

Cindy Rocío Domínguez Tello

**Evaluación del curso Didáctica de la Educación Superior en la Maestría en
Docencia Universitaria de la Universidad de San Carlos de Guatemala, desde la
perspectiva andragógica.**

Asesor: M.A. Marco Antonio Castillo Castillo.



**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Guatemala, octubre de 2016

Cindy Rocío Domínguez Tello

**Evaluación del curso Didáctica de la Educación Superior en la Maestría en
Docencia Universitaria de la Universidad de San Carlos de Guatemala, desde la
perspectiva andragógica.**

Asesor: M.A. Marco Antonio Castillo Castillo.



**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Guatemala, octubre de 2016

Este informe fue presentado por la autora como trabajo de tesis previo a optar al grado de Maestra en Docencia Universitaria.

Guatemala octubre de 2016

ÍNDICE

Contenido	Páginas
Resumen	6
Introducción	7
CAPÍTULO I: Generalidades	9
1.1 Línea de investigación	9
1.2 Tema	9
1.3 Planteamiento del problema	9
1.4 Justificación	10
1.5 Alcances y límites	11
1.6 Objetivo general	12
Objetivos específicos	12
1.7 Metodología empleada	13
Tipo de Investigación	13
Área de estudio	13
CAPÍTULO II	18
Fundamentación Teórica	18
2.1 Didáctica de la Educación Superior	18
2.1.1 Importancia de la didáctica de la educación superior	18
2.1.2 Definición de la didáctica de la educación superior	19
2.1.3 Categorías fundamentales de la didáctica de la educación superior	21
2.2 Perspectiva Andragógica	22
2.2.1 La Andragogía	22
2.2.2 Antecedentes	23
2.2.3 La andragogía conceptualización	26
2.2.4 Características del estudiante adulto en el marco de la andragogía	28
2.2.5 Principio de la horizontalidad	30
2.2.6 Principio de la participación	32
2.2.7 Humanismo	32
2.2.8 Constructivismo	34
2.2.9 El participante en la andragogía	35
2.2.10 El facilitador en la andragogía	37
2.2.11 El entorno	38

2.2.12 Actitudes que debe tomar el catedrático ante el desempeño de un estudiante adulto.	42
2.3 Marco Contextual.	49
2.3.1 Estructuración de los programas de Didáctica de la Educación Superior.	49
2.3.2 La selección del contenido.	50
2.3.3 Contenidos sobre andragogía en la educación superior.	62
2.3.4 Facultad de Humanidades	62
2.3.5 Objetivos de la Facultad de Humanidades	65
2.3.6 Misión y Visión de la Facultad de Humanidades	66
2.3.7 Escuela de estudios de Postgrado	67
2.3.8 Descripción de la Maestría en Docencia Universitaria.	68
CAPITULO III	70
Resultados de la investigación de campo	70
CAPÍTULO IV	92
Conclusiones	92
CAPÍTULO V	93
Recomendaciones	93
Referencias	105
Apéndice	108
ANEXOS	115

Resumen

La investigación sobre el tema Evaluación del curso Didáctica de la Educación Superior en la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de San Carlos de Guatemala, desde la perspectiva andragógica, se investigó las características de la propuesta de estructuración unificada del programa del curso didáctica de la educación superior, realizada en la maestría en docencia universitaria, de la escuela de postgrado, Facultad de Humanidades con la intencionalidad de analizar su desarrollo y alcance de las competencias por parte de los estudiantes de las cohortes 2014 y 2015, así como también el contenido andragógico de los programas existentes. La andragogía únicamente puede diseñar, debido a las características del ser adulto, procesos individualizados que consideren las particularidades de cada sujeto, valorando el trabajo colectivo, grupal, mutuo y colaborativo. Situación que no es difícil de concretar ya que los adultos por sus experiencias cotidianas están habituados al trabajo en equipo. El educador de adultos tiene un trabajo diferente en el proceso educativo, es un orientador, un facilitador más que un maestro en el sentido tradicional, es decir, es un andragogo. El diseño que se consideró para abordar la investigación fue la denominada investigación mixta y se concluyó que, al analizar los programas del curso didáctica de la educación superior de las cohortes 2014 y 2015, desde los estudiantes y los docentes, se determinó que los contenidos y las competencias no cubren la demanda de calidad educativa, se recomienda a los docentes incluir contenidos andragógicos, en el programa de didáctica, y sobre todo contenidos actualizados, ya que el docente no debe aislarse porque es necesaria su supervisión, control y evaluación para lograr y alcanzar el éxito en este tipo de aprendizaje.

Palabras claves: Andragogía, programa, métodos, técnicas, contenidos, facilitador.

Introducción

Actualmente la educación superior está inmersa en un proceso de reflexión sobre los cambios que se precisan para abordar la complejidad del contexto social en el que está situada. La incorporación del aprendizaje andragógico en la Educación Superior es considerada como la solución a múltiples retos para hacer frente a nuevos perfiles profesionales y ajustar así la respuesta formativa, la inclusión de las técnicas y métodos de aprendizaje andragógico, o la movilidad creciente del estudiantado. El interés del aprendizaje andragógico es maximizar el aprendizaje individual pero al mismo tiempo el aprendizaje de los otros, creando un ambiente armónico de trabajo entre docente y estudiantes.

La estructura de los estudios universitarios y la elaboración de planes de estudio acorde a las demandas profesionales del entorno actual han puesto de manifiesto la importancia de la andragogía en la enseñanza universitaria, rompiendo el paradigma tradicionalista centrado en la dimensión docente.

La evolución histórica del pensamiento educativo permite conocer la procedencia de las ideas educativas actuales y dentro de ellas, específicamente, la educación de adultos y, en consecuencia, el origen de la andragogía, está es cualquier actividad educativa, cuya finalidad es el cambio y crecimiento profesional de las personas adultas, y las prácticas andragógicas son las bases de los sistemas ideológicos y metodológicos, que fundamentan el proceso actual de la andragogía.

Actualmente, gran parte de la docencia universitaria tiene como fin último la transmisión del conocimiento, por cuanto el docente, en su proceso de enseñanza aprendizaje, se reviste de autoridad para dictar materia y el discente se limita a recibir pasivamente y, sin mucho cuestionamiento la información dada. Esta relación no solo irrespeta la condición de adulto del estudiante, sino que también

interfiere el desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas, deseables de estimular en cualquier ser humano. En consecuencia, resulta indispensable que el docente se informe sobre la Andragogía como disciplina educativa y visualice al acto andragógico como una herramienta idónea, para horizontalidad en la relación entre docente y discente, e impulsar una formación integral en el estudiante es por esto que surge la idea de realizar el siguiente estudio titulado, " Evaluación del curso Didáctica de la Educación Superior en la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de San Carlos de Guatemala, bajo el enfoque andragógico", y aportar un rediseño en el programa del curso de didáctica de la educación superior, en la Maestría en Docencia Universitaria, complementando contenidos sobre andragogía, técnicas andragógicas y metodología andragógica, así mismo, las competencias que se desarrollaran dentro del curso.

Justificando así la importancia de realizar un cambio en el programa de dicho curso, a partir de cómo los estudiantes adultos dentro del curso de Didáctica de la Educación Superior, presentaban ciertas deficiencias al adquirir algunos conocimientos. ya que es el desarrollo integral de la personalidad del hombre, y de la mujer como consecuencia de los permanentes cambios en el campo científico y tecnológico, la democratización de la educación, y la constante inquietud por actualizar y adquirir nuevos conocimientos, que le permitan desempeñar eficientemente sus funciones en el campo socio-económico.

Este trabajo consta de las siguientes partes, y capítulos, en el capítulo I, se establecen las generalidades de la investigación como tema, planteamiento del problema, justificación, alcances y límites, objetivos, metodología, en el capítulo II, encontramos la fundamentación teórica, en el capítulo III, los resultados de la investigación de campo, en el capítulo IV, las respectivas conclusiones y en el capítulo V, las recomendaciones, referencias, apéndice y anexos.

