde las teorías aprendizaje, el facilitador en su rol de mediador y los principios Andragógicos. Todos ellos representan el soporte teórico del modelo.

Al hablar de modelos, Escudero (1981), realiza una aproximación al término señalando que es “una representación simplificada de la realidad” (p.9). Se podría decir que, un modelo es “una interpretación o representación simbólica y esquemática que permite dar cuenta de un conjunto de fenómenos” (Rus, 1999, p. 258). Por su parte, Rodríguez (1999), afirma que un modelo es “una imagen homeomorfa de un objeto, entendiendo por homeomorfa que la reproducción no es multívoca, pero que tampoco incluyen en el modelo todas las discriminaciones que podrían hacerse” (p. 194).

De igual manera, Bigott (1982) manifiesta que un modelo “viene a ser una simplificación de la realidad, que no incluye todos los aspectos y factores que

definen un sistema sino aquellos que son considerados por el analista como los más relevantes” (p. 101).

De la lectura se desprende que un modelo en el contexto educativo y específicamente el MTES-UNESR, se refiere a los lineamientos que se consideran para desarrollar los nuevos entornos de aprendizaje en un aula ya sea presencial o virtual. Se enfatiza en las bases teóricas que fundamentan la manera de llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje, y los roles del facilitador y del participante. En términos generales el presente modelo es una abstracción gráfica de una realidad, en la cual se definen los fundamentos teóricos que intervienen en el proceso de facilitación de los aprendizajes en la UNESR.

Estas definiciones permiten distinguir y profundizar en el concepto de modelo considerando que el mismo:

- Trata de una abstracción de la realidad.
- Contiene algunas dimensiones significativas, relevantes y esenciales de la realidad.
- No tienen todas las discriminaciones que podrían hacerse.
- Esas dimensiones están relacionadas de acuerdo con algunas reglas.
- Tienen diferentes finalidades.
- Guardan una determinada relación con la teoría, y
- Están abocados a la acción.

Ahora bien, el modelo teórico propuesto en este estudio, forma parte de un sistema, el mismo se define “como un conjunto de elementos interrelacionados...”. Y el análisis de sistemas “vendría a constituir un proceso mediante el cual es posible identificar, clasificar y ordenar estos elementos y sus interrelaciones” (Von Bertalanffy, 2001, p.13).

Para Buckley (1970) un sistema es

...un complejo de elementos o componentes directa o indirectamente relacionados en una red causal, de modo que cada componente está relacionado por lo menos con varios otros, de modo más o menos estable, en un lapso dado. Los componentes pueden ser relativamente simples o estables, o complejos y cambiantes, pueden variar sólo una o dos de sus propiedades o bien adoptar muchos estados distintos. Su interrelaciones pueden ser mutuas o

unidireccionales, lineales o intermitentes; y exhibir distintos grados de eficacia o propiedad causal (p.89).

Es decir, un sistema se percibe como un todo complejo y organizado, es una combinación de cosas y elementos que forman un todo y que tiene la propiedad de estar íntimamente o estructuralmente relacionado (Bigott, 1982). El modelo que se propone sigue la clasificación de Von Bertalanffy (2001) sobre los sistemas, situándolo en un sistema abierto, éstos se caracterizan por la posibilidad que representan de interrelacionarse con la totalidad de límites del sistema.

Por su parte, Young (1968) afirma que un sistema abierto es aquel "...que se relaciona con el ambiente en el sentido de recibir insumos y generar productos y de adoptar sus estructuras y procesos internos al ambiente" (p.20). Para Hall (1974) este tipo de sistemas se caracteriza porque "poseen la posibilidad real de intercambiar energía e información con el medio ambiente o contexto en el cual se encuentra" (p. 30).

En definitiva el sistema elaborado en el estudio, representa a la UNESR como un conjunto (S) constituido por elementos (e1, e2, e3, e4, e5...) y caracterizado a su vez por un conjunto de relaciones (r1, r2, r3, r4, r5...). Los elementos (participantes, facilitador, programa analítico del curso, plan de evaluación) del sistema (e1, e2, e3, e4, e5...) se identifican como atributos variables de objeto, lo cual implica que no son los objetos mismos los representados en el sistema, sino ciertos atributos de ello. Las relaciones por su parte, se conciben como aquellas relaciones (r1, r2, r3, r4, r5, r6...) que se establecen entre los diferentes elementos que componen el modelo. En el gráfico 13 se ilustra esta concepción de modelo y sistema.

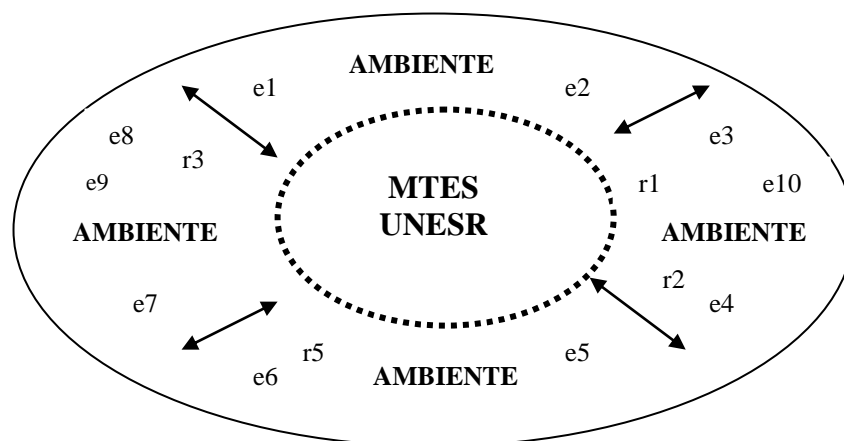


Gráfico 13. El modelo teórico de la UNESR como un sistema abierto.

Como ya se indicó el sistema es un conjunto de elementos que se encuentran interrelacionados y que interactúan para cumplir con un objetivo en común. Se asume el modelo teórico de la educación superior en la UNESR como un sistema abierto, que esta en constante interrelación con sus componentes o elementos tanto internos como aquellos que se encuentran en el ambiente o contexto donde se ubica la institución.

7.2. Educación permanente

El concepto de educación permanente (*life long learning*) no es nuevo, desde la década de los 70s se esta hablando de educación permanente, sin embargo, actualmente ha cobrado vigencia y ha pasado a ser un proceso fundamental cuando se habla de la educación superior.

Se concibe en éste contexto (de la educación permanente) a toda persona cualquiera sea su edad, como un ser inacabado, quien está sujeto a continuos e imprevisibles aprendizajes y que gracias a ella irá integrando para mejorar su desarrollo personal y social. La educación a lo largo de toda la vida se convierte, en una necesidad porque constantes son los cambios y variados los contextos donde las personas desarrollan sus competencias.

La educación permanente no se limita a un grupo de edad, ni a los años de escolaridad. Las necesidades que plantea la sociedad actual no pueden ser satisfechas ni por la educación de adultos, ni por la educación restringida a un período de la vida, por muy largo que éste sea.

Los planteamientos de la UNESCO al respecto señalan lo siguiente:

Lejos de limitarse al período de escolaridad, la educación permanente, abarca todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad. Los procesos educativos que siguen a lo largo de la vida de los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo (UNESCO, 1976, p. 265)

La educación permanente incluye aquellos agentes que de un modo u otro afectan el proceso educativo de las personas durante toda su vida. Deviene la expresión de una relación envolvente entre todas las formas, las expresiones y los momentos del acto educativo. En la educación permanente se relacionan de manera flexible los aprendizajes fundamentales planteados por Delors, (1996) dirigidos al desarrollo humano para enfrentar los retos que se plantean en la sociedad actual: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Se trata en definitiva, de un proceso continuo de educación que abarca toda la existencia del ser humano y se ajusta a las dimensiones de la sociedad.

No cabe duda, que todas y cada una de las acciones que se llevan a cabo en el proceso de aprendizaje están inspiradas en determinadas concepciones de la cultura, del ser humano y en el tipo de conocimientos, cualidades, destrezas y habilidades que el participante ha de alcanzar. En este sentido, la práctica educativa del facilitador dirige explícita o implícitamente sus intenciones hacia el desarrollo de un participante que progrese en el desarrollo de la condición humana, en la necesidad de enseñarle a vivir y a saber enfrentarse con la incertidumbre y en el aprendizaje ciudadano.

En el contexto de las ideas planteadas, aprender a conocer puede considerarse a la vez, medio y finalidad de la vida humana. Es un medio, porque a través de él (aprender a conocer), cada persona aprende a comprender el mundo que le rodea para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer por comprender, de conocer, de descubrir. El incremento del saber, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite

descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio. Se podría decir que el sujeto es por autonomía un sujeto cognoscente.

Desde el MTES-UNESR el aprender a conocer se concibe como un tipo de aprendizaje que va más allá de la simple y mecánica acumulación del saber. Se pretende, que los participantes adquieran una serie de herramientas, estrategias y habilidades de pensamiento que les permitan usar la información y los recursos disponibles de manera positiva, en pro de su conocimiento y de su crecimiento tanto personal como académico y profesional. En ese sentido el modelo teórico de la educación superior establece, que la formación debe proporcionar a todos los participantes los instrumentos, conceptos y modos de referencia resultantes del progreso científico y de los paradigmas de la época, incluyendo la cultura general pues está permite la apertura a otros lenguajes y conocimientos.

Aprender a hacer. Este aprender, está estrechamente relacionado con el aprender a conocer, sin embargo, se encuentra vinculado a la formación profesional.

Desde esta perspectiva, los aprendizajes “deben evolucionar y ya no puede considerarse mera transmisión de prácticas más o menos rutinarias, aunque éstas conserven un valor formativo que no debemos desestimar” (Delors, 1996, p. 95).

El aprender a hacer supone comprender el universo de lo procedimental es aprender a ejecutar, a poner en acción, en práctica los conocimientos aprendidos. Es decir, son las acciones destinadas a obtener un resultado o un producto, desarrollar competencias técnicas como: aptitudes, conocimientos específicos y genéricos como el liderazgo, formulación de metas, rigurosidad y sistematización, que se manifiesten en la acción.

En la sociedad actual y debido a los avances que en materia tecnológica se están dando, cada vez es más frecuente que los empleadores contraten a personas que posean un conjunto de competencias específicas, más que una especializada, donde combinan la calificación propiamente dicha adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. Este tipo de aprendizaje vislumbrado desde el MTES-UNESR promoverá en los participantes

la capacidad para tomar decisiones y solucionar problemas que se le presenten en su cotidianidad. Siendo responsables, asumiendo compromisos y actualizándose constantemente en función de las necesidades del ámbito laboral. Desde este aprendizaje el facilitador lo ayudará a ponerse en acción, a adquirir y a desarrollar sus competencias para que logre desenvolverse en un mundo cada vez más competitivo y dinámico.

Aprender a vivir juntos: significa establecer relaciones en un contexto de igualdad donde se formulen proyectos comunes en los cuales todos los integrantes del grupo, de la comunidad, de la universidad, de la escuela sean más solidarios y tolerantes (Delors, 1996; Fuentes y otros, 2003). Implica el desarrollo de comportamientos y actitudes que favorezcan la convivencia, la tolerancia a la diferencia, el respeto a la pluralidad de ideas, la participación en la toma de decisiones que afectan al individuo y a los grupos sociales, la capacidad de trabajar de manera cooperativa.

En ese sentido, aprender a vivir juntos representa en el MTES-UNESR un supuesto que permite fortalecer los principios Andragógicos de horizontalidad y participación. En el primer principio, se pretende establecer una relación compartida entre iguales (facilitador y participante) orientada específicamente al compromiso del participante con su proceso de aprendizaje, donde se evidencie que él es capaz de asumir el control de sus metas y propósitos fomentando así su autonomía personal. En el segundo principio, el participante debe tomar decisiones en conjunto no sólo con el facilitador, sino con el grupo en general. Las decisiones deben ir orientadas a compartir, a dar, a recibir a involucrarse en un proyecto común, a aportar ideas y a mejorar lo que se está haciendo con el objeto de lograr un aprendizaje significativo. Aprender a vivir juntos implica, el establecimiento de relaciones en un contexto de igualdad, de compromiso, de respeto mutuo, de tolerancia y de solidaridad entre toda la comunidad universitaria. Se busca que el participante adquiera y desarrolle un conjunto de competencias que lo ayuden a desenvolverse eficaz y eficientemente en la sociedad actual.

Aprender a ser: se presenta como una aspiración de aprendizaje que busca el desarrollo integral de la persona: cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad (Delors, 1996). Todo individuo está en la capacidad de dotarse de un pensamiento autónomo, reflexivo, crítico y de elaborar un juicio propio para determinar y decidir por sí mismo que hacer en las diferentes situaciones de su vida.

El aprender a ser, comprende la capacidad del sujeto para aceptarse tal cual es “con su perfil de competencias y limitaciones, desarrollar estrategias motivacionales y de apoyo para el control de situaciones estresantes, desarrollar el potencial personal, visualizar y gestionar un proyecto de vida, persistir en el logro de metas y tender a la autorrealización” (Fuentes y otros, 2003, p. 49).

Aprender a ser en el MTES-UNESR hace referencia a los estamentos axiológicos cuando se busca la excelencia académica, a promover una actitud cooperadora, solidaria y de compromiso de todos los miembros de la comunidad ueserrista y específicamente del facilitador y del participante como protagonistas del proceso educativo, que lo ayuden a consolidarse como personas y como profesionales en una sociedad cada vez más compleja.

Para finalizar con lo propuesto por Delors (1996), vale la pena citar que:

Los cuatro pilares de la educación que se acaban de describir no pueden limitarse a una etapa de la vida o a un solo lugar... Es necesario replantear los tiempos y los ámbitos de la educación, y que se complementen e imbriquen entre sí, a fin de que cada persona, durante toda su vida, pueda aprovechar al máximo un contexto educativo en constante enriquecimiento (p. 102).

En ese sentido, la educación permanente no puede circunscribirse a los años de escolaridad va mucho más allá de eso, y es a través de ella que se puede lograr la reintegración del aprendizaje y la vida. Desde esta perspectiva, el MTES-UNESR evolucionó de la idea tradicional de una educación terminal a la incorporación en sus estructuras del concepto de educación permanente. Evolución que es una consecuencia de los cambios que se dan en la sociedad, así como de la reconocida obsolescencia del conocimiento, que se deprecia

rápidamente en virtud de su propio dinamismo y del progreso constante que en materia tecnológica ocurre en la sociedad.

En consecuencia las finalidades de la educación se han venido transformando de una tendencia a la especialización y a la memorización de saberes a la detección, orientación y desarrollo de habilidades y estrategias para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, donde el participante sea responsable de su propio proceso de aprendizaje y el facilitador mediante el proceso de facilitación de los aprendizajes sea capaz de mediar, asesorar y orientar al participante en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades que lo formen y lo capaciten para desenvolverse en la sociedad actual.

En ese sentido se pretende a través del MTES que la UNESR reoriente sus métodos docentes y lo centren en el proceso de aprendizaje y en una amplia formación general más que en una formación demasiada especializada. Hay que recordar que esta especialización y profundización es objeto de desarrollo en los postgrados que ofrecen la institución universitaria.

Por otra parte, las posibilidades tecnológicas e informacionales que se dan actualmente en todos los ámbitos sociales, generan nuevas oportunidades para el aprendizaje al dar acceso a un mundo que minuto a minuto genera cualquier cantidad de información y es crucial que el sujeto aprenda la manera en cómo abordar esa gran cantidad de información. En éste contexto se ponen de manifiesto retos para la educación superior, independientemente de las nuevas habilidades, se requiere de una innovadora cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida en la cual se asuman nuevas funciones por parte de los agentes educativos.

Asimismo, desde el MTES-UNESR se pretende contrarrestar ciertos efectos o consecuencias nefastas y nada positivas por cierto, de la educación escolar tradicional como la dependencia y la pasividad de muchas personas, su incapacidad y falta de estímulo para la autoeducación, así como la atrofia de su conciencia política, situación que se hace evidente en los ambientes de clase.

Desde las ideas planteadas, se impulsa la utopía de una sociedad educativa o educadora, donde las relaciones entre sociedad y educación tengan sentido, donde ambas se impliquen en la construcción de una sociedad verdaderamente humana. Se trata entonces, de promover la autocreación y la construcción de la sociedad, al mismo tiempo y entre todos.

Varios autores como García Garrido, (2005); Kallen, (1980) y Rubenson, (2005) coinciden en calificar a este concepto de educación permanente como humanista, lo cual se encuentra en consonancia con los ideales que inspiraron la creación de la propia UNESCO, muy en particular, con su compromiso por el entendimiento y la paz mundial y con el avance cultural y científico en beneficio de la humanidad.

Asimismo, en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) se contempla el carácter permanente de la educación y el derecho de todo ciudadano a recibirla, con lo cual se puede decir que los postulados que fundamentan la educación permanente se encuentran presentes en la constitución venezolana. Lo anterior se evidencia al afirmar que “toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones...” (Art. 103).