CAPÍTULO I: Generalidades

1.1 Línea de investigación

Didáctica en la Educación Superior

1.2 Tema

Evaluación del curso Didáctica de la Educación Superior en la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de San Carlos de Guatemala, bajo el enfoque andragógico.

1.3 Planteamiento del problema

Para mejorar la calidad de la educación es necesario producir significativas transformaciones en el sistema educativo, evaluando y profesionalizando al docente así como también actualizando los contenidos que se imparten y haciendo mejoras a los programas con los que se trabaja en cada curso, es necesario evolucionar las acciones en la educación superior y la función del docente para su incidencia educativa.

Las demandas de la educación superior son altas, el docente tiene que estar comprometido así como también la Universidad de San Carlos de Guatemala, promover la actualización de profesores en los próximos años, la actualización de los contenidos, los desafíos son muchos, los retos son múltiples y las razones son muchas, los docentes están desinformados, desactualizados sobre los contenidos de andragogía, no son tomados en cuenta sin promover las nivelaciones de contenidos actuales, y sin acceso a programas de capacitación, es por esto que se le brindó especial atención a la siguiente investigación.

La tasa de los adultos en la USAC, dentro de la maestría en docencia universitaria de escuela de postgrado oscila entre un 85%, debido a que la mayoría de las personas cursan una maestría después de los 35 años de edad, cuando ya se encuentran en una estabilidad laboral y económica, para continuar con sus estudios de postgrado (Plan Estratégico, 2003).

Debido a que cada vez se presentan nuevos retos dentro del campo de la enseñanza-aprendizaje, y herramientas que facilitan el proceso, es por esto que la andragogía, tiene un papel muy importante, dentro de los programas y siendo esta un contenido que debe ser desarrollado dentro del curso de Didáctica de la Educación Superior. A su vez con las encuestas se recolectaran datos que reflejen la necesidad e importancia de implementar contenidos andragógicos en el programa del curso de Didáctica de la Educación Superior, y hacerles conciencia a los docentes para que adquieran la responsabilidad de estar actualizando constantemente los programas no solo de este curso, sino también de los otros para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El auge de los estudios de postgrado y los requerimientos de formación a este nivel para los docentes, es bastante importante, para poder desarrollar de manera plena el conocimiento en los estudiantes del nivel superior.

¿Cuál es el enfoque andragógico en el programa del curso Didáctica de la Educación Superior en la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de San Carlos de Guatemala?

1.4 Justificación

Se realizó esta investigación a partir de la observación de los contenidos que presentan los programas del curso Didáctica de la Educación Superior de las cohortes 2014 y 2015, y que relativamente afectaban en el desarrollo educativo de los estudiantes del curso, teniendo así un círculo en el cual no se puede tener una evolución constante y beneficiosa para el país, desde un punto de vista educativo.

Esto se pudo deducir al observar cómo, los estudiantes adultos dentro del curso Didáctica de la Educación Superior, presentaban deficiencias para adquirir nuevos conocimientos. En el análisis documental, se observa en los programas del curso Didáctica de la Educación Superior, que los contenidos andragógicos son escasos.

La investigación se realizó con el fin de proporcionar una reestructuración en el diseño del programa de dicho curso, beneficiando así el aprendizaje de futuros estudiantes dentro de la escuela de estudios de postgrado de la facultad de Humanidades, con el fin de avanzar en la educación guatemalteca específicamente desde el punto andragógico para personas, adultas.

De esta forma la contribución que se dará a partir de la aplicación de los nuevos contenidos, y competencias propuestas en la reestructuración del programa, dará paso a nuevas investigaciones llevando a cabo una constante evolución en el desarrollo del aprendizaje holístico, de los estudiantes, y catedráticos, que impartan más adelante los cursos que se aplican dentro de la escuela de postgrado (Programa de estudio, 2015).

1.5 Alcances y límites

Alcances

La investigación pretende contribuir al conocimiento de un programa reestructurado en el curso de Didáctica de la Educación Superior, y los contenidos sobre andragogía que deben desarrollarse durante este curso, en el primer semestre de la maestría en Docencia Universitaria.

Límites

Dentro del ámbito material, se toman para el estudio, los objetivos y el programa reestructurado, en el ámbito personal a los docentes que imparten el curso y los estudiantes del curso, en el ámbito espacial, a la Facultad de Humanidades y la escuela de Postgrado, en el ámbito temporal, se estima que se implementara en los meses de enero a julio de 2016, así como el cumplimiento de los objetivos específicos:

Analizar los programas del curso Didáctica de la Educación Superior impartidos a las cohortes 2014 y 2015, desde la perspectiva de los docentes que los impartieron.

Evaluar las competencias desarrolladas y los contenidos abordados en el curso didáctica de la Educación Superior desde la experiencia de los estudiantes de las cohortes 2014 y 2015. Elaborar y validar una propuesta de estructuración unificada del programa del curso Didáctica de la Educación Superior para la Maestría en Docencia Universitaria de la USAC.

1.6 Objetivos

Objetivo general

Evaluar el curso, de Didáctica de la Educación Superior en la Maestría en Docencia Universitaria de la USAC, bajo el enfoque andragógico.

Objetivos específicos

- ✓ Analizar los programas del curso Didáctica de la Educación Superior impartidos a las cohortes 2014 y 2015, desde la perspectiva de los docentes que los impartieron.
- ✓ Identificar las competencias desarrolladas y los contenidos abordados en el curso didáctica de la Educación Superior desde la experiencia de los estudiantes de las cohortes 2014 y 2015.
- ✓ Diseñar una propuesta de estructuración unificada del programa del curso Didáctica de la Educación Superior para la Maestría en Docencia Universitaria de la USAC.

- ✓ Validar desde la revisión de un experto la propuesta de estructuración unificada del programa del curso Didáctica de la Educación Superior.

1.7 Metodología empleada

Tipo de Investigación

Mixta, el enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento. Baptita, (2010) afirma. “En esta investigación el enfoque cuantitativo se aplica al determinar resultados numéricos utilizando la técnica de la encuesta y la tradición de estudio de caso al explicar, describir y explorar información del programa específico” (p.79). El curso de didáctica de la educación superior que resulto de vital importancia para los estudiantes de la maestría en docencia universitaria.

El enfoque cualitativo se evidencia en la recolección y análisis documental de los programas de las cohortes 2014 y 2015 del curso Didáctica de la educación superior, y a través de los aportes que los docentes brindaron en las encuestas.

Área de estudio

- ✓ Exploratorio: A partir de la investigación que se hará con respecto a dos programas del curso de Didáctica de la Educación Superior años 2014 y 2015, se podrán explorar los contenidos, las fortalezas y debilidades que cada pregunta, presenta y de esa forma poder aportar objetivamente un avance, con la finalidad de elaborar una propuesta para la mejora y actualización de los contenidos, para que la educación de los estudiantes sea de calidad.
- ✓ Explicativo: Desde esta perspectiva se pretende abordar los temas relacionados con el curso de didáctica de la educación superior con el fin de analizar las deficiencias que presentan los programas anteriormente descritos y de esta forma contribuir a la estructuración de un nuevo programa para el año 2016.