En el gráfico 14 que se presenta a continuación se representan los aspectos generales del concepto de educación permanente que sustentan el MTES-UNESR y los cuales han sido explicados previamente.

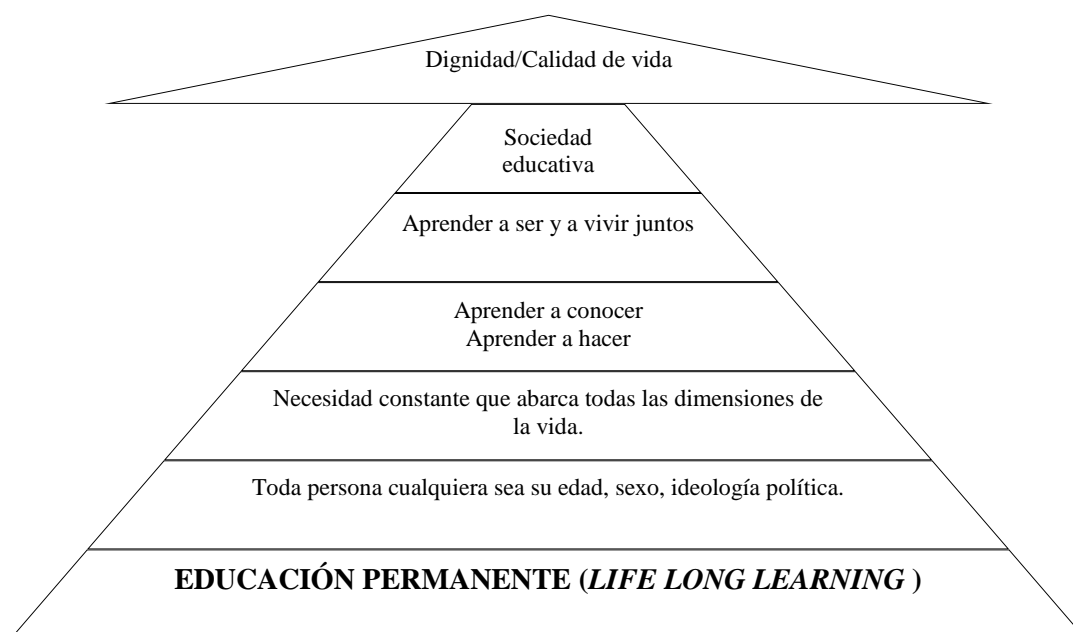


Gráfico 14. La Educación Permanente, *life long learning*.

7.3. La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad del currículo en la Educación Superior

En el marco de las ideas referidas a las exigencias que la sociedad de la información y el conocimiento le plantea a la educación superior y para situarlas en la necesidad de egresar profesionales con una amplia formación, que sea más general y menos especializada y a la luz de los planteamientos previos realizados sobre la educación permanente, corresponde mencionar las perspectivas interdisciplinarias y transdisciplinarias del currículo.

La interdisciplinariedad es un concepto complejo “se refiere a la transferencia de los métodos de una disciplina a otra. Esta desborda las disciplinas, pero su finalidad sigue inscrita en la investigación disciplinaria” (Morin, 1996, p. 37).

Asimismo, Nieto-Caraveo (1991) la define como “la interacción entre dos o más disciplinas, que da como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco” (p.142). Sin embargo, cabe destacar que ese enriquecimiento no se refiere a una suma de aspectos o contenidos, sino a una transformación de los enfoques con los que se aborda un objeto específico.

La interdisciplinariedad en el currículo se explica como la interacción que existe entre dos o más disciplinas (D1, D2, D3, D4...) las cuales se intercomunican entre sí y se enriquecen mutuamente transfiriéndose no sólo contenidos sino también, métodos, estrategias y recursos. En el gráfico 15 se ilustra el concepto de la interdisciplinariedad en el currículo universitario.

Asumir la interdisciplinariedad en la organización del currículo corregiría los posibles errores y la esterilidad que acarrea una ciencia excesivamente compartamentalizada y sin una verdadera comunicación e interacción interdisciplinaria.

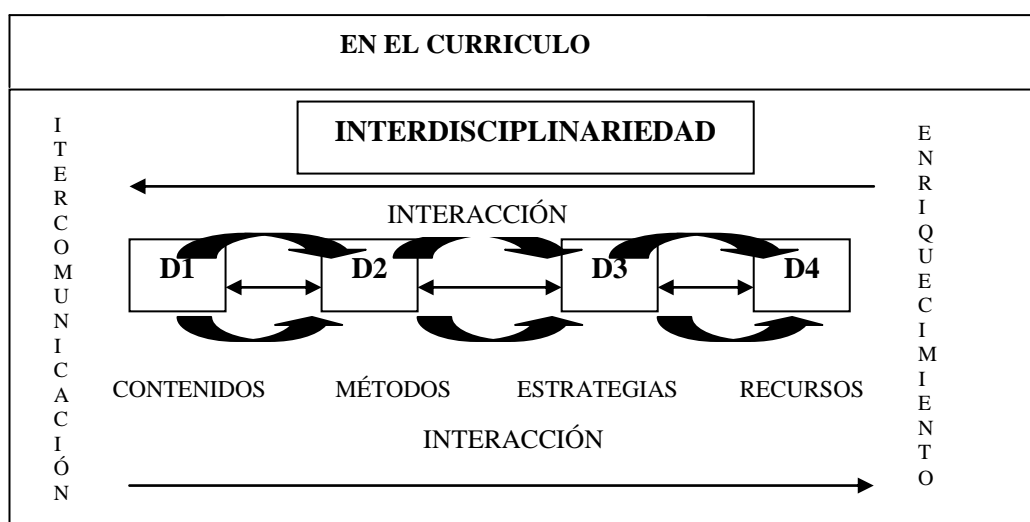


Gráfico 15. La interdisciplinariedad en el currículo

Por otra parte, la transdisciplinariedad desde el punto de vista etimológico comprende, como el prefijo trans lo indica, lo que está, a la vez, entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. En ese sentido, la finalidad de la transdisciplinariedad “es la comprensión del mundo presente, y uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento” (Morin, 1996, p. 37).

En el gráfico 16 se representa el concepto de transdisciplinariedad en el currículo. Se enfatiza en lo que esta a través de las disciplinas (D1, D2, D3, D4...), entre ellas y más allá de cada disciplina, con lo cual su objetivo principal es la comprensión del mundo para lograr así la unidad del conocimiento. Lo que

ayudaría a evitar entre otras cosas, la repetición de asignaturas, contenidos y métodos y ayudará a la comprensión del mundo actual.

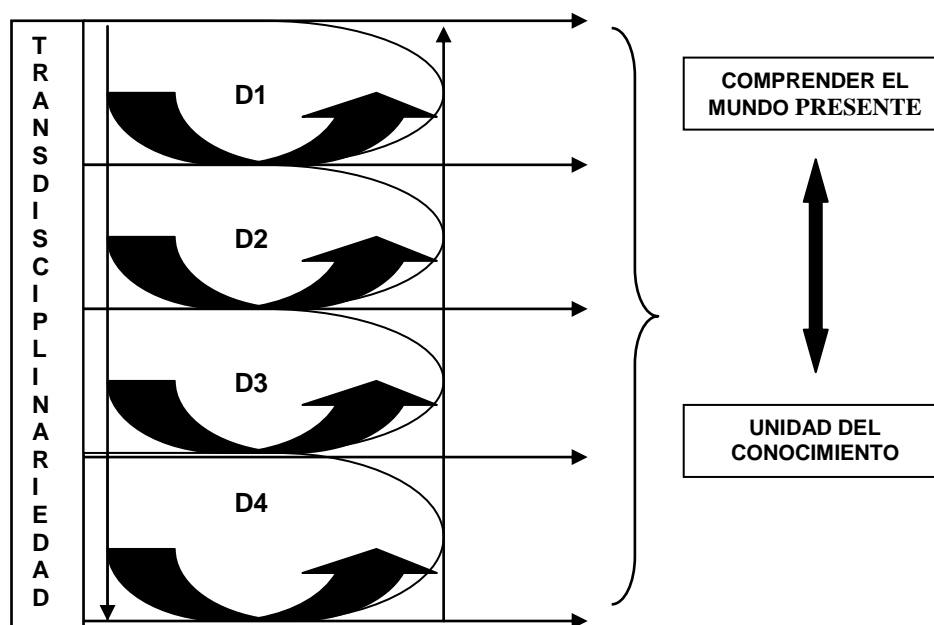


Gráfico 16. La transdisciplinariedad en el currículo

El enfoque o perspectiva transdisciplinaria lo que persigue es unir diferentes áreas de conocimiento que permitan a todo aquel que lo intente acercarse mucho más a la realidad, con una actitud de permanente indagación e interpretación de lo que en ella sucede, para dar respuesta a las necesidades y retos que plantea la sociedad actual.

En el marco del MTES-UNESR se hace necesario diseñar currículos bajo un pensamiento integral, interdisciplinario y transdisciplinario, mediante los cuales se formen profesionales con pensamiento crítico, capaces de abordar planteamientos complejos y más aún, profesionales preparados para dar respuestas inmediatas, confiables, equitativas y con un amplio sentido de responsabilidad social a las exigencias que demanda la sociedad.

Sin embargo, existe la necesidad en la institución en estudio de iniciar un proceso de deconstrucción para transformar los currículos de la UNESR hacia una perspectiva inter y transdisciplinaria, proceso que aún está pendiente en la universidad y no ha sido posible realizarse. A pesar de eso, en la década de los 90s

la universidad llevo a cabo un proceso de modernización académica que incluía el rediseño de los currículos de las carreras que actualmente ofrece la institución y la creación de otras carreras, pero este proyecto se quedo en papel y no llegó a las instancias oficiales para su aprobación.

No obstante, desde al año 2008 la UNESR inicio nuevamente un proceso de transformación curricular mediante el cual se han venido vislumbrando ciertos lineamientos y orientaciones de orden teórico a través de diversas reuniones con los expertos en currículo, en contenidos y especialistas en otras áreas de interés, dicha transformación curricular esta a cargo de la Dirección de Planificación Académica de Pregrado (UNESR, 2009a). Sin embargo, en la UNESR así como en el resto de las instituciones de educación del país todavía queda un camino por recorrer para transitar de currículos convencionales a currículos con una perspectiva inter y transdisciplinaria.

7.5. La construcción del conocimiento y del aprendizaje

Siguiendo con los fundamentos del MTES-UNESR, corresponde ahora desarrollar como el participante construye el conocimiento desde las teorías del aprendizaje. Para este estudio se ha considerado la relevancia de la teoría de aprendizaje constructivista y del enfoque de aprendizaje colaborativo por estar centrados en el participante y por considerar a éste como un ser activo, responsable, auto gestor y capaz de construir su propio conocimiento en interacción con los otros.

Son muchas las teorías que respaldan la concepción acerca del proceso de aprendizaje centrado en el estudiante. Estas teorías se han basado en investigaciones sobre el aprendizaje cognitivo y la convergencia de diversas teorías acerca de la naturaleza y el contexto del aprendizaje. Entre ellas: la teoría sociocultural de Vigostky, la teoría constructivista, el aprendizaje auto regulado, la cognición situada, el procesamiento de la información, el aprendizaje basado en la resolución de problemas y la teoría de la flexibilidad cognitiva (Khvilon, y otros, 2004).

Cabe destacar que cada una de las teorías previamente señaladas, se basan en el precepto de que los participantes son agentes activos que buscan y construyen

su propio conocimiento con un propósito, dentro de un contexto que les resulte significativo.

Sin embargo, para fines del modelo propuesto se sugiere como fundamento la teoría constructivista. La misma posee múltiples puntos de vista como el constructivismo psicogenético de Piaget quien se centra en el estudio del funcionamiento y en el contenido de la mente del sujeto. El constructivismo social de Vigotsky donde el foco de interés se centra en el desarrollo de dominios de origen social. Posturas radicales como las de Von Glaserfeld y Marturana, quienes mantienen que la construcción del conocimiento es totalmente subjetiva por lo cual es imposible crear representaciones objetivas ni verdaderas de la realidad. Para ambos científicos sólo existen formas viables o efectivas de actuar sobre la realidad (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Desde el constructivismo se destaca, que el conocimiento se construye activamente por el sujeto cognoscente y no se recibe pasivamente del contexto o medio ambiente donde éste se desenvuelve (Deleval, 2000; Vigotsky, 1979). En otras palabras, el sujeto que aprende se considera creador y constructor de sus propios conocimientos y destrezas.

Esta concepción epistemológica le ha dado un gran protagonismo al sujeto que aprende (que antes no tenía) al considerarlo como el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, y ha llevado a pensar en el aprendizaje como un proceso eminentemente individual, el cual se interpreta como un acto autónomo que él realiza en interacción con la asignatura y con el resto de sus compañeros, pero con poca posibilidad de ser influenciado por el docente. De allí la importancia que dentro del MTES-UNESR se le da al rol del participante como comprometido y responsable de construir su propio conocimiento y al facilitador como un mediador y facilitador de los aprendizajes.

De acuerdo con el enfoque constructivista, cada persona va alcanzando el conocimiento a lo largo de toda su vida dado que es un conocimiento que se construye progresivamente. Planteamiento éste (alcanzando el aprendizaje a lo largo de toda la vida) que se encuentra en total correspondencia con los postulados de la educación permanente.

Asimismo, el conocimiento es el fruto de procesos muy complejos en los que intervienen no sólo los estímulos que le llegan al sujeto desde fuera, sino también influyen sus expectativas, sus conocimientos previos, sus sentimientos y afectos, su experiencia e inclusive las influencias de la interacción con su entorno.

Otro enfoque considerado en el MTES-UNESR en la construcción del conocimiento y el aprendizaje es: el aprendizaje colaborativo (*Computer supported collaborative learning*). Con este tipo de aprendizaje se busca propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los participantes al momento de explorar nuevos conocimientos, siendo cada quien responsable de su propio aprendizaje y de los del grupo.

Cabe destacar que el enfoque de aprendizaje colaborativo tiene su origen en el constructivismo social de Vigostky y su fundamento es la interacción social del grupo (Barkley, Cross y Howell, 2007). En este enfoque, el participante es quien diseña la estructura de sus interacciones y mantienen el control sobre las diversas decisiones que influyen en su proceso de aprendizaje. Se produce cuando participantes y facilitadores trabajan juntos para crear el saber.

El aprendizaje colaborativo “es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntos y que el proceso las enriquece y las hace crecer” (Fuentes, Muñoz y Álvarez, 2009, p. 27). Es decir, el aprendizaje colaborativo se produce socialmente por consenso entre compañeros versados en el tema a estudiar. Y el saber es algo que construyen las personas hablando entre ellas, tomando decisiones y llegando a acuerdos.

Asimismo y para incrementar la eficacia del aprendizaje colaborativo en el marco del MTES-UNESR se aprovechan las posibilidades que ofrecen las TIC para generar nuevos ambientes de aprendizajes, nuevos canales de intercambio y participación de todos los sujetos que forman parte de la comunidad de aprendizaje. Se pretende que éstos ambientes sean ricos en posibilidades y más que organizadores de la información propicien el crecimiento y la autonomía tanto del individuo como del grupo en general en el logro de aprendizajes significativos.

Desde el MTES-UNESR el aprendizaje colaborativo se refiere al conjunto de métodos de instrucción apoyados en TIC y en estrategias de aprendizaje que se utilizan para promover la adquisición de contenidos (declarativos, procedimentales y actitudinales) y el desarrollo de habilidades, donde cada participante es responsable de su propio proceso de aprendizaje así como del resto de los participantes, trabajando todos juntos por una meta en común: lograr el aprendizaje.

Asimismo, un ambiente de aprendizaje colaborativo mediado por el uso de las TIC se define como un lugar donde los participantes trabajan juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos, recursos y medios tecnológicos que permitan el logro de aprendizaje significativo.

En el MTES-UNESR se asume que un ambiente de aprendizaje colaborativo mediado por el uso de las TIC se caracteriza por ser:

- Activo: Los participantes adquieren conocimientos cuando participan y se involucran en su proceso de aprendizaje. Las TIC ofrecen diversas posibilidades para generar ambientes de aprendizaje activos, facilitando que los participantes adquieran conocimientos más prácticos que teóricos.
- Responsable: El éxito o no de los ambientes de aprendizaje colaborativos mediado por las TIC son responsabilidad de todos los participantes y depende de ellos crear y mantener dichos ambientes.
- Constructivo: Los participantes son considerados personas activas capaces de construir su propio conocimiento en interacción con otros y las tecnologías le ofrecen una cantidad de herramientas y medios que le permiten llegar a generar su propia concepción.
- Participativo: En los ambientes de aprendizaje colaborativo se busca la participación activa de los participantes, el trabajo en grupo y la colaboración en el logro de un aprendizaje significativo.
- Interactivo: Las TIC ofrecen medios que pone a la disposición del participante otras formas de comunicación como: el correo-e, servidor de listas (*listserv*), grupos de noticias (*newgroups*), grupos de discusión

(*discussion groups*) y sesiones de charlas (*chat*) que facilitan a los participantes discutir ideas y relacionarse con otros.

- Reflexivo: A medida que los participantes reflexionan sobre lo que han aprendido, adquieren una comprensión profunda del contenido. Se supone están mejor preparados para utilizar las habilidades y los nuevos conocimientos adquiridos. Asimismo, las TIC le ofrecen a los participantes un conjunto de medios que los estimulan a reflexionar y a comunicar sus ideas y los procedimientos utilizados en su proceso de aprendizaje.
- Contextual: Se recomienda que los participantes trabajen en auténticos y reales escenarios. En proyectos que representen verdaderos problemas y ejercicios que los ayuden a transferir los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones. Y donde trabajen en función de las necesidades del contexto.
- Complejo: Al resolver problemas complejos los participantes adquieren un conjunto de conocimientos y habilidades que lo ayudan a desenvolverse en su mundo cotidiano. Las TIC le permiten a los participantes ir más allá del manual de clase, usando diversos medios para estudiar un contenido determinado, responder preguntas y darse cuenta que existen otras perspectivas, dado que los problemas de la vida son complejos.
- Intencional: Los objetivos de aprendizajes deben ser planteados en términos realistas y concretos, que sirvan de orientación para el trabajo activo de los participantes.

A continuación se presenta en el gráfico 17 las características de un ambiente de aprendizaje colaborativo mediado por las TIC, explicadas previamente.

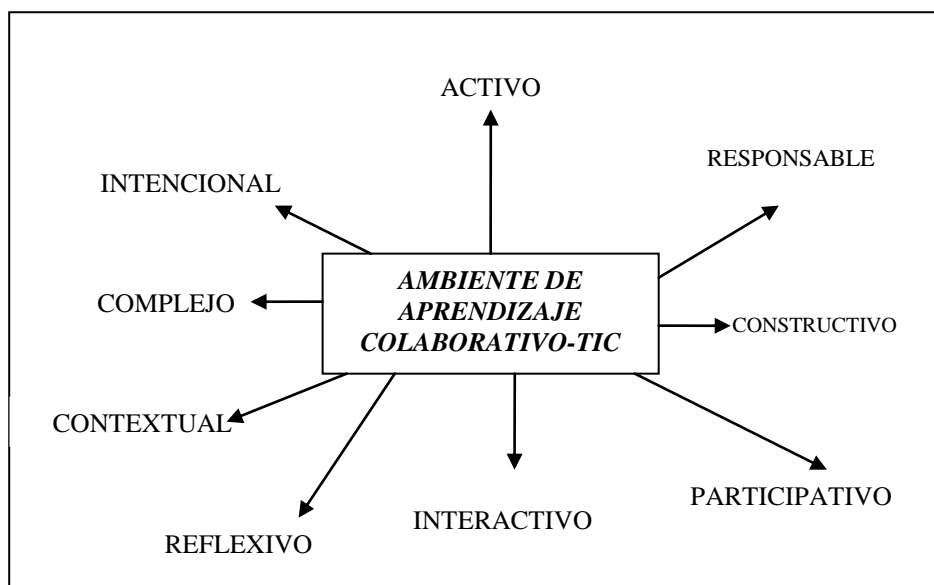


Gráfico 17. Características que se desarrollan en un ambiente de aprendizaje colaborativo mediado por las TIC.

En el marco de las ideas precedentes relacionadas con el aprendizaje colaborativo y las características de un ambiente de aprendizaje colaborativo mediado por el uso de las TIC, se vinculan con el MTES-UNESR, primero por ser las TIC un elemento relevante que ha impactado el ámbito educativo. Segundo, porque las TIC han sugerido nuevas funciones en las tareas a ser desempeñadas por el facilitador y el participante. Tercero, porque las tecnologías han generado la creación de nuevos escenarios o ambientes de aprendizaje donde el tiempo y el imperativo geográfico han dejado de ser el punto central para el encuentro de facilitadores y participantes.

Asimismo, la teoría de aprendizaje constructivista y el enfoque de aprendizaje colaborativo coinciden en afirmar que el participante actúa como un sujeto activo en la construcción de su conocimiento, asumiendo el compromiso y la responsabilidad ante su propio proceso de aprendizaje. Estas características del sujeto que aprende son tomadas en cuenta en el MTES-UNESR y las mismas se encuentran en total correspondencia con los postulados de la educación permanente, los aprendizajes planteados por Delors, (1996) y con los cinco principios andragógicos propuestos en la construcción del modelo.

7.6. El sujeto que aprende

En el contexto de las ideas referidas a: cómo aprende el individuo y de las competencias básicas para el aprendizaje. El sujeto que aprende en el marco de la teoría de aprendizaje constructivista y del enfoque de aprendizaje colaborativo, debe responder a unas características particulares que lo ayuden a resolver los problemas de la obsolescencia de los contenidos, de la vida cotidiana, a adaptarse constante y continuamente a los cambios y transformaciones que suceden en todos los ámbitos de la sociedad.

Se vincula el MTES-UNESR con la teoría del aprendizaje constructivista por:

- (a) Ser una teoría que enfatiza que la construcción del conocimiento es realizado por los sujetos quienes a su vez se transforman en protagonistas de su proceso de formación.
- (b) Considerar al participante como un ser activo, creador, lleno de potencialidades, reflexivo, autónomo, curioso, capaz de autorrealizarse, dedicado a la construcción de su propio conocimiento y de su propio modo de vivir, superando los obstáculos que se le presentan en el camino.
- (c) Asumir a la persona en su totalidad, globalmente y por enfatizar en los aspectos existenciales de su vida como: el amor a la libertad, la preocupación por la cultura, la responsabilidad, la formación de juicios, los valores de dignidad, el ejercicio de ciertas virtudes individuales y grupales y la posesión de un conjunto de conocimientos que facilitan mejorar cualitativamente su existencia.
- (d) Considerar al sujeto que aprende, como un ser capaz de lograr sus objetivos y metas, capaz de autorrealizarse y adaptarse a los cambios a los cuales se enfrenta en esta sociedad cada vez más compleja, globalizada y la cual se transforma constantemente. El sujeto que aprende en el contexto del MTES-UNESR debe comprender como adulto que es, cual es su función en el mundo, qué es lo que quiere y cómo hacer para conseguirlo. Debe asumir además, que su función va más allá de la simple recepción de información para convertirse en un agente de cambio en todos los aspectos de su vida.

Asimismo, se considera al participante como el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, es él quien toma decisiones sobre qué aprende, cómo lo aprende y cuándo en función de sus necesidades, intereses, motivaciones

personales, académicas y laborales, reconociéndole su experiencia como factor fundamental para su proceso de aprendizaje. Por tanto, la teoría de aprendizaje constructivista así como el enfoque de aprendizaje colaborativo se encuentra en total correspondencia con los postulados planteados en el MTES-UNESR.

En ese sentido, se ilustra en el gráfico 18 las características del participante en la construcción del conocimiento desde la teoría de aprendizaje constructivista que fundamenta el MTES-UNESR.

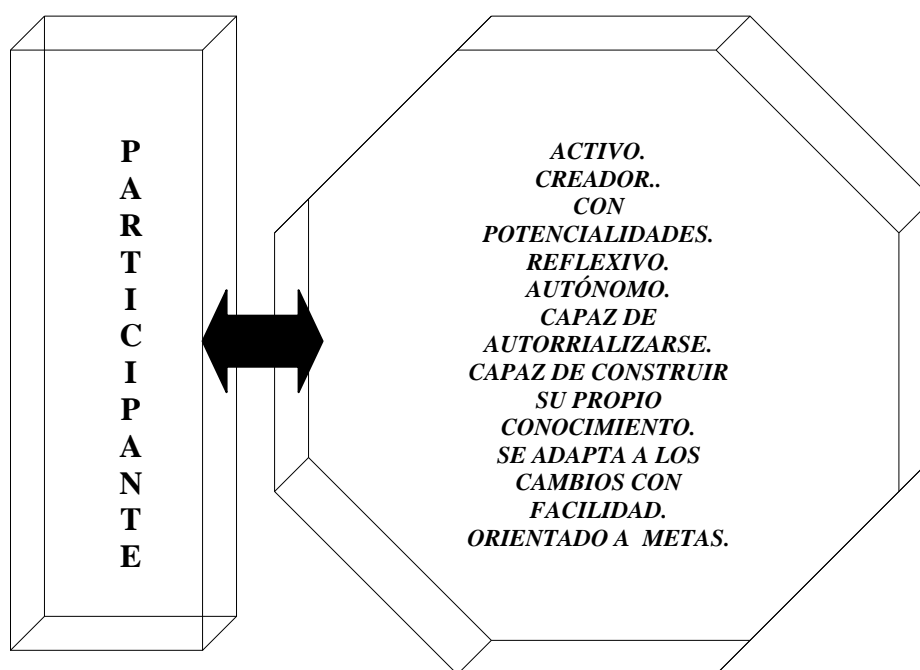


Gráfico 18. Características del participante en la construcción del conocimiento.

Desde el constructivismo el aprendizaje es entonces, responsabilidad del individuo que aprende (participante), de su interés, de su motivación y de esa disposición natural del mismo por aprender, en el cual es capaz de modificar el entorno y transformarse así mismo en este proceso.

El individuo puede eventualmente aprender mucho más fácil aquello que le es útil, relevante, significativo y relacionado con su experiencia. En ese sentido, el aprendizaje significativo tiene lugar efectivamente cuando el participante percibe la materia, los contenidos, las actividades de aprendizaje como algo que tiene sentido para sus propias metas y para la labor que le corresponde desempeñar en

la sociedad. Por otra parte, el aprendizaje por experiencia es un tipo de aprendizaje penetrante que entreteje cada aspecto de la existencia del individuo.

El sujeto aprende a aprender de manera armónica, inmerso en la cultura del cambio y donde se promueva su desarrollo cognitivo y personal a través, de actividades críticas, reflexivas y aplicativas. Considerando sus características y donde se le exija a su vez, un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que así construya su propio conocimiento y no se limite a realizar una simple recepción pasiva basada en la memorización de la información.

Ahora bien, en el MTES-UNESR se concibe el aprendizaje como un proceso de formación que se da permanentemente y a lo largo de toda la vida de la persona, donde ésta aprende y desaprende, construye y reconstruye el conocimiento, propiciando la autorrealización y asumiendo el paradigma de la educación permanente a lo largo de toda la vida.

En este proceso de aprendizaje la persona adquiere destrezas y habilidades prácticas (motoras e intelectuales), incorpora contenidos informativos y adopta nuevas estrategias de conocimiento y acción. Todos estos elementos configuran un universo de relaciones de lo individual con lo social y lo histórico, razón por la cual, el aprendizaje no debe considerarse como una actividad en solitario.

Aunque es innegable el carácter individual y endógeno del aprendizaje, éste no sólo se compone de representaciones personales, sino que se sitúa asimismo en el plano de la actividad social y de la experiencia compartida. Evidentemente el participante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación con los otros y al contexto cultural. Por tanto, en cada aula, en cada ambiente de aprendizaje sea este presencial o virtual, formal o no, se realiza, una construcción conjunta entre quien facilita el aprendizaje y quien aprende, única e irrepetible, es pues, el aprendizaje un proceso de creación y no de repetición. Y esa construcción debe adecuarse de manera continua a los acelerados cambios que suceden en el contexto laboral, profesional, tecnológico, político y social.

Tales cambios o transformaciones han sido fruto entre otras cosas, de la incorporación de las TIC, de la aparición de los nuevos perfiles por competencias profesionales, la desaparición de otros. De las nuevas necesidades de formación y de las nuevas competencias que se les van a exigir a los profesionales. De los nuevos conceptos de trabajo y cultura del trabajo, de las formas y cambios organizacionales, de las políticas del Estado, de las políticas empresariales. Por ello, en el MTES-UNESR los facilitadores están llamados a replantearse de manera constante nuevas formas de enseñar, a transformar los métodos tradicionales utilizados en el proceso de facilitación de los aprendizajes adaptándolos a las transformaciones que consigo han traído las TIC y muy importante a actualizarse en el uso y aplicación de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Reflexiones éstas derivadas del proceso de recolección de información, del análisis y de la síntesis de los datos obtenidos en la presente investigación.

Por estas razones, moverse en el contexto universitario resulta complejo, tanto para el facilitador como para el participante, y exige de una actitud de reflexión permanente, de concientización y de compromiso con los problemas de la práctica educativa.

En ese sentido el MTES-UNESR pretende que los facilitadores adopten el rol de investigadores y profesionales reflexivos, comprometidos con lo que hacen y comprometidos socialmente con una actitud renovadora e innovadora y de responsabilidad con su trabajo y con su propio desarrollo profesional. Donde analicen constantemente su práctica educativa, con el objeto de establecer los mecanismos necesarios para transformarla en función de las necesidades de los participantes y de la institución universitaria.

7.7. El facilitador, su rol de mediador y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

La función del facilitador en el conjunto de las perspectivas teóricas que fundamentan el MTES-UNESR resulta ser un desafío desde todo punto de vista, sin embargo, uno de los más significativos ha sido el relacionado con el avance progresivo que han alcanzado las TIC y su impacto en la educación. Al respecto

afirma Castells (2000) “son tecnologías para actuar sobre la información, no sólo información para actuar sobre la tecnología, como era el caso de las revoluciones tecnológicas previas” (p. 103). En ese sentido, el carácter informacional que caracteriza a las TIC se encuentra relacionado con la modificación en el tratamiento y uso de la información.

En la sociedad actual la generación, el procesamiento y la transmisión de la información son factores fundamentales de productividad y saber. Por tanto, en este contexto la información deja de ser una característica que dependa de voluntades individuales o intereses personales, económicos y políticos para convertirse en una competencia a la que todo individuo debe aspirar para desenvolverse efectivamente en la sociedad de la información y el conocimiento. Se puede decir que el desarrollo de las TIC y su incorporación en la educación y específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, están dando espacio para entre otras cosas: liberar el tiempo de facilitadores y participantes, la generación de nuevos escenarios de aprendizaje y a nuevas maneras de acceder a la información, lo que a su vez elimina el imperativo geográfico de la educación tradicional.

El uso de las TIC en el marco del MTES-UNESR determina el desplazamiento de las funciones que tradicionalmente ha venido desempeñando el facilitador, generando la necesidad de redefinir su papel. Las TIC se pueden utilizar para renovar la función del facilitador, mediante la ampliación y diversificación de la transmisión del saber y poniendo los conocimientos y la información a disposición de un público mucho más amplio con el cual se pueda interactuar, reflexionar y vislumbrar otras perspectivas.

También es relevante destacar que en el MTES-UNESR se asume por una parte, que el conocimiento no es algo dado y listo para ser transmitido, por el contrario, el conocimiento debe ser construido, tanto en el plano cognitivo como en el psicológico y social por parte del participante. Por otra parte, ese conocimiento no es una copia fiel y exacta de la realidad, sino que es producto de la construcción que realiza cada ser humano, por tanto sobre él recae la responsabilidad de su aprendizaje.

Se puede decir, que éstas son razones suficientes para complementar los roles del facilitador. Así pues, en el marco del MTES-UNESR se le reconoce un nuevo rol: el de mediador. Este rol de mediador, se traduce en actitudes para convivir con los otros en democracia, para aplicar y modelar desde su práctica educativa valores y principios relacionados con la igualdad, la equidad, la solidaridad, la soberanía, el pensamiento crítico y reflexivo, valorando lo local pero estrechamente vinculado con lo global y centrado en el respeto por el otro.

El papel de mediador del facilitador no consiste en dejar hacer y dejar pasar como muchos podrían pensar. Mediar implica en este contexto, una serie de tácticas entendidas como el conjunto de estrategias y medios que se utilizan para lograr un fin, que no es otro que lograr los aprendizajes y facilitar el proceso de aprendizaje.

En ese sentido el facilitador en su rol de mediador debe poseer una serie de actitudes como ser: (a) Un hábil organizador del ambiente de aprendizaje presencial y virtual. Donde recree múltiples escenarios de aprendizaje. (b) Un permanente cuestionador, con el fin de promover en sus participantes una actitud reflexiva, crítica y proactiva. (c) Un conocedor de los estilos de aprendizajes de sus participantes con el fin de variar las estrategias. (d) Un pensador analógico y metafórico, con lo cual se podría facilitar la transposición de los saberes y habilidades a otros ámbitos o disciplinas. Con esto se pretende conducir al participante hacia un enfoque y abordaje inter y transdisciplinario de los contenidos estudiados. (e) Un alfabeto científico que posea un razonamiento deductivo e inductivo, de un juicio reflexivo y crítico. Y, (f) Un entusiasta animador y comunicador (Villarruel, 2009).

Por otra parte, el facilitador como mediador debe ser capaz de llevar a cabo el proceso de negociación de los aprendizajes. Este proceso (negociación de los aprendizajes) representa un elemento innovador y relevante asumido por la UNESR desde su creación y el cual se mantiene en el MTES-UNESR por considerarlo un elemento clave para llevar a cabo el logro de aprendizajes significativos en un ambiente de aprendizaje colaborativo mediado por las TIC y para fortalecer el proceso de facilitación de los aprendizajes.