Tabla 1
Definición de variables y categorías

	Objetivos	Definición teórica de la variable	Definición operativa	Técnica	Instrumento	Escala de medición o cualificación
Analizar los programas del curso didáctica de la educación superior impartido a las cohortes 2014, 2015, desde la perspectiva de los docentes que los imparten.	<p>Análisis del programa de los años 2014, 2015 desde la perspectiva de los docentes.</p> <p>Análisis del programa de los años 2014, 2015 desde la perspectiva de los docentes.</p>	Necesidad de analizar los programas desde la perspectiva de los docentes	<p>Interés en mejorar el programa</p> <p>Contrastar el de ambos años</p> <p>Proponer una reestructuración.</p>	Encuesta	Cuestionario de encuesta	Nominal Cualitativa
Identificar las competencias desarrolladas y los contenidos abordados en los cursos didáctica de la educación superior desde la experiencia de los estudiantes de las cohortes 2014 y 2015.	Competencias desarrolladas y contenidos abordados en el curso.	Indagar sobre las competencias desarrolladas y los contenidos abordados en el curso.	<p>Identificar competencias desarrolladas:</p> <p>Interés de realizarla</p> <p>Necesidad de reestructurar las competencias, y los contenidos abordados dentro del programa.</p>	Encuesta	Cuestionario de encuesta	Nominal Cuantitativa
Diseñar una propuesta de estructuración unificada del programa del curso didáctica de la Educación superior para la maestría en docencia universitaria de la USAC.	Propuesta de estructura unificada del programa del curso.	Estructuración unificada del programa para el ciclo 2016 en base a los del 2014,2015	Diseñar una propuesta de estructura unificada del programa del curso didáctica de la educación superior para el ciclo 2016.	Análisis documental	Fichas bibliográficas, de síntesis.	Nominal Cualitativa
Validar desde la revisión de expertos la propuesta de estructuración unificada del programa del curso Didáctica de la Educación Superior.	Revisión de expertos la propuesta de programa	Validar desde la revisión de expertos la propuesta de estructuración unificada del programa del curso didáctica en la educación superior.	Implementar nuevos contenidos andragógicos, en el programa del curso.	Análisis documental	Lista de cotejo.	Nominal Cualitativa

Fuente: Elaboración propia, Cindy Domínguez, 2015.

Técnicas e instrumentos

Análisis documental

Con el análisis documental se logró identificar si las competencias desarrolladas y los contenidos abordados en los programas de estudio desde la experiencia de los estudiantes de las cohortes 2014 y 2015, fueron satisfactorias para el alcance profesional de los estudiantes, así mismo servirá para la planificación de los aspectos que se deben mejorar en el diseño del programa para el 2016.

El análisis documental es la operación que consiste en seleccionar las ideas informativamente relevantes de un documento a fin de expresar su contenido sin ambigüedades para recuperar la información en él contenida.

Esta representación puede ser utilizada para identificar el documento, para procurar los puntos de acceso en la búsqueda de documentos, para indicar su contenido o para servir de sustituto del documento. El análisis puede tomar la forma de un sumario, un resumen, un índice alfabético de materias o códigos sistemáticos.

El análisis documental cubre técnicas tradicionales de bibliotecas, tales como catalogación, indización, clasificación y resumen, además de técnicas informáticas como la indización automática y la recuperación de la información almacenada en ordenadores mediante el lenguaje natural. (García, 2010)

Este análisis se realiza persiguiendo el fin práctico: recuperar la información que no es una tarea simplemente rutinaria, ni tan sencilla como resulta al parecer para algunos usuarios que desconocen cuanto trabajo previo ha habido que realizar para que el reciba la documentación que necesita.

|

La encuesta

Se aplicó a docentes como estudiantes de las cohortes 2014 y 2015 ya que es una de las técnicas que auxilian la investigación social y se desarrolló a una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimiento estandarizados de interrogación, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población (García, 2010)

La encuesta ha demostrado importancia en diferentes áreas de estudio e investigación tales como sociales, religiosos, políticos, tecnológicos, de salud educativos etc., la encuesta usa como instrumento un cuestionario, esta es una técnica de recolección de datos e investigaciones, por su enorme versatilidad para obtener información que puede ser generalizable de la mayoría de los tipos de población, y la confiabilidad que ofrece el cuestionario como instrumento de medición.

Población y muestra

Para la recolección de la información se encuestó a 171 estudiantes y 2 docentes, de donde se extrajo una muestra probabilística respectivamente en los estudiantes de 70 personas y no probabilística en los docentes, del curso de didáctica en la educación superior, de la maestría en docencia universitaria, de la sede central de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Muestra:

La población total adquirida en la investigación dentro de las cohortes 2014, 2015 fue de 171 estudiantes, para los cuales se obtuvo una muestra, que se describe a continuación, utilizando la siguiente fórmula estadística.

$$n = \frac{N\sigma^2Z^2}{(N-1)e^2 + \sigma^2Z^2}$$

Donde:

n = el tamaño de la muestra.

N = tamaño de la población.

σ = Desviación estándar de la población

Z = Valor obtenido mediante niveles de confianza

e = Límite aceptable de error muestral

n=?

N= 171

σ = 0.5

z= 95% es igual a 1.96

e= puede ser 0.01 o 0.09, según el criterio del investigador, yo tome 0.09

$$n = \frac{171 (0.5)^2 \times (1.96)^2}{(171-1) (0.09)^2 + (0.5)^2 (1.96)^2}$$

$$n = \frac{164.16}{2.337}$$

n= 70.24

n= 70 muestra de la población total.

CAPÍTULO II

Fundamentación Teórica

2.1 Didáctica de la Educación Superior

2.1.1 Importancia de la didáctica de la educación superior

En la actualidad, enseñar se hace cada vez más complejo y aprender se ha convertido en una experiencia mucho más desafiante para los estudiantes. Por otro lado, cada nivel educativo tiene su propia especificidad, la cual está determinada por las necesidades sociales y educativas a las que la educación pretende responder y que se abrevian en los objetivos educativos para cada etapa de formación.

Para poder lograr los objetivos educativos, establecidos en los programas curriculares, los docentes planifican, organizan, gestionan e implementan en el aula el proceso de enseñanza-aprendizaje y esto lo hacen según su formación, experiencia y recursos con que cuentan en el contexto donde laboran. La orquestación del proceso de enseñanza no es una tarea sencilla, demanda del docente conocimiento teórico y conocimiento práctico, habilidades cognitivas y sociales, destrezas, actitudes y valores deseables, así como una buena dosis de intuición o sentido común, entre otras.

Uno de los componentes esenciales que permite que la enseñanza superior pueda lograr su cometido, es la Didáctica. Como ya se ha mencionado, la educación superior tiene su propia concreción, por tanto, requiere una didáctica distintiva que posibilite el aprendizaje de los estudiantes, en su mayoría adultos, con conocimientos y experiencias previas, motivaciones y expectativas diversas respecto a su proyecto personal y profesional. Aunque existen distintos enfoques y propuestas didácticas, utilizadas en la andrología como: Epistemología, psicológica, contenidos curriculares, planificación evaluaciones y modelo constructivista. Hay ciertos planteamientos que parecen más acordes con las

exigencias que se plantea actualmente a las instituciones de educación superior en todo el mundo para desarrollar nuevas competencias (Escudero, 2006).

La Didáctica Universitaria es un núcleo disciplinar reconocido dentro de la Didáctica. A diferencia de la didáctica específica de otras etapas educativas, educación infantil, educación primaria, educación secundaria, es reciente, y sólo lleva décadas de desarrollo. Este retardo se debe, fundamentalmente, a un interrogante que las otras didácticas, centradas en aquellas etapas, no se han llegado a plantear: *la necesidad de su existencia*. El citado autor conceptualiza la Didáctica Universitaria como el ámbito de conocimiento y comunicación que se ocupa del *arte de enseñar* en la universidad (Herrán, 2001).

La antropología y la didáctica son dos fuertes columnas dentro de la educación superior, para todo alumno adulto el siempre hecho de iniciar una nueva experiencia educativa. Para estas dos columnas significa lograr una educación de calidad optimizando en el menor tiempo posible logrando así un aprendizaje significativo.