Este proceso de negociación de los aprendizajes, se encuentra estrechamente relacionado con los principios andragógicos asumidos en el MTES-UNESR como lo son: la horizontalidad y la participación. Ambos principios se viene estableciendo como uno de los ejes transversales del discurso y se explicarán a profundidad posteriormente. En los mismos, el facilitador y el participante solucionan problemas, toman decisiones, llegan a acuerdos, revisan constantemente las metas establecidas y aportan ideas que beneficien el aprendizaje individual como las del grupo en general (aprendizaje colaborativo). Es decir, se establecen las reglas del juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje para conformar así lo que se conoce en la UNESR como el: Contrato de aprendizaje.

En el contexto de éstas ideas, vale la pena destacar dos de los cuatro pilares de la educación de acuerdo a Delors (1996), los cuales fueron tratados a profundidad al hablar de la educación permanente.

Aprender a vivir juntos para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas. Y el aprender a ser, un proceso fundamental que conlleva al desarrollo global de cada persona. Cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritual...dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida (p.91).

Comprender y asumir éstos planteamientos a la luz de los aprendizajes planteados por Delors implica radicalmente transformar la práctica educativa del facilitador y el verdadero sentido de la academia y la razón de ser de la universidad.

En tal sentido, los educadores en el MTES-UNESR como responsables de las acciones formativas, deben comprometerse no sólo a cambiar y transformar sus práctica educativas (presenciales y virtuales), sino a mejorar los contextos de actuación que afectan de manera directa su quehacer diario. Asumir posiciones reflexivas y críticas que generen procesos de innovación, no sólo en el contexto del ambiente de clase, sino en la institución y en el contexto en el cuales ésta se encuentra.

Desde este punto de vista, la práctica educativa del facilitador ha de contribuir al desarrollo de competencias relacionadas no sólo con la adquisición de contenidos de una disciplina determinada, sino también con la reflexión, la innovación y con el compromiso social. Asimismo, debe comprometerse con el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje como herramientas y/o medio que se creen pueden mejorar eficazmente dichos procesos y ayudar a los participantes en el logro de aprendizajes significativos y consolidar el proceso de facilitación de los aprendizajes.

Las exigencias actuales de la sociedad y desde el marco del MTES-UNESR se requieren nuevas funciones que este facilitador debe desempeñar, por tanto, se invitan a los facilitadores a cuestionar y reflexionar críticamente de forma constante su práctica educativa, introduciendo los cambios que sean necesarios en el momento oportuno. Se trata entonces, que “analicen los procedimientos que están utilizando, el modo en que realizan la tarea, en cómo lo hacen y la forma de relación que establece con esa acción” (Brockbank y McGill, 2002, p. 78).

El papel de este nuevo facilitador ha llegado a configurar un largo listado de competencias deseables en la que confluyen postulados derivados de varios enfoques eficientistas de la educación, corrientes progresistas, la pedagogía crítica, movimientos de renovación educativa. Sin embargo, más que hacer un listado de nuevas funciones, lo que se asume en este modelo como competencias del facilitador son aquellas que le permitan crear y coordinar ambientes de aprendizajes complejos mediados por el uso de las TIC tanto presenciales como virtuales.

Entre las funciones del facilitador como mediador se encuentran aquellas donde le proponga, mas que imponer a sus participantes actividades apropiadas que les apoyen en la comprensión de lo estudiado y donde adquieran las habilidades necesarias para buscar, seleccionar, organizar, procesar y transferir lo aprendido a las situaciones reales de su vida, relacionadas con su mundo académico, laboral y personal. Además promover en ellos, las relaciones de colaboración, apoyo y respeto mutuo entre los mismos participantes y con otros.

Sin embargo, se pueden identificar ciertas áreas de competencia general congruentes con la idea de que el facilitador medie, facilite, apoye, ayude y asesore al participante en la construcción de su propio conocimiento, en la aplicación de las TIC en el proceso de aprendizaje y en los valores que éste debe adquirir para actuar en el contexto en que se desenvuelve.

Asumir el rol de mediador de los aprendizajes, significa seleccionar los medios tecnológicos, organizarlos, reordenarlos, agruparlos y estructurarlos en función de una meta específica.

En ese mismo sentido el facilitador,

Debe establecer concordancia entre lo que piensa y lo que hace; generar un clima distendido y de respeto en clase, para posibilitar la participación de los estudiantes...y por último, disponer de las condiciones y hacer uso de las estrategias que facilitan la construcción del conocimiento por parte de los alumno (Martins, Cammaroto y Palella, 20006, p. 49).

Al hacer referencia nuevamente a las TIC y al rol de mediador del facilitador ante el uso de las mismas, se requiere la aplicación de nuevas formas de enseñar, entre otras razones, porque están cambiando las expectativas acerca de lo que los participantes deben aprender para funcionar de modo efectivo en la sociedad de la información y el conocimiento.

En función de esas nuevas formas de enseñar que se requieren del facilitador, Molina (2006) propone una serie de competencias tecnológicas que deben poseer los facilitadores para desarrollarse eficientemente en la sociedad. Para elaborar las competencias tecnológicas Molina considero los criterios propuestos por Alves (2005) para establecer y definir las diferentes dimensiones y sus respectivas competencias.

En ese sentido las dimensiones son: (a) La dimensión disciplinar, facilita la construcción de las competencias asociadas a los conocimientos, habilidades y destrezas propias del hacer, conocer y aplicar conocimientos a situaciones profesionales. Esta dimensión se relaciona con el aprender a conocer y el aprender a hacer. (b) La dimensión ética formativa, es una dimensión orientada al ser, querer hacer y hacerlo con compromiso y disposición. En otras palabras, es valorar, apreciar lo que se hace, y comprender el por qué de lo que se hace. Se

relaciona esta dimensión con el aprender a ser. (c) La última dimensión, la comunicacional se refiere a compartir, a interrelacionarse con los otros, a convivir y a aceptar a los demás, es decir, a construir colectivamente. Y tiene relación con el aprender a vivir juntos.

. En el cuadro 92 se presentan las dimensiones y las competencias que debería adquirir el facilitador en el uso de las TIC y su relación con los aprendizajes planteados por Delors, (1996), las mismas han sido adaptadas a los requerimientos establecidos en el MTES-UNESR.

Cuadro 77

Dimensiones y competencias del facilitador en el uso de las TIC

D. Disciplinar	D. Ética formativa	D. Comunicacional
Evidencia habilidades para trabajar con medios tecnológicos.	Emite opiniones con criterio propio.	Establece con facilidad comunicación interpersonal.
Elabora con propiedad aplicaciones informáticas.	Valora las TIC como una oportunidad para reducir la desigualdad y como medio indispensable para el desarrollo profesional.	Emplea diversos medios para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Utiliza medios tecnológicos como apoyo profesional para potenciar sus actividades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Incorpora nuevas formas de aprendizaje, acordes con los avances tecnológicos.	Construye distintos tipos de documentos y software respetando los acuerdos y requerimientos específicos relacionados con su especialidad apoyado en las TIC.
Conoce la plataforma tecnológica de la UNESR y el formato Modle		Interactúa en redes de información para enriquecerse profesionalmente y personalmente.
APRENDER A CONOCER Y APRENDER A HACER	APRENDER A SER	APRENDER A VIVIR JUNTOS

Nota: Cuadro elaborado con datos tomado de Alves, E. (2005). El campo virtual universidad/comunidad como plataforma presencial en la formación del profesor universitario. *Paradigma*, XXVI, (2), 100-121

En el contexto del MTESR-UNESR los participantes deberán moverse en un entorno rico en información, ser capaces de analizar, tomar decisiones y dominar nuevos ámbitos del conocimiento en una sociedad cada vez más tecnológica. Deberán convertirse en participantes de por vida (educación permanente),

colaborando con otros individuos para realizar tareas complejas y utilizando de modo efectivo los diferentes sistemas de representación y comunicación del conocimiento, como las tecnologías de la información y la comunicación. Asimismo, se pasará de un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el facilitador a un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el participante.

Se supone que el cambio de los procesos de enseñanza y aprendizaje centrado en el participante más que en el facilitador, puede crear un entorno de aprendizaje interactivo y motivador en ambos. Porque de acuerdo a los planteamientos de la educación permanente, de la teoría de aprendizaje constructivista y del enfoque de aprendizaje colaborativo, el participante aprende a lo largo de toda la vida, es quien construye su propio conocimiento y aprende en colaboración con otros, asumiendo la responsabilidad y el compromiso con su proceso de aprendizaje.

En el contexto de éstas ideas, el rol del facilitador en el MTES-UNESR será el de un facilitador, mediador y orientador del conocimiento y en un participante del proceso de aprendizaje junto con el estudiante. Asimismo, éste debe actuar (facilitador) como activador de la participación, oyente activo, creador de un clima favorable, habilidoso en la dinámica grupal, empático, integrador de esfuerzos, crítico, analítico, abierto al diálogo, respetuoso, consustanciado con la realidad nacional, regional, local e internacional, conocedor del proceso de aprendizaje y de la diversidad de estilos de enseñanza para acercarse a un aprendizaje significativo.

Éstos roles que asume el facilitador en un contexto de aprendizaje mediado por el uso de las tecnologías, no disminuye su importancia, pero si requiere nuevos conocimientos, competencias y habilidades que le faciliten usar efectivamente las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, se puede decir que las TIC son medios poderosos para apoyar éstas transformaciones y facilitar el surgimiento de nuevos roles tanto en el facilitador como en el participante.

Un entorno virtual de aprendizaje (EVA) centrado en el participante y mediado por el uso de las TIC muestra que el participante interactúa con otros participantes, con el facilitador y con los medios tecnológicos.

En este caso, el participante se involucra en tareas y actividades que se llevan a cabo en contextos reales utilizando todas aquellas herramientas que verdaderamente le sean útiles y es evaluado de acuerdo a su desempeño en términos realistas.

El EVA debería proveer al participante un andamiaje de apoyo a través de las tutorías, la mediación y las asesorías realizada por el facilitador que contribuya con el desarrollo de sus conocimientos y habilidades. Asimismo, provee un entorno rico en colaboración, lo que permite al participante considerar múltiples perspectivas al abordar determinados temas y resolver los problemas, así como también, le facilita oportunidades para que el participante reflexione y participe en su propio proceso de aprendizaje.

Asimismo, un EVA debería facilitar la creación de un ambiente de aprendizaje colaborativo el cual posea características como: activo, responsable, constructivo, participativo, interactivo, reflexivo, contextual, complejo e intencional, en el cual los participantes puedan interactuar unos con otros, diseñar la estructura de sus interacciones y mantener el control sobre las decisiones que se tomen y que influyen en su proceso de aprendizaje. Ver este EVA en el gráfico 19.

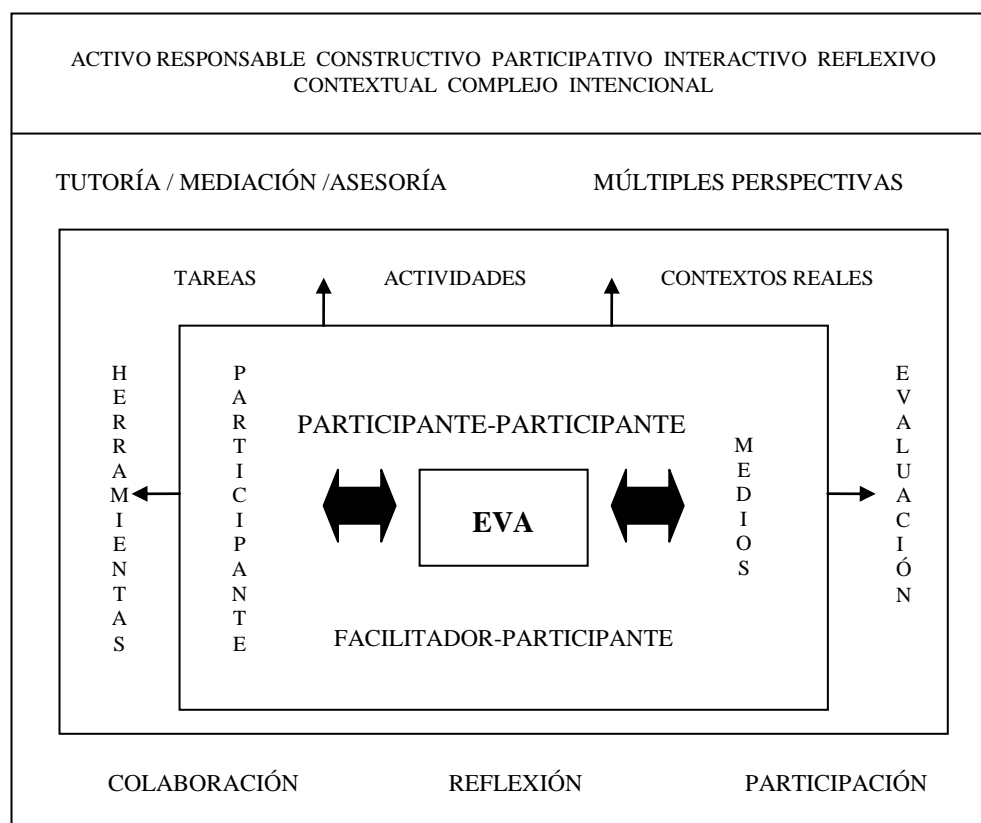


Gráfico 19. Entorno virtual de aprendizaje centrado en el participante y mediado por el uso de las TIC.

7.8. Principios Andragógicos

En el MTES-UNESR se incorporan una serie de principios andragógicos. Para la construcción de dichos principios se asumió la perspectiva teórica más reciente elaborada por Knowles y otros (2001) la cual ha sido revisada a la luz de la teoría de aprendizaje constructivista, el aprendizaje colaborativo y de los planteamientos realizados por la UNESCO en cuanto a educación permanente se refiere.

Así pues, se presentan los principios que fundamentan la andragogía en el marco del MTES-UNESR.

7.8.1. Necesidad de saber:

El participante necesita saber por qué debe aprender determinado contenido, cómo transcurrirá el aprendizaje, qué aprendizaje ocurrirá y por qué este aprendizaje es importante para él.

En otras palabras, necesita saber el significado y la relevancia que determinado aprendizaje tendrá para su vida, para su entorno y por qué no, saber en que medida mejorará su desempeño académico, profesional y personal.

Por ello, en el MTES-UNESR se asume la teoría de aprendizaje constructivista la cual concibe al participante como un individuo capaz de crear, autogestionar y construir su conocimiento. Asimismo, se asume el enfoque de aprendizaje colaborativo con el cual se propician espacios o ambientes para el desarrollo de habilidades tanto individuales como grupal donde el facilitador tiene poca ingerencia.

Desde este principio andragógico, el facilitador tiene como tarea fundamental: convertirse en un mediador del aprendizaje, ayudar, orientar, asesorar y facilitar en el participante el darse cuenta de la importancia que tiene para él ese aprendizaje.

También el facilitador debe ofrecerle experiencias reales o simuladas de aprendizaje, donde aprendan a descubrir por si mismo lo que necesitan para aprender a aprender, dónde están ahora y dónde desean estar. Promover la planificación de su proceso de aprendizaje, en el cual el participante se sienta apoyado y orientado. En palabras de Knowles y otros (2001) sentir que el facilitador colabora con él, lo que a su vez lo convierte en “un socio de aprendizaje”. Estimulando el autoconcepto que posee como un ser independiente, autónomo y autogestor de su propio proceso de aprendizaje.

7.8.2 El aprendizaje autodirigido:

El participante que ingresa a la universidad como es un adulto, posee un autoconcepto como persona responsable de sus acciones, quien toma decisiones, asume compromisos y actitudes en todos los ámbitos de su vida.

Desde la teoría constructivista del aprendizaje el participante es considerado como un ser activo, comprometido y responsable de su propio proceso de aprendizaje, así pues, es capaz de gestionar y dirigir dicho proceso.

En ese sentido, desde el enfoque del aprendizaje colaborativo el participante debe desarrollar actitudes como las que a continuación se mencionan en el cuadro

78 y las cuales se derivan de su capacidad de auto dirigir su propio proceso de aprendizaje:

Cuadro 78

Actitudes del participante capaz de auto dirigir su proceso de aprendizaje

Actitudes del participante capaz de auto dirigir su proceso de aprendizaje

- Actitud crítica frente al proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Actitud de respeto ante los acuerdos establecidos.
- Actitud proactiva al trabajar con ánimo y estar dispuesto a iniciar acciones.
- Actitud reflexiva antes de tomar decisiones.
- Actualización permanente en el área de estudio.
- Disposición a aceptar cambios.
- Adaptarse con facilidad a situaciones nuevas.
- Disposición a escuchar, a participar en equipos de trabajo.
- Motivación al logro, a la búsqueda de la excelencia.
- Posición ética en el contexto de la formación profesional.
- Puntualidad y responsabilidad en los compromisos y deberes.
- Seguridad en sí mismo.
- Trato amable y respetuoso.

Nota: Cuadro elaborado con datos tomado de Martins, F, Cammaroto, A., y Palella, S. (2006). Hacia la construcción de un modelo proactivo de programación de la enseñanza en la educación superior. *Docencia Universitaria* p.59

El compromiso del facilitador desde este principio, es el de crear experiencias de aprendizajes donde los participantes puedan transitar de dependientes a participantes autodirigidos, autónomos y comprometidos con su proceso de aprendizaje.

Asimismo, el facilitador debe promover en el participante actitudes que evidencien que es capaz de asumir el control de sus metas y propósitos de aprendizaje y hacerlo propio, fomentando de esta manera su autonomía personal, lo cual se cree se podría en aquellos ambientes donde se establece como modelo: el aprendizaje colaborativo.

7.8.3. El aprendizaje experiencial y experiencia previa del participante:

La sociedad actual requiere de individuos con competencias relacionadas con el uso de las TIC, la resolución de problemas, el aprendizaje autónomo, la capacidad para tomar decisiones, auto dirigir sus acciones y analizar su impacto

en las tareas o actividades que realizan. En ese sentido, la adquisición de estas competencias necesita hacerlas en el menor tiempo posible.

Para el logro de estas competencias se sugiere el aprendizaje basado en la experiencia, también llamado aprendizaje experiencial, fáctico (*learning by doing*) (*hands-on learning*), el cual está enmarcado en lo que comúnmente se denomina el aprendizaje activo. Donde el procesamiento de la información implica que el sujeto que aprende debe construir y reorganizar el conocimiento en su estructura cognitiva por medio de diferentes niveles de representación (Santamarina y Llull, 2010). Afirman los mismos autores, que el aprendizaje activo es aquel que supone animar al individuo a descubrir por sí mismo los principios de funcionamiento de los sistemas, procesos que éste deberá estudiar y aprender a través de la experimentación y la exploración.

Así se tiene, que el aprendizaje experiencial incrementa las expectativas de logro y la confianza en las propias habilidades del que aprende, ayuda a integrar los conocimientos entre sí, con las experiencias y los conocimientos previos (Quintero, 2008; Santamarina y Llull, 2010).

En tal sentido y desde este principio se sugiere valorar la experiencia como método para el aprendizaje, ya que el sujeto aprende mejor cuando tiene sus propias experiencias y vivencias.

En el marco de este principio se le plantea al facilitador actuar como un mediador en el encuentro del participante con el conocimiento (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Aprovechando los esquemas mentales de éste, los hábitos, percepciones y prejuicios que trae en relación con lo que conoce y lo que va a aprender y orientarlo en la manera de asumir nuevas formas de pensamiento cuando esto sea necesario.

Asimismo y desde el enfoque del aprendizaje colaborativo el participante es quien diseña la estructura de sus interacciones con el material a aprender, con los compañeros y mantiene el control sobre las decisiones que deben tomar y que influyen en su proceso de aprendizaje (Barkley y otros, 2007; Panitz, 2001).

7.8.4. La horizontalidad:

La horizontalidad ha sido asumida desde la creación de la UNESR como un principio innovador y de relevancia, asimismo se contempla en el marco del modelo que se propone, por considerarlo de gran relevancia ante las funciones que le corresponde desempeñar muy particularmente al sujeto que aprende y al facilitador en la sociedad actual.

Dicho principio se refiere a la relación compartida entre iguales que debe establecerse entre el facilitador y el participante así como con el resto del grupo (Adam, 1987; Knowles y otros, 2001).

Se hace necesario aclarar que esta “relación de igualdad” se entiende como una relación compartida en cuanto a actitudes, responsabilidades y hacia los compromisos que asumen tanto el facilitador como el participante para el logro de resultados exitosos de aprendizaje. Relación esta que conlleva a su vez, a la creación o generación de un ambiente armónico, de respeto mutuo y de colaboración, en donde todos se sientan comprometidos y responsables para alcanzar el éxito. Al respecto, se puede inferir que el principio de horizontalidad guarda estrecha relación con la teoría de aprendizaje constructivista y con el enfoque de aprendizaje colaborativo al dar al participante un rol protagónico en la construcción de su conocimiento.

En ese sentido, hablar de horizontalidad en el contexto del MTES- UNESR, es hablar de una relación compartida de igualdad entre los actores del proceso educativo. Igualdad al compartir experiencias, actitudes, compromisos, acuerdos y objetivos comunes e individuales, que facilitan la comprensión y permiten crear y sostener un ambiente de aprendizaje colaborativo caracterizado por ser: ameno, armónico y solidario. Lo que a su vez se aspira que pueda promover y facilitar el logro de los aprendizajes deseados, así como la adquisición de habilidades y actitudes que lo ayudan a asumir y cumplir retos tanto en su vida personal, profesional y académica.

7.8.5. La participación:

El principio de la participación al igual que el de horizontalidad fue asumido por la institución desde su creación. Asimismo se incorpora al MTES-

UNESR por considerarlo como un principio innovador el cual está inmerso además, en las propuestas realizadas por la teoría del aprendizaje constructivista y el enfoque de aprendizaje colaborativo, cuando hace referencia específicamente a esa actitud “activa” que debe asumir el participante no sólo en la construcción del conocimiento, sino al mismo tiempo, en la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje.

En ese sentido y en el contexto del modelo propuesto, se entiende por participación “la acción de tomar decisiones en conjunto o tomar parte con otros en la ejecución de una tarea determinada” (Adam, 1987, p.18).

Al participar también se está compartiendo algo, es un dar y recibir, es involucrarse en un proyecto en común, dar ideas sobre cómo puede ser ese proyecto, cómo mejorarlo, qué elementos incluir, cómo hacerlo, en qué se está fallando. Es buscar explicaciones a las dudas, a los temores, a la desconfianza. Revisar constantemente las metas, ajustarlas, cambiarlas, reformularlas, escuchar sugerencias, alternativas de solución, compartir liderazgo, considerar motivaciones y capacidades personales, es tomar decisiones, es en definitiva: aportar.

Desde este principio el participante, tiene la responsabilidad y el compromiso de aportar, su rol deja de ser el de un receptor pasivo, repetidor de información, para convertirse en un sujeto que es crítico, analítico, reflexivo ante cualquier problemática que afecte su contexto de aprendizaje.

Y el facilitador por su parte y desde este principio, debe reconsiderar la labor que tradicionalmente se le ha encomendado como transmisor de conocimiento e información, para convertirse en un mediador en el encuentro del participante con el conocimiento. El facilitador debe contribuir al desarrollo de competencias relacionadas no sólo con la adquisición de contenidos de una disciplina, sino también con la reflexión, la innovación y con el compromiso social.

Así pues, el principio de “la participación debe caracterizarse por una actitud crítica permanente destinada siempre al aporte de soluciones constructivas” (Adam, 1987, p. 19). Soluciones constructivas que giran en torno a: cómo participar junto al facilitador y el resto de los participantes en el establecimiento

de las estrategias de aprendizaje, del plan de evaluación, de las técnicas e instrumentos de evaluación y poder negociar en un ambiente de respeto mutuo las decisiones a tomar.

En el gráfico 20 se representan los cinco principios andragógicos asumidos en el MTES – UNESR los cuales fueron explicados previamente.

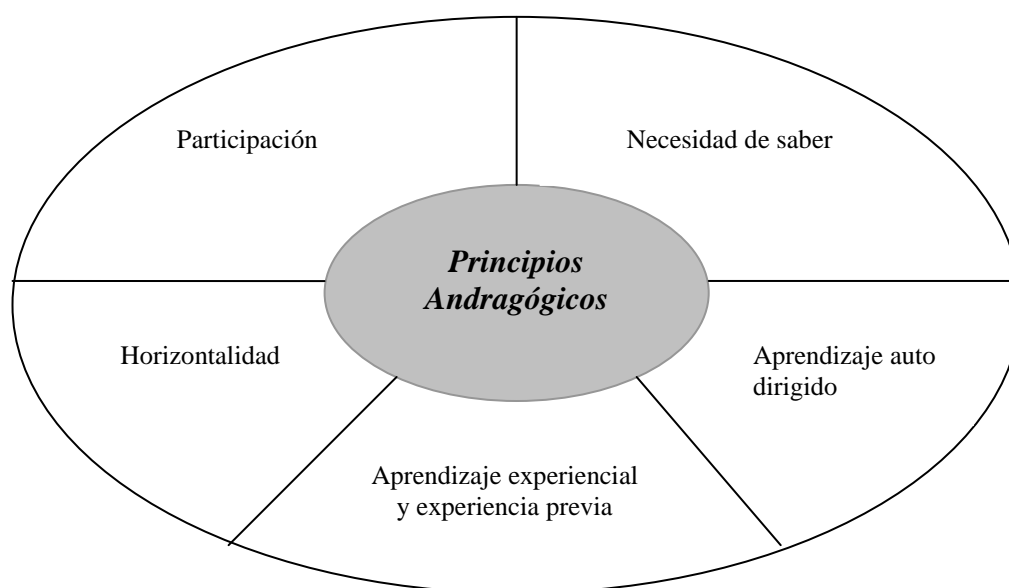


Gráfico 20. Principios Andragógicos

8. El Modelo Teórico de la Educación Superior en la UNESR (MTES-UNESR)

A continuación se presenta la síntesis del MTES-UNESR tal y como fue discutido en los apartes precedentes. Ilustrándose en el gráfico 21 el modelo en su totalidad. Las unidades teóricas del modelo están constituidas por: La educación permanente (*life long learning*). La teoría de aprendizaje constructivista. El enfoque de aprendizaje colaborativo. Los principios Andragógicos. El proceso de mediación y de facilitación de los aprendizajes. Las tecnologías de la información y la comunicación. De igual manera se hace con las sub unidades teóricas referidas a: La teoría de sistemas. La inter y transdisciplinariedad en el curriculum. Y por último, los actores que conforman el modelo propuesto: Facilitador y participantes quienes son considerados como los protagonistas del

modelo y cuyos roles han sido tratados a lo largo del desarrollo de cada una de las unidades teóricas del modelo.

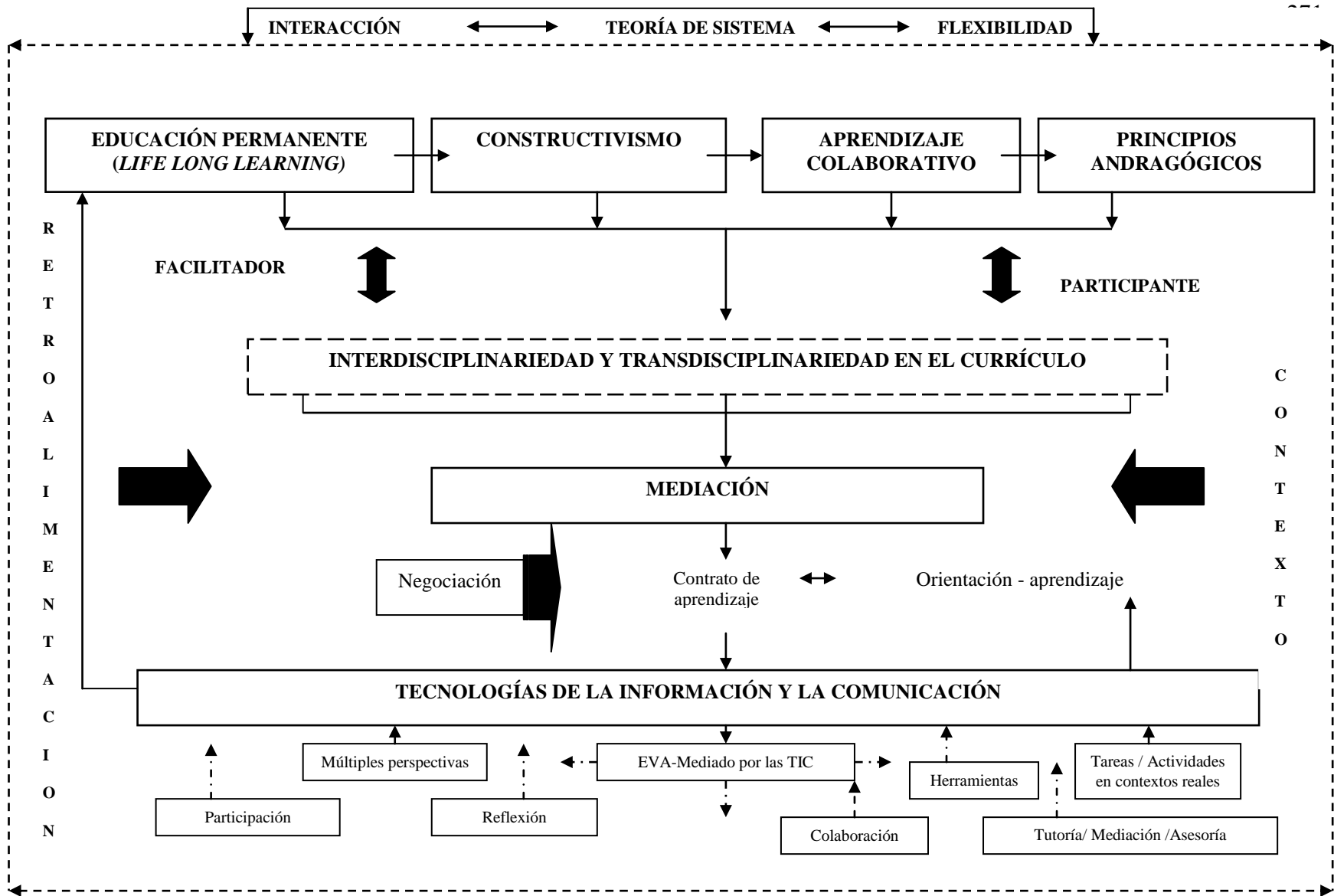


Gráfico 21. Modelo Teórico de la Educación Superior en la UNESR

8.1. Unidades teóricas del MTES-UNESR

8.1.1. La primera unidad teórica del MTES-UNESR se refiere a los postulados de la **educación permanente** (*life long learning*), en los cuales se considera a toda persona sea cual sea su edad como un ser inacabado, que está sujeto a los continuos e imprevisibles aprendizajes y que gracias a la educación permanente irá integrando progresivamente para mejorar su desarrollo personal y social. Esta educación no se limita a un grupo, ni a los años de escolaridad ya que las necesidades que plantea la sociedad actual no pueden ser satisfechas ni por la educación de adultos, ni por la educación restringida a un período de la vida, por muy largo que este sea. Por el contrario, la educación permanente abarca todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad. En tal sentido, incluye aquellos agentes que de un modo u otro afectan el proceso educativo de las personas durante toda su vida.

En la educación permanente se relacionan de manera flexible los aprendizajes planteados en el conocido informe Delors (1996) en: La Educación encierra un tesoro. Dichos aprendizajes van dirigido al desarrollo humano para enfrentar los retos que se plantean en la sociedad actual y son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. (a) Aprender a conocer va más allá de la acumulación de conocimientos declarativo. Se refiere al desarrollo de la capacidad del sujeto para aprender a aprender, al fomento de estrategias y habilidades de pensamiento para reconocer y utilizar de manera positiva las informaciones, las posibilidades y las experiencias que ofrece el contexto donde se desenvuelve. Asimismo aprender a conocer, admite el desarrollo y uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para planificar, dirigir, supervisar y evaluar las tareas realizadas. (b) El aprender a hacer, comprende el universo de lo procedimental, es aprender a ejecutar, a poner en acción, en práctica los conocimientos aprendidos. En la sociedad actual y debido a los avances en materia tecnológica cada vez es más frecuente que en el mundo del trabajo se requieran profesionales que posean un conjunto de competencias

específicas más que especializadas donde combinan la calificación propiamente dicha adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. (c) El aprender a ser, considerado como un tipo de aprendizaje que busca el desarrollo integral de la persona. Comprender la capacidad del sujeto para aceptarse tal cual es, con su perfil de competencias y limitaciones, desarrollar estrategias motivacionales y de apoyo para el control de situaciones estresantes, desarrollar el potencial personal y gestionar su proyecto de vida y tender hacia la autorrealización. (d) Aprender a vivir juntos implica el desarrollo de comportamientos y actitudes que favorezcan la convivencia, la tolerancia a la diferencia, el respeto a la pluralidad de ideas, la participación en la toma de decisiones que afectan al individuo y a los grupos sociales.

Los aprendizajes planteados por Delors (1996), antes descritos tampoco se limitan a una etapa de la vida o a un solo lugar. Se hace necesario replantear los tiempos y los ámbitos de la educación y que se complementen e imbriquen entre sí, con el fin de que cada persona durante toda su vida, pueda aprovechar al máximo un contexto educativo en constante enriquecimiento.