2.1.2 Definición de la didáctica de la educación superior

La didáctica es una ciencia teórica-práctica: trata el qué, cómo y cuándo enseñar. La teoría necesita de la práctica, porque es en ella donde se revalida y la práctica, a su vez se nutre de la teoría. Entonces el maestro de hoy en cualquier centro superior y/o universidad debe manejar adecuadamente la didáctica propiamente dicha, no solo como explicador del contenido de un curso sino como educador con una misión clara de estimular, orientar, y dirigir con habilidad el proceso educativo y el aprendizaje de los estudiantes, sin olvidar por supuesto la pedagogía (Tiburcio, 2011).

La didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto la técnica de la enseñanza, uso adecuado de la “metodología” como parte de la didáctica, técnica de dirigir y orientar eficazmente a los

estudiantes hacia un objetivo claro, siempre haciendo uso de la investigación, factor fundamental en los claustros universitarios. La didáctica es una ciencia teórica y práctica eminentemente social, que desarrolla una serie de capacidades del ser humano (Tiburcio, 2011).

La didáctica también es considerada como la ciencia de la educación que estudia todo lo relacionado con la enseñanza: diseño de las mejores condiciones, ambiente y clima... Para conseguir un aprendizaje valioso y el desarrollo pleno del estudiantado, hay un largo camino que muestra su complejidad y evolución. La didáctica es una ciencia teórico-práctica: trata el qué, cómo y cuándo enseñar. La teoría necesita de la práctica, porque es en ella donde se revalida y la práctica, a su vez, se nutre de la teoría, pues como reza el refrán: Nada hay más práctico que una buena teoría.

Didáctica se ocupa de la enseñanza o, más precisamente, de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ésta tiene dos características: a) la enseñanza es una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza, y b) la enseñanza es una práctica social, es decir, responde a necesidades, funciones y delimitaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total (Contreras, 1994).

Como todo proceso de enseñanza humana, es basado por las necesidades sociales, económicas, trabajo, estudio y por la necesidad que el individuo este pasando en su momento, así mismo la didáctica como método de enseñanza aprendizaje tiene muchísimas limitantes, debido a las diferentes etapas que el individuo este atravesando.

2.1.3 Categorías fundamentales de la didáctica de la educación superior

El estudio de las categorías fundamentales de la Didáctica se realizará desde la aplicación del enfoque sistémico y del holístico-dialéctico. Con ello se pretende establecer una comparación en la que, arribando a los mismos resultados, se muestran caminos diferentes para el abordaje teórico de la Didáctica. Desde este enfoque se precisa que las categorías de la Didáctica se mueven en dos dimensiones: una estática y otra dinámica (Zayas, 2000).

Desde el punto de vista estático se configuran las categorías Objetivo General, Contenido y Diseño del Proceso Zayas (2000) afirma. “Los objetivos generales constituyen la categoría rectora del diseño del proceso y se relacionan con el modelo pedagógico del encargo social, es decir, son expresión de las demandas sociales que, en forma de necesidades, se le plantea a la Escuela” (p.52).

El contenido conforma la categoría didáctica que incluye la parte de la cultura de la humanidad que debe ser asimilada en el aprendizaje por los estudiantes para alcanzar los objetivos propuestos. Para el profesor es objeto de enseñanza y para el estudiante es objeto de aprendizaje.

El diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo es el que se planifica en dependencia de los objetivos y del contenido y relaciona al profesor y los estudiantes en el desarrollo de un proceso dinámico que incluye el empleo de métodos, medios de enseñanza y recursos de aprendizaje con ayuda de los cuales se logran los objetivos.

El carácter estático de estas categorías significa que el profesor no debe hacer transformaciones en ellos en el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje y aparecen explícitamente en los planes y programas de estudio. Desde el punto de vista dinámico se configuran las categorías Método, Medios, Formas de Organización y Evaluación (Lépiz, 2011).

El método es una categoría del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que se define como la vía para alcanzar el objetivo. De esta forma es representativo de una estructura lógica y secuencial que define la dinámica en la interacción profesor-estudiantes, en correspondencia con las distintas situaciones docentes que se manifiesten.

Los medios de enseñanza constituyen la categoría que expresa el soporte material e informático de apoyo al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y establece un nexo funcional con los recursos de aprendizaje, aquellos que emplea el estudiante para asimilar el contenido. La relación medios-recursos se determina en dependencia de las condiciones en que se desarrolle el proceso.

Las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje son aquellas que regulan, desde el punto de vista estructural y funcional, el sistema de relaciones que se establece entre el profesor y los estudiantes e implica un nexo participantes del proceso-entorno espacial, poniéndose este último en función del cumplimiento de los objetivos (Lépiz, 2011).

La evaluación es el componente del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el cual se constata el grado de cumplimiento de los objetivos trazados. El carácter dinámico de estas categorías se refiere al nivel de selección del profesor y de los estudiantes de las vías, el contexto y los recursos para el desarrollo del proceso, aunque están subordinados a los objetivos y al contenido como categorías didácticas de orden superior (recursividad).

2.2 Perspectiva Andragógico

2.2.1 La Andragogía

Situar la andragogía en el contexto educativo a partir de la educación de adultos, es tomar en consideración el legado de muchos maestros como: Jesús, Sócrates, Platón, Aristóteles, Confucio y otros; que utilizaban en la

antigüedad metodología andragógico sin tener el discernimiento de este paradigma, con el fin de transmitir sus conocimientos a los estudiantes adultos a través de procesos de humanización y experiencias, al darle la libertad de seleccionar, investigar y adaptar las enseñanzas para emplear prácticas y acciones de su realidad. (Gámez, 2007, p.33)

La andragogía desde el punto de vista conceptual no es una ciencia nueva; en la década de los sesenta es cuando se aplica el concepto con cierta frecuencia, tanto en Europa, Norteamérica y Latinoamérica al referirse específicamente a los métodos, técnicas, fines y en general, a todo el proceso educativo para llevar a cabo la educación integral en la población adulta.

En el enfoque de las ciencias andragógicas, se encuentra la andragogía palabra que proviene de las voces griegas *antropos* que se refiere al hombre y *ago* que significa guiar o conducir; este vocablo fue acuñado por el profesor alemán Alexander Kapp en el año de 1833, término que fue olvidado casi un siglo hasta que en el año 1921, Van Enckevort descubre la expresión usada por el sociólogo alemán Eugen Rosenstock, quien pensó había sido el creador de dicho término, hasta el año de 1962 cuando se entera que era utilizado por Kapp y Herbart.

La andragogía es parte esencial en el proceso educativo de todo persona adulta, así como un niño debe ser guiado en todo el proceso de enseñanza aprendizaje, desde el momento que una individuo logra escalar en el proceso de educación superior debe ser guiado y apoyado en todo momento para obtener mejores resultados.

2.2.2 Antecedentes

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.

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, 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, 2007).

Para Rosentok, científico social y educador de adultos la acción educativa no debía circunscribirse única y exclusivamente a la escuela. Para él, el hecho andragógico está 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 logaran

cooperar, ayudar y orientar a sus alumnos en el proceso de aprendizaje (Gámez, 2007).

En un artículo publicado en el año 1924 por 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.

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, por Eduard Lindeman, quien fuera el primer norteamericano en introducir el término andragogía apoyado en las ideas de Rosentok. La andragogía es el método verdadero de aprendizaje de los adulto, 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”.

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.

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.

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 está destinada al conjunto de los procesos educativos organizados, cualquiera sea su contenido, nivel y método, formales o no formales.

Asimismo y en correspondencia con lo que plantea Molina afirma 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

Durante los años 60 Francia, Yugoslavia y Holanda usaban el término andragogía para referirse a la disciplina que estudiaba el proceso de educación de adultos. Después de los años 60, 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. (Mosquera, 2007, p.37).

2.2.3 La andragogía conceptualización

Para Knowles (1982) afirma. “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” (p, 58). 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 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 (Knowles, 1982).

Por otra parte, 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).

2.2.4 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).

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 (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. (Mosquera, 2007).

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, 1982).

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. (Jackson, 2004, p.37).

Estas diferencias hacen que surjan investigaciones relacionadas no sólo con el aprendizaje, sino también con la enseñanza de los participantes adultos. Autores como (Bromley, Freire, Kidd, Knowles 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.