En el contexto de estas ideas, las universidades deben evolucionar de la idea de una educación terminal a la incorporación en sus estructuras del concepto de educación permanente, como un concepto humanista y el cual se encuentra en total correspondencia con los ideales que inspiraron la creación de la UNESCO con su compromiso por el entendimiento, la paz mundial y con el avance cultural y científico en beneficio de la humanidad. Asimismo en la CRBV (1999) en el artículo 103 afirma que toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad y permanente, entre otras cosas.

8.2. La segunda unidad teórica del modelo propuesto se refiere a: **la teoría de aprendizaje constructivista.** La teoría de aprendizaje constructivista se considera en el MTES-UNESR por estar centrados en la actitud constructiva del participante y por considerarlo un sujeto activo, responsable, creador y capaz de auto gestionar su propio proceso de aprendizaje en interacción con su medio

ambiente y con el grupo de compañeros. Quedando en un segundo plano la función mediadora del facilitador.

Como se evidencia desde el constructivismo se le asigna un rol protagónico al participante y lo consideran como el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo el aprendizaje es un proceso eminentemente individual y endógeno, el cual se interpreta como un acto autónomo que realiza el participante en interacción con los contenidos y con el resto de los participantes, pero con poca posibilidad de ser influenciado por el facilitador. Desde el constructivismo se defiende la tesis que cada persona va alcanzando el conocimiento a lo largo de toda su vida dado que es un conocimiento que se construye progresivamente, planteamiento que se encuentra en total correspondencia con los postulados de la educación permanente.

8.3. La tercera unidad teórica se refiere al **enfoque de aprendizaje colaborativo** (*computer supported collaborative learning*) es otro enfoque considerado en el MTES-UNESR. Con el aprendizaje colaborativo se busca propiciar espacios mediante los cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los participantes al momento de explorar nuevos conocimientos. Siendo cada quien responsable de su propio aprendizaje y del grupo en general. Todo esto en el marco de desarrollo de las TIC y en los nuevos ambientes de aprendizaje, nuevos canales de intercambio y participación entre todos los sujetos que forman parte de la comunidad de aprendizaje.

En el contexto del aprendizaje colaborativo y del MTES-UNESR un ambiente de aprendizaje colaborativo mediado por las TIC se caracteriza por ser: activo, responsable, constructivo, participativo, interactivo, reflexivo, contextual, complejo e intencional. Características que facilitaran el desenvolvimiento y el aprendizaje de todos en el grupo.

8.4. Como cuarta unidad teórica del MTES-UNESR se presentan los cinco **principios Andragógicos**. Para la construcción de los principios se asumió la perspectiva teórica realizada por Knowles y otros (2001) la cual fue revisada a la luz de la teoría de aprendizaje constructivista, del enfoque de

aprendizaje colaborativo y de los planteamientos realizados por la UNESCO en cuanto a educación permanente se refiere.

8.4.1. Necesidad de saber: El participante necesita saber por qué debe aprender determinado contenido, cómo transcurrirá el aprendizaje, qué aprendizaje ocurrirá y por qué este aprendizaje es importante para él. La tarea del facilitador es convertirse en un mediador del aprendizaje, ayudar, orientar, asesorar y facilitar en el participante el darse cuenta de la importancia que tiene para él ese aprendizaje.

8.4.2. El aprendizaje auto dirigido: desde la teoría de aprendizaje constructivista y el enfoque de aprendizaje colaborativo, el participante se considera como un ser activo, comprometido y responsable con su propio proceso de aprendizaje, así pues, es capaz de auto gestionar y dirigir dicho proceso. En ese sentido, el participante debe desarrollar un conjunto de actitudes que le permitan auto dirigir su aprendizaje, entre las que se pueden mencionar: actitud crítica frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, de respeto ante los acuerdos establecidos, proactiva al trabajar con ánimo y estar dispuesto a iniciar acciones, actitud reflexiva, actualización permanente, entre otras. El facilitador por su parte, debe promover en los participantes actitudes que evidencien que él es capaz de asumir el control de sus metas y propósitos de aprendizaje fomentando así su autonomía personal, lo cual se cree se podría lograr en los ambientes donde se aplique el aprendizaje colaborativo como estrategia de aprendizaje.

8.4.3. El aprendizaje experiencial y la experiencia previa del participante: la sociedad actual requiere de individuos con nuevas competencias relacionadas con el uso de las TIC que lo ayuden a enfrentar las transformaciones que ocurren en el ámbito laboral. Se sugiere desde el MTES-UNESR como alternativa para lograr estas competencias el aprendizaje basado en la experiencia o aprendizaje experiencial, (*learning by doing*) (*hands-on learning*), comúnmente llamado el aprendizaje activo. En este sentido, se invita al facilitador a valorar la experiencia como método de aprendizaje ya que el sujeto aprende mejor cuando tiene sus propias experiencias y vivencias. Por tanto, el facilitador al actuar como mediador aprovecha los esquemas mentales de sus

participantes, los hábitos, percepciones y prejuicios que trae en relación con lo que conoce y lo que va a aprender y orientarlo en la manera de asumir nuevas formas de pensamiento cuando sea necesario.

8.4.4. La horizontalidad: es un principio innovador y ha sido asumido por la UNESR desde su creación así como en el modelo propuesto. Hablar de horizontalidad en el contexto del MTES-UNESR, es hablar de una relación compartida de igualdad entre los actores del proceso educativo. Igualdad al compartir experiencias, actitudes, compromisos, acuerdos y objetivos comunes e individuales que facilitan la comprensión y permiten crear y sostener un ambiente de aprendizaje colaborativo caracterizado por ser: ameno, armónico y solidario. Lo que a su vez se cree, puede promover y facilitar el logro de los aprendizajes deseados así como la adquisición de habilidades y actitudes que lo ayudan a asumir y cumplir retos tanto en su vida personal, profesional y académica.

8.4.5. La participación: es otro principio relevante y que asumió la UNESR desde el momento de su creación. Asimismo se propone en el MTES-UNESR por considerarlo como un principio innovador el cual esta inmerso, en las propuestas realizadas por la teoría de aprendizaje constructivista y el enfoque de aprendizaje colaborativo, específicamente cuando hace referencia a esa actitud activa que debe asumir el participante no sólo en la construcción del conocimiento, sino al mismo tiempo, en la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. En ese sentido y en el contexto del MTES-UNESR la participación es entendida como “la acción de tomar decisiones en conjunto o tomar parte con otros en la ejecución de una tarea determinada” (Adam, 1987, p.18). Desde este principio, se le sugiere al facilitador contribuir al desarrollo de competencias relacionadas no sólo con la adquisición de contenidos de una disciplina, sino también con la reflexión, la innovación y con el compromiso social.

8.5. La quinta unidad teórica del modelo se refiere al **rol del facilitador como mediador y el uso de las TIC**. En la sociedad actual, la sociedad de la información y el conocimiento la generación, el procesamiento y la

transmisión de la información son factores fundamentales de productividad y saber (Castells, 2000). En este contexto, la información deja de ser una característica que dependa de voluntades o intereses personales, económicos y políticos para convertirse en una competencia a la que todo individuo debe aspirar para desenvolverse efectivamente en esta sociedad. El desarrollo de las TIC y su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje están dando espacios para, entre otras cosas: liberar el tiempo de los facilitadores y participantes, generar nuevos escenarios de aprendizaje y a nuevas formas de acceder a la información lo que a su vez elimina el imperativo geográfico de la educación tradicional. En ese sentido, el uso de las TIC en el marco del MTES-UNESR determina de alguna manera el desplazamiento de las funciones que convencionalmente ha venido desempeñando el facilitador, generando así la necesidad de redefinir su papel.

Si se considera que el conocimiento no es algo dado y listo para ser transmitido, sino que debe ser construido, tanto en el plano cognitivo, como en el psicológico y social por el participante, ese conocimiento no será una copia fiel y exacta de la realidad sino producto de la actividad mental constructiva que realiza el sujeto y por tanto sobre él recae la responsabilidad de su aprendizaje.

Se podría decir entonces, que éstas son razones suficientes para complementar los roles del facilitador. Por ello, se le reconoce un nuevo rol: el de mediador. Rol que no consiste en dejar hacer y dejar pasar como muchos podrían pensar. Mediar implica en este contexto, una serie de tácticas entendidas como el conjunto de estrategias y medios que se utilizan para lograr un fin, que en este caso no es otro que el logro de aprendizajes significativos.

Se cree que el facilitador debe desarrollar una serie de actitudes como ser:

- (a) Un hábil organizador del ambiente de aprendizaje presencial y virtual. Donde recree múltiples escenarios de aprendizaje.
- (b) Un permanente cuestionador, con el objeto de promover en sus participantes una actitud reflexiva, crítica y proactiva.
- (c) Un conocedor de los estilos de aprendizaje con el fin de varias las estrategias.
- (d) Un pensador analógico y metafórico, con lo cual se podría facilitar la transposición de los saberes y habilidades a otros ámbitos o disciplinas.
- (e) Un

alfabeto científico que posea un razonamiento deductivo e inductivo, de un juicio reflexivo y crítico. Y (f) Un entusiasta animador y comunicador (Villarruel, 2009).

8.6. Como sexta unidad teórica del MTES-UNESR la cual ha sido referida en fundamentos previos, se presentan **las tecnologías de la información y la comunicación** las cuales en su definición más simple se pueden considerar como el conjunto de medios y/o recursos que se utilizan para facilitar los aprendizajes. Así pues, asumir el rol del mediador de los aprendizajes, significa seleccionar los medios tecnológicos, organizarlos, reordenarlos, agruparlos y estructurarlos en función de una meta específica. Constituyéndose el facilitador en un organizador en el encuentro del participante con el conocimiento y con las TIC.

El facilitador requiere nuevas competencias para enseñar con TIC, porque están cambiando las expectativas acerca de lo que los participantes deben aprender para funcionar de modo efectivo en la sociedad de la información y el conocimiento.

Los participantes deberán moverse en un entorno rico en información, ser capaces de analizar, tomar decisiones y dominar nuevos ámbitos del conocimiento en una sociedad cada vez más tecnológica. Deberán convertirse en participantes de por vida, colaborando con otros individuos para realizar tareas complejas y utilizando de modo efectivo los diferentes sistemas de representación y comunicación del conocimiento, como las tecnologías de la información y la comunicación. Asimismo, se pasará de un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el facilitador a un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el participante.

8.7. Sub unidades teóricas del MTES-UNESR

A continuación se sintetizan las subunidades teóricas del modelo.

8.7.1. La primera sub unidad teórica del modelo es la concepción del mismo como un **sistema abierto**. En ese sentido, el modelo se concibe como un todo complejo y organizado, compuesto por una serie de elementos (unidades teóricas, sub unidades teóricas y los actores) que se encuentran íntimamente y

estructuralmente interrelacionados entre sí de manera flexible. Asimismo, se considera que es un sistema abierto que se caracteriza por la posibilidad real de intercambiar información con el medio ambiente y el contexto en el que se encuentra. Lo que permite, retroalimentar cada una de las unidades y sub unidades teóricas que conforman el modelo, así como sus actores.

8.7.2. La segunda y última sub unidad teórica del modelo, se refiere a la **interdisciplinariedad y transdisciplinariedad del currículo.**

La interdisciplinariedad “se refiere a la transferencia de los métodos de una disciplina a otra. Esta desborda las disciplinas, pero su finalidad sigue inscrita en la investigación disciplinaria” (Morin, 1996, p. 37). También se podría decir que es “la interacción entre dos o más disciplinas, que da como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco” (Nieto-Caraveo, 1991, p.142). Sin embargo, cabe destacar que ese enriquecimiento no se refiere a una suma de aspectos o contenidos, sino a una transformación de los enfoques con los que se aborda un objeto específico, que va desde los contenidos, pasando por los métodos que se utilizan para la adquisición de los conocimientos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje hasta llegar a los procesos de evaluación de esos aprendizajes.

La interdisciplinariedad en el currículo se explica como la interacción que existe entre dos o más disciplinas (D1, D2, D3, D4...) las cuales se intercomunican entre sí y se enriquecen mutuamente transfiriéndose no sólo contenidos sino también, métodos, estrategias y recursos. En el gráfico 35 se ilustra como debe darse la interdisciplinariedad en el currículo universitario.

Asumir la interdisciplinariedad en la organización del currículo corregiría los posibles errores y la esterilidad que acarrea una ciencia excesivamente compartamentalizada y sin una verdadera comunicación e interacción interdisciplinaria.

La transdisciplinariedad desde el punto de vista etimológico comprende, como el prefijo trans lo indica, lo que está, a la vez, entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. En ese sentido, la

finalidad de la transdisciplinariedad “es la comprensión del mundo presente, y uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento” (Morin, 1996, p. 37).

El enfoque o perspectiva transdisciplinaria lo que persigue es unir diferentes áreas de conocimiento que permitan a todo aquel que lo intente acercarse mucho más a la realidad, con una actitud de permanente indagación e interpretación de lo que en ella sucede, para dar respuesta a las necesidades y retos que plantea la sociedad actual.

En el marco del MTES-UNESR se hace necesario diseñar currículos bajo un pensamiento integral, interdisciplinario y transdisciplinario, mediante los cuales se formen profesionales con pensamiento crítico, capaces de abordar planteamientos complejos y más aún, profesionales preparados para dar respuestas inmediatas, confiables, equitativas y con un amplio sentido de responsabilidad social a las exigencias que demanda la sociedad.

Sin embargo, existe la necesidad en la institución en estudio de iniciar un proceso de deconstrucción para transformar los currículos de la UNESR hacia una perspectiva inter y transdisciplinaria, proceso que aún esta pendiente en la universidad y no ha sido posible realizarse. A pesar de eso, en la década de los 90s la universidad llevo a cabo un proceso de modernización académica que incluía el rediseño de los currículos de las carreras que actualmente ofrece la institución y la creación de otras carreras, pero este proyecto se quedo en papel y no llegó a las instancias oficiales para su aprobación.

No obstante, desde al año 2008 la UNESR inicio nuevamente un proceso de transformación curricular mediante el cual se han venido vislumbrando ciertos lineamientos y orientaciones de orden teórico a través de diversas reuniones con los expertos en currículo, en contenidos y especialistas en otras áreas de interés, dicha transformación curricular esta a cargo de la Dirección de Planificación Académica de Pregrado (UNESR, 2009a). Sin embargo, en la UNESR así como en el resto de las instituciones de educación del país todavía queda un camino por recorrer para transitar de currículos convencionales a currículos con una perspectiva inter y transdisciplinaria.

8.8. Corresponde hacer referencia a **los actores involucrados en el MTES-UNESR y son: Facilitador y participantes.** Ambos cumplen un rol fundamental, el cual ha sido vislumbrado en el tratamiento que se hace a cada una de las unidades y sub unidades teóricas que forman parte del modelo. Sin embargo, en el marco del modelo propuesto se considera al participante como un individuo responsable, comprometido con su propio proceso de aprendizaje capaz de construir su propio conocimiento en consonancia con sus intereses, necesidades y motivaciones tanto en el plano personal como en el académico y profesional. Asimismo, se asume que el aprendizaje es un proceso que se da en un contexto de interacción social con el otro.

Al facilitador por su parte, se le concibe en el contexto del MTES-UNESR como un mediador del proceso de facilitación de los aprendizajes. El papel de mediador del facilitador no consiste en dejar hacer y dejar pasar como muchos podrían pensar. Mediar implica en este contexto, una serie de tácticas entendidas como el conjunto de estrategias y medios que se utilizan para lograr un fin, que no es otro que lograr los aprendizajes y facilitar el proceso de aprendizaje.

En ese sentido el facilitador en su rol de mediador debe poseer una serie de actitudes como ser: (a) Un hábil organizador del ambiente de aprendizaje presencial y virtual. Donde recree múltiples escenarios de aprendizaje. (b) Un permanente cuestionador, con el fin de promover en sus participantes una actitud reflexiva, crítica y proactiva. (c) Un conocedor de los estilos de aprendizajes de sus participantes con el fin de variar las estrategias. (d) Un pensador analógico y metafórico, con lo cual se podría facilitar la transposición de los saberes y habilidades a otros ámbitos o disciplinas. Con esto se pretende conducir al participante hacia un enfoque y abordaje inter y transdisciplinario de los contenidos estudiados. (e) Un alfabeto científico que posea un razonamiento deductivo e inductivo, de un juicio reflexivo y crítico. Y, (f) Un entusiasta animador y comunicador (Villarruel, 2009).

Por otra parte, el facilitador como mediador debe ser capaz de llevar a cabo el proceso de negociación de los aprendizajes. Este proceso (negociación de los aprendizajes) representa un elemento innovador y relevante asumido por la

UNESR desde su creación y el cual se mantiene en el MTES-UNESR por considerarlo un elemento clave para llevar a cabo el logro de aprendizajes significativos en un ambiente colaborativo de aprendizaje mediado por las TIC y para fortalecer el proceso de facilitación de los aprendizajes.

Este proceso de negociación de los aprendizajes, se encuentra estrechamente relacionado con los principios andragógicos asumidos en el MTES-UNESR como lo son: la horizontalidad y la participación. Ambos principios se viene estableciendo como uno de los ejes transversales del discurso y se explicarán a profundidad posteriormente. En los mismos, el facilitador y el participante solucionan problemas, toman decisiones, llegan a acuerdos, revisan constantemente las metas establecidas y aportan ideas que beneficien el aprendizaje individual como las del grupo en general (aprendizaje colaborativo). Es decir, se establecen las reglas del juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje para conformar así lo que se conoce en la UNESR como el: Contrato de aprendizaje.

Para finalizar con la síntesis, se señala la importancia que el MTES-UNESR propuesto representa en el contexto de la sociedad actual como un basamento teórico que podría llegar a consolidar y fortalecer: (a) Los fundamentos curriculares de la UNESR. (b) Los procesos de planificación curricular. (c) Los procesos didácticos y (d) La práctica educativa del facilitador de la UNESR, para responder a las exigencias que se le plantean a la educación superior desde diferentes ámbitos de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Adam, F. (1970). *Andragogía: Ciencia de la educación de adultos*. Caracas: Federación Interamericana de Educación de Adultos (FIDEA).
- Adam, F. (1977). *Acreditación del aprendizaje por experiencia*. Caracas: Publicaciones de la Presidencia, UNESR.
- Adam, F. (1987). *Andragogía y docencia universitaria*. Caracas: Federación Interamericana de Educación de Adultos (FIDEA).
- Aguilar, V. (1994). Andragogía vs Pedagogía un punto de vista comparativo. *Revista Educación y Ciencia* 10(3), 45-60.
- Aguilera, M. (2007). *Una propuesta educativa en el siglo XXI*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas.
- Albornoz, O. (1998). *La Ecuación Superior en el Siglo XXI Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO.
- Albornoz, O. (2005): Academia Populism. Higher Education Policies Under State control, Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela.
- Alcalá, A. (2000). Propuesta de una definición unificadora de la Andragogía. Trabajo no publicado, Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Alfageme, M. y Solano, I. (2001). La tecnología condicionante de una nueva realidad social. *Agenda Académica*, (8), 87-89.
- Alves, E. (2005). El campo virtual universidad/comunidad como plataforma presencial en la formación del profesor universitario. *Paradigma*, XXVI, (2), 100-121
- Arbués, M. y Tarín, L. (2000). *Aprender a lo largo de toda la vida y las nuevas tecnologías*. Madrid: Gedisa
- Arevalo, K. (2007, Octubre). *Modelo teórico de estrategias para la acción didáctica bajo el enfoque de la educación permanente que fortalezca la praxis andragógica en la educación de adultos*. Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Universidad de Comahue, Argentina.
- Ausubel, D. Novak, J. y Hanesian, H. (2000). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2 Ed. México: TRILLAS

- Bajos Santos, N. (2009). El principio revolucionario de la educación permanente. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XLII, 11(1),531-550
- Balestrini, M. (2001). *Cómo se elabora el proyecto de investigación para los estudios formulativos o exploratorios, descriptivos, diagnóstico, evaluativos, formulación de hipótesis causales, experimentales y los proyectos factibles*. 5ta. Ed. Caracas: BL Consultores Asociados.
- Barajas, M., Scheuermann, F., y Kikis, K. (2005). *¿Peligra el papel del profesor como autoridad del conocimiento a través de las TIC's?* [Documento en línea]. Disponible: http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=5155&docing=7&menuzone=1. [Consulta:2005, Enero 29]
- Bates, A. (1999). *La tecnología en la enseñanza abierta y a distancia*. México: TRILLAS
- Bates, A. (2005). *El e-learning debería utilizarse estratégicamente y no como una simple herramienta que usa todo el mundo*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=5155&docing=7&menuzone=1. [Consulta: 2005, Enero 29]
- Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. España: Ediciones Morata S.L.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social*. Barcelona: ARIEL
- Belaval, Y. (1981). *La filosofía del siglo XX. V. 10*. México: Siglo XXI
- Bernard, J. (1985). *Hacia un modelo andragógico en el campo de la educación de adultos*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.sistema.items.mx>. [Consulta: 2008, Julio 12].
- Bigott, L. (1982). *Modelos de análisis de sistemas escolares*. Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Buckley, W. (1970). *La sociología y la teoría de los sistemas*. Buenos Aires: Amorrout Editores.
- Bunge, M. (1975). *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel
- Brandt, J. (1998). *Andragogía: Propuesta de autoeducación*. Los Teques: Tercer Milenium.

- Briceño, M. (2003). ¿Por qué fracasan los proyectos tecnológicos educativos en las universidades venezolanas? Análisis de un caso: Universidad Simón Rodríguez. *Arbitraje*, 1 (2), 39-49.
- Brookfield, S. (1984). La contribución de Edward Lindeman al desarrollo de la teoría y de la filosofía de la educación de adultos. *Revista de Andragogía*. II (4), 13-31.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Bromley, O. (1966). *The psychology of human agin*. Baltimore: Penguin.
- Bruner, J. (2002). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza
- Cabello, J. (1997). *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular* Málaga: Aljibe
- Cabero, J. (2000). El rol del profesor ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Agenda Académica*, (7), 41-57.
- Cabrera, J. (2003). Andragogía ¿disciplina para la formación de directivos? [Documento en línea]. Disponible: <http://www.uh.cu/> [Consulta: 2008, Noviembre 15].
- Cedazo, R. (2007). *Aprendizaje colaborativo vía Internet. Aplicación a la teleoperación de un observatorio astronómico de libre acceso*. [Tesis en línea] Tesis doctoral no publicada. Universidad Politécnica de Madrid. Disponible: http://ciclope.fi.upm.es/uploads/mit_download/SufInv-rcedazo-trabajoDoctorado_02.pdf [Consulta: 2010, Mayo 25]
- Caraballo, R. (2002). Uso y aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje por parte de los facilitadores del Núcleo Palo Verde de la UNESR. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas
- Caraballo, R. (2004). Rediseño e implantación del curso Estrategias y Recursos Instruccionales: Una experiencia de aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación. *Arbitraje*, 2 (3), 125-142.
- Caraballo, R. (2007). La Andragogía en la Educación Superior. *Investigación y Postgrado UPEL*, 22 (2), 187-206.

- Carmona, M. (2004). *Transdisciplinarietà Una proposta para la Educación Superior en Venezuela*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000200007&lng=es&nrm=iso>. [Consulta: 2010, Agosto 13].
- Casas, A. y Stojanovic, L (2004). Virtualización de la Universidad Latinoamericana. *Informe de Investigaciones Educativa*, XVIII, 15-24.
- Castañeda, L. (2004, Julio). *Educación superior y nuevas tecnologías: Nuevos horizontes, nuevas exigencias*. [Documento en línea]. Ponencia presentada en el II Congreso On Line. Observatorio para la Cibersociedad. Disponible: <http://www.cibersociedad.net/congres2004>. [Consulta: 2004, Noviembre 13].
- Castaño, C. (2009). Retos para el aprendizaje y la investigación en el e-learning 2.0. *Web 2.0* En Castaño Garrido, C. (Comp.). El uso de la web en la sociedad del conocimiento. Investigaciones e implicaciones educativas (pp. 31-55). Caracas: Universidad del País Vasco. Universidad Metropolitana.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Castell, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza y Janés Editores, S. A.
- CINDA (2007): Informe de Educación Superior en Iberoamérica. [Documento en línea] <http://www.rileeditores.com> [Consulta: 2010, Octubre 30].
- Colmenares, A. (2009, Julio 20). La transformación del currículo es una tarea impostergable [Entrevista a I. Salazar, Vicerrectora Académica de la UNESR]. *Núcleo Abierto*, 32, 5.
- Colom, A. (1997). Postmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas. *Educació i Cultura* [Revista en línea]. 1 Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/EducacionCultura/article/view/75769/96273> [Consulta: 2009, Noviembre 30].
- Collom, A. y Melich, J. (1994). *Después de la modernidad. Nueva filosofía de la educación. Papeles de Pedagogía*, Barcelona: Paidós.
- Coombs, P. (1991). *Universidad e investigación*. Madrid: Asterisco Cultural
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (Gaceta Oficial N° 36.860) (30 de Diciembre de 1999). [Transcripción en línea]. Disponible: <http://www.constitucion.ve/documentos/ConstitucionRBV1999-ES.pdf>. [Consulta: 2010, Octubre 30]

- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: Tres experiencias en América Latina. *Revista OEI* [Revista en línea]. Disponible: http://www.rieoei.org/tec_edu18.html. [Consulta: 2010, Octubre 30]
- Clark, B. (1997). Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation. *Tertiary Education and Management*, 4, (1), 5-16
- Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de Adultos-UNESCO .Clasificación Internacional normalizada de la Educación de Adultos. (1997).[Documento en línea] Disponible: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_E.pdf. [Consulta: 2009, Julio 12]
- Croos, K. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Crook, Ch. (1998). Ordenadores y aprendizaje colaborativo. Madrid: Morata.
- Cruces, J. (2008). La investigación en la Universidad Simón Rodríguez: Un tránsito institucional difícil. *Revista Científica Multidisciplinaria: Entreciencias*. I (2), 85-101.
- Debessé, Maurice y Mialaret (1972). *Tratado de Ciencias Pedagógicas*, Barcelona: Gastón Editores.
- Deleval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata,
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Paris: Ediciones UNESCO.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Didriksson, A. (2009, Agosto 03). *II Conferencia Mundial sobre Educación Superior* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>. Boletín Especial N° 197. boletin@unesco.org.ve [Consulta: 2009, Agosto 05]
- Escotet, M. (1991). *Aprender para el futuro. Democracia y sociedad*. Madrid: Publicaciones de la Fundación Ciencia.

- Escudero, J. (2000). La educación y la sociedad de la información: Cuestiones de contexto y bases para un diálogo necesario. *Agenda Académica*, (7), 107-126.
- Escudero, J. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Echenique, M. (1975). *Modelos matemáticos de la estructura espacial urbana: Aplicaciones en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Siap.
- Echeverría, J. (2001). Educación y tecnología telemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (24), 1-15.
- Faure, E. (1973). *Learning to be*. Madrid: Alianza
- Fernández, A. (2000). Estrategias docentes, enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento, *Docencia Universitaria*, (1), 111-113.
- Fernández, A. (2010). *Universidad y currículum en Venezuela: Hacia el tercer milenio*. 2da, edic. Comisión de Estudios de Postgrado Facultad de Humanidades y Educación Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Figuroa, R. y Gutierrez, V. (2008). La función docente en la universidad. *Revista electrónica de investigación educativa* [Revista en línea]. Disponible: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-figuroaagiliogutierrez.html> [Consulta: 2009, Julio 26]
- Fuentes, M., Chacín, M. y Briceño, M. (2003). *La cultura de la evaluación en la sociedad del conocimiento*. Caracas.
- Fuentes, M., Muñoz, M. y Álvarez, F. (2009). Metodología de aprendizaje colaborativo fundamentada en patrones para la producción y uso de objetos de aprendizaje. *Revista Investigación y Ciencia* [Revista en línea]. Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=67411476005> [Consulta: 2010, Julio 26]
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XIX
- Gabelas, B. (2004, Julio). *Virtualidad y Educación: ¿Una puerta para la comunicación? Algunas sospechas y promesas*. [Documento en línea]. Ponencia presentada en el II Congreso ON LINE del Observatorio para la Cibersociedad. Disponible: <http://www.cibersociedad.net/congreso2004>. [Consulta: 2004, Noviembre 02]

- Gámez de Mosquera, A. (1999). *Cultura tecnológica y competitividad un modelo educativo alternativo para el contexto de la educación superior*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Santa María, Caracas.
- Gámez de Mosquera, A. (2007). *El docente y la práctica andragógica*. Caracas: Edit. ATEPROCA C.A
- García-Calvo, J. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia universitaria, *Docencia Universitaria*, VII (1), 69-87
- García Garrido, J. y Ruiz, M. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones América.
- García-Guadilla, C. (2003). *Educación superior en Venezuela: Balance y perspectivas de la agenda de transformación*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/70-html/70-05.htm>. [Consulta: 2003, Octubre 14]
- García Guadilla (2006). Logros y tensiones en las políticas públicas de Educación superior en Venezuela (1999-2004). En: CENDES, Venezuela Visión plural. Una mirada desde el CENDES, Caracas, ed. Bid y Co.
- Gil, R. (2005). La sociedad transcompleja y la praxis andragógica en la educación superior. *FERMENTUM* 15(43), 276-287
- González, H. (2008). *La educación superior bolivariana*. [Documento en línea], Disponible: <http://www.mes.gov.ve/mes/documentos/descarga/Educacion-Superior-Revolucion-Bolivariana.pdf> [Consulta: 2009, Julio 25]
- González, O. (1994). Modernidad y postmodernidad. [Documento en línea], Disponible: <http://www.efba.org/efbaonline/gonzalez-04.htm> [Consulta: 2010, Octubre 18]
- Gonzalez Sánchez M. y Hernández Serrano, M. (2009). *Reflexiones en torno a la configuración del conocimiento pedagógico y las competencias exigidas en la sociedad de la información: Modificaciones en torno al concepto de Reusable Learning Objects (RLOs)*. [Documento en línea], Disponible: http://www.cc.uah.es/spdece/papers/Hernandez_Final.pdf [Consulta: 2010, Octubre 01]
- Guillebaud, J. C. (1995). *La traición a la Ilustración*. Madrid: Manantial. ISBN 978-950-9515-96-3.
- Guzmán, J. C. y Hernández, G. (1993). *Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas*. Dpto. de Psicología Educativa. División de Estudios Profesionales. México: UNAM

- Gromaz, M., Arribi, J. y Rodríguez, M. (2004). *E-learning: Metodologías, tecnologías y tendencias*. [Documento en línea]. Ponencia presentada en el II Congreso On Line. Observatorio para la Cibersociedad. Disponible: <http://www.cibersociedad.net/congres2004>. [Consulta: 2004, Noviembre 11]
- Haddad, F. (2009, Agosto 03). *II Conferencia Mundial sobre Educación Superior* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>. Boletín Especial N° 197. [Consulta: 2009, Agosto 05]
- Haddad, G. (2009, Agosto 03). *II Conferencia Mundial sobre Educación Superior* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>. Boletín Especial N° 197. [Consulta: 2009, Agosto 05]
- Hall, A. (1974). *Ingeniería de sistemas*. México: Edit. C.E.S.A.
- Hashemi, M. (2006). *Formación del profesorado de la Universidad de Panamá en tecnologías de la información y la comunicación*. [Tesis en línea] Tesis doctoral no publicada. Universidad de Rovira I Virgili. Disponible: <http://dialnet.unirioja.es> [Consulta: 2009, Mayo 25]
- Hernández-Serrano, M., González-Sánchez, M. y Muñoz-Rodríguez, J. (2009). Designing learning environments improving social interactions essential variables for a virtual training space. *Procedia*. 1(1), 2411-2415
- Hernández-Serrano, M. y Jones, B. (2010). Innovation, informacional literacy and lifelong learning: creating a new culture. *eLearning Papers* [Revista en línea]. 2 Disponible: <http://www.elearningpapers.eu> [Consulta: 2010, Octubre 01].
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Hessen, J. (1980). *Teoría del conocimiento*. (18° edi.). Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.
- Hilgenheger, N. (1993). Johann Friedrich Herbart. *Revista trimestral de educación comparada*. UNESCO. XXIII(3-4), 649-664
- Hung, F. (2009, Agosto 03). *II Conferencia Mundial sobre Educación Superior* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>. Boletín Especial N° 197. [Consulta: 2009, Agosto 05]

- Husserl, E. (1986). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. (3era edi). México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1913).
- Instituto Nacional para la Educación de Adultos-INEA (2007). *Andragogía*. Estados Unidos Mexicanos. Consejo Nacional para la vida y el trabajo. [Documento en línea]. Disponible: <http://itea.inea.gob.mx/lecturas/Andragogia.doc> [Consulta: 2009, Agosto 05]
- International Society for Technology in Education-ISTE (2002). *National Educational Technology Standards for Teachers*. [Documento en línea]. Disponible en red: <http://www.iste.org/> [Consulta: Septiembre, 25 de 2010].
- Jimmy, R. (2005). *La Tecnología de la Información y la Comunicación. Su uso como herramienta para el Fortalecimiento y el Desarrollo de la Educación Virtual*. Observatorio para la CiberSociedad. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.cibersociedad.net> [Consulta: 2008, Enero 20]
- Kallen, D. (1980). University and lifelong education: A crisis of communication, *European Journal of Education*, (15), 50-72
- Kerlinger, F. (1996). *Foundations of behavioral research*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Kidd, J. (1983). *¿Cómo aprenden los adultos?* El Ateneo: Buenos Aires.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experiencie as the Source of Learning and Development*, Englewood-Cliffs: Prentice-Hall
- Khvilon, E, Allen, N., Anderson, J. Davis, N., Muranow, A., Thomas, L. y Uvarov, A. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. División de Educación Superior. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (UNESCO).
- Knowles, M.; Holton, F. y Swanson, R. (2001). *Andragogía: El aprendizaje de los adultos*. México: Mexicana.
- Landaeta, S. (2003). Globalización: Alcances y críticas. *Educación y Ciencias Humanas*, (21), 17-31.
- León, A. (1971). *Psicopedagogía de los adultos*. Madrid: Siglo XXI
- Levin, R. y Rubin, D. (1996). *Estadística para administradores*. 6ta. Ed. México: PRENTICE-HALL HISPANOAMERICANA, S.A.