Identifican 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.

Sin embargo, a pesar de las diferencias ya planteadas Kidd, 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.

2.2.5 Principio de la horizontalidad

La horizontalidad es concebida por Adam (1987) afirma: “como una relación entre iguales, como una relación compartida de actitudes, de responsabilidades y de compromisos hacia logros y resultados exitosos”. (p.24)

Mosquera, (2007) afirma. “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, dirigidos a la búsqueda de productos y efectos exitosos” (p.45). Porque tienen metas comunes y objetivos individuales lo que, además, les permite desarrollar el sentimiento de nosotros.

Profundizando en el concepto de horizontalidad, se puede explicar que esa “relación entre iguales” a la cual hace referencia 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” (Adam, 1987).

Al hablar de horizontalidad en el contexto del modelo andragógico de la **UNESR**, (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez) 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).

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. (Mosquera, 2007, p.80).

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 (Mosquera, 2007).

2.2.6 Principio de la participación

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

Al participar se está compartiendo algo, es un dar y recibir, es involucrarse en un proyecto en común, dar ideas sobre cómo puede ser ese proyecto, como mejorarlo, que elementos incluir, como hacerlo, en que se está 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 (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).

2.2.7 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. 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).

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) afirma. “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” (p.67). 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 aquel proceso de aprendizaje consciente, regulado y auto dirigido 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.

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 auto gestione su aprendizaje. Esto a su vez, se evidencia en la

creación, integración, generación de innovaciones y en la resolución de problemas reales.

Uno de los teóricos humanistas de mayor relevancia de la época fue 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.

2.2.8 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 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, 2007).

En este contexto de ideas, cabe destacar la contribución que hacen 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.

Reparar 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, 2007).

2.2.9 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)

Los participantes se proyectan pues de acuerdo al modelo andragógico de la UNESR, (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez) 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.

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 (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” 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 (Brandt,1998).

2.2.10 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.

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.

Se consideran a continuación los aportes que hace para puntualizar las características del facilitador en el contexto del modelo andragógico de la UNESR, (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez) 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 (Mosquera, 2007).

2.2.11 El entorno

En el marco del modelo andragógico, 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” (Mosquera, 2007).

Tabla 2**Técnicas de Aprendizaje**

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.

Fuente: Molina Urbina, (2006), Cuadro Descriptivo.

Las técnicas de aprendizaje utilizadas en el modelo andragógico, 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 (Mosquera, 2007).

2.2.12 Actitudes que debe tomar el catedrático ante el desempeño de un estudiante adulto.

Una de las claves para comprender la realidad universitaria es analizar el perfil del docente inmerso en un entorno desafiante y complejo producto de la globalización y los avances tecnológicos. El desafío está en considerar y reconocer la labor académica del docente protagonista en promover el cambio y renovación, al transformar sus esquemas de pensamiento previo y establecer nuevos patrones de razonamiento, reflexión, concientización, criticidad e innovación que le sirvan para resignificar su profesión en la práctica. Al mismo tiempo favorecer y orientar la misión-visión de la universidad y su entorno acordes a las funciones académicas de docencia, investigación, extensión, gestión y servicio comunitario.

Se percibe el perfil profesional como: conjunto de roles, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios que posee un recurso humano determinado para el desempeño de una profesión, esta consideración concibe el perfil del docente universitario como un compendio coherente de atributos deseables para desempeñarse eficientemente en todas las funciones de docencia que correspondan a su condición académica, comprometidas con el logro de la misión-visión de su institución.

Asume al docente como la persona preparada en establecer y ejecutar roles de investigador, apoyado y orientado por un trabajo solidario de promoción e intercambio de ideas, informaciones y conocimientos en ambientes exigentes con prospectiva integral, capaz de adaptarse a las transformaciones globales del contexto donde interactúa.

El perfil del docente universitario, supone ciertas características elementales las cuales son:

- ✓ Capacidad de adaptación a nuevas circunstancias demandadas por el entorno socio tecnológico.
- ✓ Tolerancia a la ambigüedad.
- ✓ Capacidad para afrontar situaciones confusas al emplear estrategias a corto y largo alcance, guiadas conforme a los valores y directrices conectados a la institución.
- ✓ Necesidad de afianzar características de liderazgo, gestión del conocimiento y competencias diversas.
- ✓ Integrar equipos de trabajo comprometidos que perciban las necesidades de los demás y se orienten a la satisfacción de las mismas, con el propósito de compartir metas personales, grupales y profesionales, otras.
- ✓ De igual manera Segura, percibe que el docente universitario dentro del recinto universitario debe tener un perfil para:
- ✓ Asumir el cambio como parte de su ser y quehacer, reflexionando, creando y recreándose en ambientes que tendrán atributos diversos relacionados con su conocimiento y destrezas andragógica, dominio de las tecnologías de la información y comunicación, alto nivel de competencias, destrezas gerenciales, altos estándares de calidad, innovación y creatividad.
- ✓ Los aspectos anteriores visualizan un docente universitario capaz de afrontar con responsabilidad las exigencias de la sociedad actual; desde este marco considerar la naturaleza de la universidad asociada a su ethos, vigencia y prospección futura.
- ✓ La intención de que pueda situarse exitosamente dentro de su praxis académica con calidad y excelencia, al asumir el reto derivado de sus conocimientos, riqueza personal, profesional, experiencias y competencias para facilitar con fluidez su pensamiento divergente, crítico, creativo y reflexivo, al ser captados por sus estudiantes.

- ✓ Viera enfatiza que el perfil ideal, bajo el enfoque andragógico será de un: “promotor de habilidades, especialmente empático, comunicador, mediador y asesor potencial en áreas específicas de su actividad productiva”,
- ✓ El perfil del docente universitario y sus requerimientos para calificarlo como docente de calidad, comenta:
- ✓ Docente con un perfil humano estable emocionalmente, maduro en sus actitudes, afable y firme a la vez, justo ante las diferencias, entre otras cualidades que le permita actuar como guía y líder transformacional de los estudiantes.
- ✓ Dominar los conocimientos teóricos, prácticos y motivación personal para transmitirlo.
- ✓ Interacción permanente con sus pares, lo que implica pertenecer a una comunidad científica nacional e internacional.
- ✓ Investigador activo con proyectos reconocidos, por iniciativa propia, reflejándose en publicaciones en revistas reconocidas.
- ✓ Dominio de las metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje propias del área de conocimiento que imparte.
- ✓ Actualizado en lo que se refiere a los avances de la ciencia y la tecnología.
- ✓ Capaz de manejar las tecnologías de la información y comunicación, en su quehacer académico.

La elaboración de un perfil del docente universitario andragógico basado en competencias TIC debe responder a la necesidad de identificar elementos concretos para promover la formación de su claustro, con la idea de focalizar y asegurar un conjunto de roles, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores requeridos para el perfeccionamiento en sus funciones y tareas en una educación transformada por la globalización. (Rodríguez, 2002).

La educación andragógica, es permanente, porque se trata de un proceso que se realimenta de manera constante tanto a lo interno como a lo externo institucional.

No se concibe a un facilitador como a un participante desconectado, aislado, encerrado de manera endogámica e improductiva. Todo lo contrario, como sujetos y objetos mantienen estrecha vinculación, tanto con los estamentos que conforman la estructura universitaria, como con los factores que se encuentran en el entorno social, local, regional, planetario, y con todos ellos se alimentan, y a su vez los alimentan. Es así como del tradicional círculo vicioso institucional se pasa a un círculo virtuoso, que busca en cada componente, en cada fase, en cada estamento y en cada eslabón, vasos comunicantes que le confieran direccionalidad y enriquecimiento mutuos. (Rodríguez, 2002).