- Ley de Universidades (Gaceta oficial N°1429).(1970, septiembre 8) [Transcripción en línea]. Disponible: <http://www.mes.gov.ve/mes/documentos/marcolegal/5.pdf> [Consulta: 2009, julio 19]
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), Agosto 15, 2009.
- Lindeman, E. (1984) The meaning of adult education 1926. *Adult education quarterly* 34 (4), 1-20.
- Liscano, J. (1980, Noviembre) Algunos Alcances de la andragogía. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas sobre técnicas andragógicas de aprendizaje a nivel de postgrado, Caracas
- Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesora y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata
- López, O. (2004). *La universidad del Siglo XXI*. Costa Rica: GUAYACÁN
- Lowe, D. (1978). *Educación de adultos*. Perspectivas mundiales. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lucero, M. (2005). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. Revista OEI [Revista en línea]. Disponible: http://www.rieoei.org/tec_edu18.html. [Consulta: 2010, Octubre 20]
- La Rocca, R. (2003). Diagnóstico de la educación superior virtual en Venezuela. [Libro en línea] Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura ANUIES, UNESCO, IESALC. Disponible: <http://books.google.co.ve> [Consulta: 2010, Septiembre 2010]
- Liotard, J. (1984). *La condición postmoderna*. España: Cátedra.
- Maldonado, T. (1984). El movimiento moderno y la cuestión post. *Arquitectura bis*, (48), 3-20.
- Mariña, M. (2008). La visión del rector. *Gaudeamus*. V (10), 2-5
- Martins, F., Cammaroto, A. y Palella, S. (2006). Hacia la construcción de un modelo proactivo de programación de la enseñanza en la educación superior. *Docencia Universitaria*, VIII (2), 43-78.
- Martins, F. y Palella, S. (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Fondo editorial de la UPEL: Caracas.
- Martínez, A. B. (2003). Educación Superior Virtual en América Latina: Alcances y tendencias. *Anuario ININCO. Investigaciones de la comunicación*, 1 (15), 11-41.

- Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación*. 2da. Ed. México: TRILLAS.
- Martínez, N. (2004). *Los modelos de enseñanza y la práctica de aula*. Murcia: Tresmilles.
- Martí Puig, M. (2006). *La educación de adultos en Europa*. [Tesis en línea] Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valencia. Disponible: <http://dialnet.unirioja.es> [Consulta: 2009, Mayo 26]
- Maiz, I. (2009). Implicaciones educativas de herramientas tecnológicas de la web 2.0. *Web 2.0*. En Castaño Garrido, C. (Comp.). *El uso de la web en la sociedad del conocimiento. Investigaciones e implicaciones educativas* (pp. 177-195). Caracas: Universidad del País Vasco. Universidad Metropolitana.
- Marrero, T. (2004, Mayo 1). Hacia una educación para la emancipación. [Entrevista a la Dra. Thais Marrero]. *Núcleo Abierto UNESR*, 11, 7
- Matsuura, K. (2009, Agosto 03). *II Conferencia Mundial sobre Educación Superior* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>. Boletín Especial N° 197. [Consulta: 2009, Agosto 05]
- Maslow, A. (1970) *Motivation and Personality*, New York: Harper and Row
- Maslow, A. (1972). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- Merriman, S. (1993). *Adult Learning: Where have we come from? Where are we headed?. New directions for adult and continuing education*. N° 57. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información. (2007). Líneas generales del plan de desarrollo económico y social de la nación 2007-2013. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.mes.gob.ve/mes/> [Consulta: 2009, Agosto 22]
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2008). Misión Robinson. Disponible en: <http://www.misionrobinson.gov.ve/> [Consulta, Julio, 31 de 2009].
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (2009). Memoria y cuenta correspondiente al año 2008 [Documento en línea], Disponible: <http://www.mes.gob.ve/mes/> [Consulta: 2009, Agosto 15]
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2010a). Misión Sucre [Documento en línea] Disponible: <http://www.misionsucre.gov.ve/> [Consulta: 2010, Octubre 15]

- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2010b). Misión Alma Mater [Documento en línea] Disponible: <http://www.misionalmamater.gob.ve/> [Consulta: 2010, Octubre 15]
- Molina, A. y Urbina, A. (1978). *Teoría y praxis en andragogía*. Caracas: Hijos de Ramiro Paz S.R.L.
- Molina, G. (2006, Marzo). *De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento: Formación, capacitación y empleo*. [Documento en línea] Ponencia presentada en Virtual Educa 2006. Disponible: <http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2006/pdf/171-GMD.pdf>. [Consulta: 2010, Octubre 3].
- Molins, M. (2001). Las categorías de la pedagogía. Compilador. En Monterola, C. (Comp.). *Teoría y Práctica para transformar la educación. De las formas del saber, enseñar y cambiar* (pp. 13-20). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Morles, V., Muñoz, L. y Valbuena, A. (1986). *Manual sobre las pruebas de rendimiento escolar*. Caracas: EDICIONES CO-BO.
- Morles, V., Medina, E. y Álvarez, N. (2003). *La educación superior en Venezuela*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mora, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana*, (35), 13-37.
- Moreno-Brid, J. y Ruiz-Nápoles, P. (2009). *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina*. México: Naciones Unidas.
- Moreno, L. (2000). Sociedad del conocimiento y sustentabilidad de la globalización. En: *El conocimiento y las competencias en las organizaciones del Siglo XXI*. (pp. 50-69). Caracas: Ediciones de la Universidad Metropolitana.
- Morin, E. (1996). *La transdisciplinariedad*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin A. C.
- Morin, E. (2000). *La Cabeza bien puesta*. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Buenos Aires: Nueva Visión
- Negrín, O. (1990). *CONDORCET. Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública*. (B. Leguen, Trad.) Madrid: Edit. Ramón Areces.

- Nieto Caraveo, L. (1991). Una visión sobre la interdisciplinariedad y su construcción en los currículos profesionales, *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 1-10.
- Novo, M. (2009). Pedagogía y postmodernismo. Ni olvido de la historia ni relativismo moral. *Revista Tribuna*. [Revista en línea] 265. Disponible: <http://dialnet.unirrioja.es> [Consulta: 2009, Diciembre 01]
- Núñez, F. (2010). *El papel del profesor como agente de mediación cognitiva. Aplicación práctica de la investigación-acción y de la reflexión, en el aula de francés como lengua extranjera*. [Documento en línea]. Ponencia presentada en el II Congrés Internacional de Didactiques. Disponible: <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/380.pdf> [Consulta: 2010, Octubre 31]
- Orden Hoz, A. (1975). *Concepto, método, fuentes y programa de Pedagogía experimental y diferencial*. Madrid: Cátedra.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. (2010). 2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.oei.es/metas2021.pdf> [Consulta: 2010, Octubre 31]
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2008). Estándares de competencia en TIC para docentes. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.eduteka.org/EstandaresUNESCO.php> [Consulta: 2009, Mayo 15]
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2009). [Página Web en línea]. Disponible: <http://www.unesco.org> [Consulta: 2009, Julio 20]
- Panitz, T. (2001). Collaborative versus Cooperative Learning: Comparing the two definitions helps understand the nature of Interactive learning. *Cooperative learning and collage teaching* 8, (2), 78-90.
- Paredes, M. (2009, Agosto 03). *II Conferencia Mundial sobre Educación Superior* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>. Boletín Especial N° 197. [Consulta: 2009, Agosto 05]
- Peñalver, L. (2004). *Pensar la universidad en el siglo XXI. La Universidad se Reforma II*. Caracas: IESACL/UNESCO.
- Pere Marqués, G. (2005). Los docentes: Funciones, roles, competencias necesarias, formación. [Documento en línea] Disponible:

- <http://sectec.ilce.edu.mx/cite/documentos/ontologia/iid.pdf> [Consulta: 2009, Julio 16].
- Pere Marqués, G. (2007). La tecnología educativa: conceptualización, líneas de investigación. [Documento en línea] Disponible: <http://www.pangea.org/peremarques/tec.htm> [Consulta: 2009, Diciembre 01]
- Pérez, C. (1998). *Formas para la vida en la sociedad del conocimiento*. Seminario de reflexión sobre educación superior en América Latina. Colonia Tovar, Fundayacucho-FAPUV.
- Pratt, D. (1993). *Andragogy after twenty-five years. New directions for adult and continuing education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Quintero, G. (2008). Formación de facilitadores. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.preval.info/programa>. [Consulta: 2009, Febrero 25]
- Ramírez, A. y Cervantes, M. (2000). *La educación superior a distancia: Perspectiva pedagógica*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.tin.net/home/migueta/documental/informat/ati/inetdos.htm>. [Consulta: 2007, Febrero 29].
- Rangel, P. (2003). *Fenomenología del trabajo especial de grado*. Caracas: Escuela Técnica Popular Don Bosco.
- Rangel, P. (2005). Papel del professor como gestor del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje en educación superior. *Extramuro*, 23, 25-45.
- Reglamento sobre Régimen de Estudios de la UNESR. (2006, Julio 21). [Transcripción en línea]. Disponible: <http://www.unesr.edu.ve> [Consulta: 2009, Julio 25]
- Reischmann, J. (2004). Andragogy. History, meaning, context, function [Documento en línea]. Disponible: <http://www.andragogy.net> [Consulta: 2009, Septiembre 9].
- Reyes, R. (2004). Diccionario crítico de ciencias sociales. [Documento en línea] Universidad Complutense de Madrid. Disponible: <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario> [Consulta: 2009, Julio 2]
- Rodríguez, M. (2002). *Valoración del profesorado a un plan de intervención psicoeducativa en la educación de adultos*. [Tesis en línea] Tesis doctoral no publicada. Universidad de Laguna. Disponible: <http://dialnet.unirioja.es> [Consulta: 2009, Mayo 15]
- Rodríguez, Y. (2007). *Modelo teórico metodológico para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la química general*. [Tesis en

- línea]Tesis doctoral no publicada Universidad Central Marta Abreu de las Villas Disponible: <http://dialnet.unirioja.es> [Consulta: 2009, Mayo 15]
- Rogers, C. (1982). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Rojas, F., Ramírez, J. y Peinado, S. (2006). Estudio de la mediación docente sobre la construcción de conocimiento grupal y la valoración en actividades académicas a través de listas de discusión electrónicas. *Informe de Investigaciones Educativas*, XX, 15-28.
- Rousseau, J. (1997). *Confesiones*. Alianza Editorial ISBN 84-206-0835-1
- Rubenson, K. (2004). Lifelong learning: A critical assessment of the political Project. University of British Columbia.
- Rus, J. (1999). *Léxico de filosofía. Los conceptos y los filósofos en sus citas*. Madrid: Akal.
- Ruiz Bolívar, C. (2005). Enfoque estratégico en la tutoría de la tesis de grado: Un modelo alternativo para aprender a investigar en el postgrado, *Sapiens*, 6(1), 61-84.
- Salazar, L. (2006). El conocimiento profesional docente y la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el curriculum, *Docencia Universitaria*, VII, (2), 79-106.
- Salinas, J. (1998) El rol del profesor universitario ante los cambios de la era digital, *Agenda Académica*, 5(1), 131-141.
- Saneugenio, A. y Escontrela, R. (2000). El modelo crítico reflexivo y el modelo técnico: Sus fundamentos y efectos en la formación del docente de la educación superior. *Docencia Universitaria*, 1, (1), 11-39
- Santamaría, R. y Llull, L. (2010). Formación y desarrollo-innovación. [Documento en línea] Educational Network Argentina. Disponible: <http://www.learningreview.com> [Consulta: 2010, Septiembre 16]
- Savery, J. y Duffy, T. (1996). Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework, en Brent G. Wilson (ed), *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ.
- Silber, J. (2007). Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico. En Vogliotti, A., de la Barrera, S. y Benegas, A. (Comp.). *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza*. Debaten y escriben los pedagogos (pp. 113-135) Publicado por la Universidad Nacional de Río Cuarto.

- Silvio, J. (2002). *La virtualización de la universidad. ¿Cómo podemos transformar la educación superior con tecnología?*. Perú: IESALC/UNESCO.
- Silvio, J. (2004). *Tendencias de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe. La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. México: IESALC/UNESCO.
- Soëtard, M. (1994). Johan Heinrich Pestalozzi. *Revista trimestral de educación comparada. UNESCO. XXIV(1-2)*, 299-313
- Society for Information Technology and Teacher Education-SITE (2002). *Basic Principles*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.aace.org/site> [Consulta: 2010, Septiembre 25]
- Stenhouse, L. (1994). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Toro, A. y Marcano, L. (2005). La categoría paradigma en la investigación social.[Documento en línea]. Disponible: <http://davinci22.tach.ula.ve/heuristica/Heuristica-2005-A/ARTICULO-1.doc>. [Consulta: 2009, Agosto 15].
- Torres del Castillo, R. (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Versión revisada del informe presentado en la Conferencia Regional sobre alfabetización y preparatoria de la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos. México: IESALC/UNESCO
- Torres-Santome (1987). La globalización como forma de organización del curriculum. *Revista de Educación*, 282, 50-70
- Torralba, F. (2002). *Dilemas étics de les TIC a la societat global*. [Documento en línea]. Disponible: <http://dialnet.unirioja.es> [Consulta: 2005, Marzo 10].
- Tünnermann, C. (1995). La educación permanente y su impacto en la educación superior, nuevos documentos sobre educación superior N° 11 [Documento en línea] Disponible: <http://www.unesco.org> [Consulta: 2009, Abril 18].
- Tünnermann, C. (1998). *La educación superior en el umbral del Siglo XXI*. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Tünnermann, C. (2009). La educación superior en América Latina y el Caribe. Boletín N° 161. [Documento en línea]. Disponible:

<http://www.iesalc.unesco.org.ve/boletines/boletinnro161/boletinnro161.htm>
 [Consulta: 2009, Agosto 01]

Universidad Bolivariana de Venezuela (2010). [Página Web en línea]. Disponible:
<http://www.ubv.edu.ve/> [Consulta: 2010, Octubre 15]

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (1973). Informe sobre la
 creación de la Universidad Simón Rodríguez; Caracas, noviembre de 1973.
 Versión inicial mimeografiada, p. 3

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. (1976). Filosofía y
 estructura de la Universidad Simón Rodríguez. Informe presentado al
 Consejo Nacional de Universidades; Barinas, mayo de 1976.

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. (1977). Informe sobre la
 creación de la Universidad Simón Rodríguez, en: *Documentos*, N° 1,
 Caracas.

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. (1999). Informe de gestión
 FUNIVIR [Boletín], Caracas: Autor

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. (2009a). [Página Web en
 línea]. Disponible: <http://www.unesr.edu.ve> [Consulta: 2009, julio 25]

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. (2009b). Transformación
 curricular de la UNESR. ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? [Página
 Web en línea]. Disponible: <http://www.unesr.edu.ve> [Consulta: 2009, julio
 20]

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2006). Manual de trabajos de
 grado de especialización y maestría y tesis doctorales. 4ta. Ed. Caracas:
 FEDUPEL.

Van Enkevort, G. (1971). *Andragogía: Una nueva ciencia*. Holanda: Centro
 Holandés de Educación de Adultos a Mersfoort.

Vátimo, G. (1990). *El fin de la modernidad*. Ed. Gedisa

Vesca, A. (2000, Octubre). *Ambientes de aprendizaje en la educación a distancia*
 [Documento en línea]. Ponencia presentada en el VI Encuentro Internaonal
 de EaD. Universidad de Guadalajara, México. Disponible:
<http://www.unam.edu.mx> [Consulta: 2008, Agosto 01]

Viano, C. (1993). *Los paradigmas de la modernidad*. Buenos Aires: El cielo por
 asalto.

- Villarruel, M. (2009). La práctica educativa del maestro mediador. *Revista Iberoamericana de Educación* (50), 1-13.
- Von Bertalanffy, L. (2001). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de cultura económica.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo
- Westbrook, R. (1993). John Dewey. *Revista trimestral de educación comparada. UNESCO*. XXIII(1-2), 289-305
- Yopo, B. (1972). *La concepción humanista: El caso de la educación México*: Edic. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Young, O. (1968). *Systems of political science*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Yus, R. (1999). Formación permanente del profesorado: Entre la cantidad y la calidad. En Agulo, J.; Barquín, J. y Pérez, A. (Editores). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Ed. AKAL.
- Yturalde, E. (2009). Andragogía...¿Qué es la Andragogía?. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.andragogia.org/> [Consulta: 2009, Abril 11].
- Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. 2da. edición Madrid: NARCEA,S.A.