Por otra parte, esta fuerza transformadora que se origina desde la base hasta alcanzar la totalidad y la particularidad de cada elemento corporativo, no se contenta con llegar a la cima, sino que aspira superarse a sí misma. Es así como no existen metas definidas y concretas dentro de los planes transformadores, sino que en cada oportunidad, con cada logro, la institución se rejuvenece, se eterniza, cambia su rostro y renueva sus procesos académicos, científicos y administrativos.

Bajo tal concepción la transformación es constante, no tiene ya un punto de partida ni uno de llegada (ambos se fusionan y se amalgaman para siempre); simplemente su vida y su diario quehacer se encuentran inmersos en un ambiente y en una cultura del cambio dinámico, que da pie a pequeñas y grandes transformaciones, las cuales son asumidas como lo lógico, lo que permanece, lo que se eterniza y se hace perenne. Ahora bien, la universidad deja de ser una institución acotada, cercenada en su vasta complejidad histórica, política, cultural y social, para involucrar en sus procesos elementos que desde siempre fueron importantes. (Rodríguez, 2002).

Las fuerzas andragógico-integradoras para la transformación universitaria no son producto de modas pasajeras ni de tendencias intelectuales o cognoscitivas cuyo énfasis se desmorona de inmediato, sino que su sustento es en sí la razón que anima a mantener y asegurar la estructura universitaria a través del tiempo y del espacio. Es decir, esa efervescencia que parte desde la base y asciende hacia el vértice de la pirámide corporativa no busca prebendas, ni concesiones, ni mantener el *statu quo*, todo lo contrario: intenta ganar para sus filas un análisis serio y profundo acerca de lo que significa ser facilitador y participante dentro de un proceso institucional-académico-administrativo complejo y comprometido con el presente, y con el porvenir mismo de la nación.

Las fuerzas andragógico-integradoras producen un impacto sobre la rígida estructura universitaria, marcando puntos de inflexión en cada una de las fases que constituyen la suma y el todo de su proceso institucional. La resultante de todo este periplo de circunstancias puntuales y complejas traen consigo cambios puntuales y complejos también, que a la postre se traducen en una transformación real, pero utópica, física, pero abstracta, cuya fisonomía se hace clara y precisa en la medida en que los actores y la estructura académica y administrativa universitaria convergen en los mismos hechos, en iguales caminos, en los mismos ideales y en iguales sueños de excelencia y de pertinencia social. (Rodríguez, 2002 p.67).

Nunca más la universidad será la misma a partir de que se echen andar todos los mecanismos propulsados por las fuerzas andragógico integradoras, ya que a partir de esa circunstancias, de esos momentos, de esas decisiones trascendentales y profundas, los cimientos de la vetusta estructura universitaria se estremecerán, recibirán un vuelco que los pondrá a dudar de su propia naturaleza y corporeidad, se generará un caos y una entropía cuya fuerza y contundencia tendrá como fin último hurgar en la conciencia de sus actores para ponerlos a tono con sus circunstancias vitales e institucionales.

Luego sobrevendrá una nueva cultura universitaria, basada en la revisión profunda y permanente de la pertinencia y vigencia de sus procesos internos y de sus canales con el exterior. El inicial remezón de sus estructuras pasará a constituir una fuerza interna que propulse la auto-evaluación, el chequeo continuo de los avances y de las metas, la corrección y ajuste de los mecanismos universitarios que pongan a la universidad en verdadera sintonía con las necesidades y cambios del contexto institucional, social, ecológico y planetario. (Rodríguez, 2002).

Ese nuevo universitario deberá estar en correspondencia con las características propias de un mundo impredecible, de grandes incertidumbres, inmerso en constantes cambios de todo orden. Es decir, ese nuevo Ser universitario no estará «preparado» sólo para enfrentar los inmensos retos y desafíos inherentes a su profesión, a su campo laboral, a su formación académica y científica, sino que es precisamente por su visión compleja del mundo que le rodea, un factor de cambio, de transición hacia la institución, la sociedad y el planeta que se van construyendo con el transcurrir del tiempo.

Ese hombre y esa mujer universitarios constituyen los vasos comunicantes con un entorno ávido de respuestas, de soluciones, de planteamientos, de reflexiones, de interrogantes y de retos. Por tanto, la institución universitaria pasa a ser entonces receptáculo, crisol, matraz, donde se amalgaman las potencialidades de una nación que deberá estar inserta sin rubores y sin complejos en un mundo exigente, complejo, cuyos procesos cambian de fisonomía a cada instante para intentar comprender la finitud del Ser, y su inmanencia universal. (Rodríguez, 2002).

Nace así una nueva institución universitaria, sobre la base de sus viejas estructuras que se han hecho eternas, pero cuyos rostros muestran la lozanía y el frescor de la juventud. Esa nueva universidad dará preeminencia no sólo a la

mirada hacia lo interno, que le permite sopesarse en su propia endogamia institucional, sino también hacia lo externo, para intentar comprender en su magnitud las necesidades de un entorno por demás en incertidumbre y en caos. (Rodríguez, 2002 p.68).

La Universidad ya no será la tradicional institución aislada, divorciada de la realidad, encerrada en una burbuja de jabón que le impide ver más allá de sus propias fronteras naturales, sino que su influencia, repercusión, incidencia e impacto estarán orientados fuera de sus muros, de sus dominios, de sus espacios y propiedades, para que se la conozca, se la reconozca y se la fortalezca como piedra angular de una sociedad más justa, equitativa y humana.

La andragogía (y su reconocida capacidad para interrelacionar factores, fundir procesos, amalgamar esfuerzos) constituye dentro de la *Teoría* propuesta, un elemento singular y vital, porque comprendiendo que dentro del aula universitaria se pueden alcanzar importantes cimas de crecimiento humano, intelectual y personal, partiendo de una relación horizontal, estrecha, participativa y sinérgica entre sus actores, sólo así se podrán llevar adelante cada una de las fases y etapas que conlleven una institución de alzada, que derrumbe paradigmas, fronteras y viejas concepciones, las cuales anclan sus procesos académicos dentro de criterios punitivos, imponentes, autárquicos, unidireccionales, unívocos y decimonónicos.

Como todo proceso, la transformación por la vía de la Teoría Andragógico-Integradora aquí propuesta, es lenta, pero a paso firme y seguro. Se requiere, entonces, sensibilizar, inducir, recrear, incentivar y ganar a los actores universitarios (docentes/facilitadores y participantes/estudiantes) a sus filas. Ya no se trata de rogar o reclamar a quienes toman decisiones (Consejos Universitarios, rectores, decanos, directores, etc.) para que den un giro discrecional a la conducción de las universidades; es generar desde las bases de la gran pirámide universitaria una efervescencia tal, que su fuerza, su empuje y su acción constituya el motor, el catalizador de todo un aluvión que estremecerá los

cimientos universitarios y cuya resultante sea, inexorablemente, un cambio actitudinal y académico desde el seno de la propia institución con miras a cambios profundos, densos, que traigan consigo la transformación permanente y constante de las casas de estudios superiores. (Rodríguez, 2002).

2.3 Marco Contextual.

2.3.1 Estructuración de los programas de Didáctica de la Educación Superior.

Competencias planteadas dentro de los programas.

Generales:

1. Valora las interrelaciones existentes entre la Didáctica, Andragogía y Pedagogía.
2. Analiza el papel del docente como facilitador y orientador del proceso de enseñanza aprendizaje del nivel superior.
3. Justifica los elementos que integran el proceso de enseñanza aprendizaje.
4. Formula propuestas que lleven a la renovación de la práctica de la enseñanza, en la educación superior.

Específicas:

1. Conceptualiza los elementos que integran a la Didáctica según las diferentes teorías educativas.
2. Identifica el rol docente del docente universitario y analiza las funciones que desempeña en situaciones educativas, de acuerdo a las técnicas educativas.
3. Reconozca las teorías educativas que fundamentan los diversos métodos didácticos por el aprendizaje.
4. Aplica las fases y secuencias del proceso didáctico.
5. Emplea los Principios que fundamentan la Didáctica del nivel superior de la enseñanza.
6. Identifica las fuentes de fundamentación curricular para planificar procesos de enseñanza aprendizaje.

2.3.2 La selección del contenido.

La consideración del principio didáctico de vinculación de la teoría con la práctica constituye el referente esencial para considerar que en el contenido se expresa, no sólo el sistema de conocimientos de que se trate sino también las habilidades, como forma de vínculo del estudiante con la realidad que estudia en la escuela y transforma.

La razón de ello, en contraposición con algunos enfoques pragmáticos y otros puramente cognitivos, está en el hecho de que el saber y el saber hacer se presentan íntimamente relacionados en la realidad. El contenido se selecciona en dependencia de la ciencia que sirve de base a la asignatura, los niveles de sistematicidad y las habilidades. (Rivero 2000).

El contenido forma parte de la cultura acumulada por la humanidad y se enmarca en su contexto histórico-social, siendo un reflejo de la conciencia del hombre y de su relación con el entorno; de esta manera un enfoque cultural de la enseñanza de las ciencias implica tener en cuenta desde el diseño del proceso todos aquellos componentes de la cultura que desde el contenido de la asignatura serán usados para educar (transmitir cultura) en coincidencia con esta línea de pensamiento Carlos Álvarez define el contenido como aquella parte de la cultura que se traslada de ésta a la disciplina docente, para el logro de los objetivos programados. Asumir esta posición implica tener en cuenta todos los elementos de la cultura que serán trasladados a la disciplina docente desde su propia definición: la cultura de la sociedad la forman los valores, materiales y espirituales, creados por el hombre con arreglo al estado y las necesidades del desarrollo de un pueblo, país o de la humanidad en una época determinada . (Rivero 2000).

Sus componentes principales pueden ser definidos de manera generalizada en la forma siguiente:

- ✓ Recursos materiales producidos por el hombre, es decir, el conocimiento humano objetivado en edificaciones, instrumentos de trabajo, máquinas, libros, pinturas, grabaciones musicales, etc.
- ✓ Sistema de conocimientos acerca de la naturaleza, la técnica, la sociedad, el pensamiento y los modos de actuar.
- ✓ Características generales de la realización de acciones (habilidades), intelectuales y prácticas, y muy especialmente de la imprescindible actividad creadora, sin la que es imposible el desarrollo cultural.
- ✓ Actitudes y normas de relación hacia el medio y las personas.
En plena correspondencia con la estructura general de la cultura de la sociedad, la ciencia consta de los siguientes elementos fundamentales:
- ✓ **Medios materiales para el trabajo de investigación.** Ellos son indispensables en la actividad experimental, en la realización de cálculos y permiten conservar y comunicar la información científica. Aquí se incluyen, por ejemplo, los instrumentos de medición, microscopios, ordenadores, libros, edificaciones, etc.
- ✓ **Sistema de conocimientos propios de la actividad científica.** Ellos abarcan, entre otros, los problemas y objetivos planteados en la actividad científica; las magnitudes, axiomas, teoremas y teorías; el conocimiento sobre los métodos de investigación (experimentales y teóricos), acerca del desarrollo de la ciencia, de su relación con la técnica y la sociedad, sobre las actitudes y las normas de conducta de los hombres de ciencia.
- ✓ **Experiencia en la actividad investigadora.** Aquí se incluyen, por una parte, las destrezas necesarias para la utilización de los equipos de investigación, el empleo de procedimientos de cálculo, etc. Es decir, los hábitos y habilidades operativas. Por otra parte, se tiene especialmente en cuenta la experiencia en la actividad creadora: en el acotamiento de situaciones problemáticas, en la emisión de hipótesis y la elaboración de estrategias para contrastarlas; en el diseño de

modelos matemáticos, de instalaciones experimentales y de algoritmos de cálculo; en la planificación de experimentos, etc.

- ✓ **Actitudes y normas de conducta necesarias en la actividad científica.** Estas son, entre otras, la actitud inquisitiva, el espíritu crítico hacia la labor realizada, la tenacidad, la disposición para considerar otros puntos de vista y cambiar los propios, la disposición para el trabajo colectivo, la orientación del pensamiento hacia la solución de problemas con trascendencia social y medioambiental, el autodidactismo, etc.

Por ello, un aspecto a resolver en la selección del contenido se relaciona con la lógica en que se han formulado las teorías, principios, conceptos, etc., lo que forma parte de las intenciones al declarar el contenido propio de la asignatura. La cultura sintetizada en el contenido se presenta, entonces, como sistemas de conocimientos, habilidades, medios materiales y actitudes y normas de conducta. Asumir el contenido desde esta perspectiva implica que los elementos de la cultura deben estar presentes desde el diseño del proceso y reflejarse en todos sus componentes hasta la evaluación, lo cual tiene una trascendencia didáctica fundamental como mostraremos a continuación.

En la Escuela Tradicional lo más importante es el contenido, representante de la ciencia, que consiste en un repertorio de conocimientos aceptados acríticamente: nociones y conceptos, imagen del positivismo, que representan un contenido acabado, con lógica única, que no es susceptible de modificación, ni interpretación.

El contenido en la Escuela Tradicional viene fijado desde el exterior, elaborado por instancias técnico administrativas y llega establecido en un programa a cumplir, del cual el maestro hace una sola lectura para él y para el alumno, mientras el proceso del conocimiento queda reducido a su aprehensión.

Desde nuestra posición el contenido general de la ciencia adquiere su forma específica durante la actividad científico-investigadora concreta de las personas. La actividad científico investigadora se diferencia de otras formas del trabajo creador como la producción material y el arte, por estar especialmente orientada a descubrir tras la superficie de los fenómenos, tras lo apreciado directamente; lo interno y determinante, hasta el momento oculto a la razón (Rivero, 2000).

Cuando el pensamiento abstracto penetra la realidad e integra con ingenio los conocimientos científicos, surgen las hipótesis, se elaboran los modelos matemáticos, son concebidos los experimentos y se ponen de manifiesto la actitud inquisitiva, el espíritu crítico, la orientación práctica del pensamiento, etc. Todo el contenido general de la ciencia se revela claramente a través de la actividad investigadora. Por eso, si queremos preparar las nuevas generaciones para vivir un presente y futuro de ciencia y tecnología, no queda más remedio que reflejar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con especial interés, las principales características de la actividad investigadora contemporánea.

Lamentablemente en la práctica docente la enseñanza de las ciencias se concibe tradicionalmente como la simple transmisión de conocimientos ya preparados (a veces demasiado específicos y desactualizados) y la formación de hábitos y habilidades operativas. En cambio, aspectos esenciales de la experiencia en la actividad investigadora como el acotamiento de situaciones problemáticas, el planteamiento de hipótesis y la elaboración de estrategias para contrastarlas suelen no tenerse en cuenta o, por otra parte; no se presta la suficiente atención al desarrollo de cualidades del hombre de ciencia como la actitud crítica hacia la labor que realiza, la orientación social del pensamiento y la disposición para aprender de manera autodidacta (Rivero, 2000).

Es indispensable que en las tareas docentes el profesor plantee a sus alumnos exigencias dirigidas a transmitir esta experiencia y a la formación de actitudes. Por ejemplo:

- ✓ Elaborar proposiciones (suposiciones) para explicar un fenómeno observado.
- ✓ Participar en el diseño de modelos matemáticos, algoritmos e instalaciones experimentales.
- ✓ Participar en la planificación de las acciones que realizarán con determinada instalación experimental.
- ✓ Hallar independientemente en libros, revistas, medios electrónicos, etc., información necesaria para solucionar un problema.
- ✓ Planificar, construyendo una guía, la confección del informe sobre la solución de un problema en clases.
- ✓ Buscar con tenacidad soluciones a los problemas planteados, hasta exponer coherentemente (de forma oral o escrita) el resultado obtenido.
- ✓ Solucionar problemas relacionados con la técnica, la producción y los servicios a la sociedad.
- ✓ Establecer las ventajas y limitaciones de una idea teórica, de un experimento o estudio realizado.
- ✓ Plantear nuevas cuestiones o preguntas para ampliar y profundizar en torno a determinado estudio realizado.
- ✓ Abordar colectivamente la resolución de los problemas planteados.
- ✓ La concreción de este tipo de exigencias en el planteamiento de tareas docentes es una vía para formar conocimientos y destrezas, y también la base para evaluar cómo los alumnos se apropian de experiencia en la actividad investigadora y de las actitudes necesarias al ciudadano moderno. (Rivero, 2000).

El contenido es la categoría que expresa la cultura que adquiere el estudiante y se relaciona directamente con los objetivos de la enseñanza y determinados métodos: En esta definición se manifiesta la dependencia del contenido de los objetivos, en la que se pone de manifiesto el carácter rector de estos últimos en el diseño del proceso y el carácter rector del método en el desarrollo de su dinámica. De esta forma en cada actividad docente se determinan los objetivos que se quieren lograr, a la vez que se fija con qué parte de los contenidos se va a trabajar.

El carácter rector de los objetivos determina no sólo los componentes del contenido, sino su estructura y funciones, es decir, el ordenamiento y subordinación de cada uno de los elementos (recursividad), así como la manifestación del contenido en el proceso docente educativo, el que se adquiere por parte del estudiante en dependencia de los niveles de asimilación, profundidad y sistematicidad tratados anteriormente. (Rivero, 2000).

Dimensión gnoseológica del contenido.

En el diccionario Herder, explica lo gnoseológico de la siguiente forma: Relativo a la teoría del conocimiento, esto es, a la posibilidad, origen, naturaleza y justificación del conocimiento, en especial en su sentido clásico y tradicional. Su equivalente, hablando del conocimiento científico, es epistemológico.

Desde este punto de vista, en el sistema de conocimientos es posible precisar tres niveles diferentes de sistematicidad, a saber: (Herder, 2008).

- ✓ Nivel de conceptos.
- ✓ Nivel de ley.
- ✓ Nivel de teoría.

Primer nivel de sistematicidad: los conceptos.

Los **conceptos** constituyen la piedra angular del conocimiento racional y en una ciencia aparecen como una de las formas de reflejar el mundo en la conciencia, con ayuda de los cuales se conoce la esencia de los objetos y fenómenos, al abstraer y generalizar sus rasgos o aspectos más significativos. Según el diccionario de filosofía al que se acudirá en más de una ocasión en este trabajo, el término concepto proviene del latín conceptus, de concipere, es decir, concebir. En un sentido amplio, equivale a "idea general" o "idea abstracta". Según lo entiende la filosofía tradicional, es el resultado del proceso de abstracción, por el que el sujeto (que conoce) logra una representación mental del objeto (conocido) de un modo general y abstracto. Un concepto se distingue de una imagen en que ésta posee características concretas comunes con algún objeto determinado, mientras que el concepto sólo contiene características generales, esenciales y definitorias, obtenidas por abstracción (Heder, 2008).

En términos científicos los conceptos se agrupan en:

- ✓ Conceptos sobre las formas estructurales de la sustancia (electrón, campo eléctrico, molécula, líquido, gas, animal, planta, planeta, etc.)
- ✓ Conceptos científicos sobre las propiedades de la materia (inercia, interacción, tamaño, compresibilidad, etc.)
- ✓ Conceptos científicos sobre las magnitudes que caracterizan distintas propiedades de la materia (masa, volumen, fuerza, densidad, etc.)

El concepto expresa el conocimiento de lo general y lo esencial en los objetos, hechos y fenómenos de la realidad. En relación a la categoría el diccionario Herder expresa que: En un sentido no específico, las categorías son grandes conceptos, géneros o clases con los que estructuramos la realidad; la clasificación de las cosas según géneros, clases o categorías supone igualmente la partición de la realidad en diversos niveles, o maneras de ser, que se excluyen

mutuamente. La categoría es un concepto que por su carácter esencial, constituye un aspecto fundamental de la ciencia.

La citada obra, en relación a la propiedad establece que es un atributo que se puede predicar de todos los individuos de una misma especie, y sólo de ellos, aunque no forma parte de su definición. La propiedad es un concepto que refleja una característica o aspecto del objeto, que determina la diferencia o semejanza con otros objetos, y que se manifiesta en la interacción con ellos. Cada objeto tiene varias propiedades cuya unidad es su cualidad (Rivero, 2000).

La magnitud es un concepto que presupone aquel tipo de propiedad del objeto que es susceptible de medirse, de ser caracterizada cuantitativamente a través del proceso de medición. En otras palabras, las magnitudes son conceptos en los cuales es posible introducir una cierta relación de orden, es decir un criterio de cantidad. Es un concepto matemático que define una abstracción de las propiedades físicas de la materia. El concepto de magnitud sirve para determinar con precisión las relaciones cuantitativas de la realidad objetiva: masa, fuerza, intensidad de campo, etc.

El modelo (del latín módulos, medida) es un término con muy diversas acepciones, según el ámbito en que se emplea: la vida práctica, en las ciencias empíricas, en las ciencias humanas, en epistemología, en matemáticas y en lógica. En general, un modelo es un intermediario cuya utilidad o función se explica por la analogía que mantiene con aquello para lo que es intermediario.

Desde el punto de vista epistemológico el modelo es toda construcción teórica que sirve para interpretar o representar la realidad o una parcela de la realidad. Una teoría científica es de por sí un modelo de la realidad natural que intenta explicar, pero a su vez, las teorías científicas recurren también a modelos.

En este caso, modelo es una manera de interpretar o explicar la teoría o parte de la teoría científica, acercando lo abstracto a lo concreto, o la teoría a la realidad. Un modelo científico puede ser formal o material. Un modelo formal o teórico es una estructura abstracta que guarda una analogía o semejanza con la realidad de la que es modelo. Los modelos formales requieren el uso del simbolismo y de los lenguajes formales. Un modelo material es la realización en un medio físico de una estructura que representa una teoría.

Los modelos, además, pueden ser isomorfos, sistemas cuyas propiedades tienen la misma estructura u homomorfos. Un sistema es homomorfo a otro si a cada elemento y a cada relación entre elementos del primero corresponde un elemento y una relación entre elementos del segundo, pero no a la inversa. Entre sistemas homomorfos hay semejanza de estructura, pero no identidad, según mantengan o no una relación de equivalencia (Rivero, 2000).

La teoría de modelos es la teoría lógico-matemática que estudia las propiedades de los sistemas formales. Los modelos se clasifican, en concordancia con lo explicado, en:

- ✓ Icónicos: aquellos que se construyen en correspondencia con determinada escala de la realidad (ej. Arquitectura).
- ✓ Analógicos: aquellos que se constituyen en representaciones mentales y/o gráficas, con su sistema de relaciones entre los elementos que lo conforman.
- ✓ Teóricos: aquellos que se configuran en la mente del sujeto mediada por símbolos y representaciones teóricas, conceptuales, etc.
- ✓ La modelación se utiliza al analizar procesos complejos en los cuales resulta difícil observar y esclarecer las relaciones causales y las leyes principales del comportamiento del objeto, debido a la existencia de una serie de relaciones y dependencias complementarias que hacen muy difícil su estudio, por ello se hace necesario separar las relaciones fundamentales

de las secundarias. De esta forma el modelo contiene los aspectos que son necesarios y suficientes para que el objeto no represente otra cosa y sea una representación simplificada de él. Al modelar se analiza y luego se sintetiza la estructura y el funcionamiento del objeto, considerando el enfoque de sistema.

- ✓ La modelación simplifica esencialmente el proceso del conocimiento, y permite concentrar toda la dedicación del investigador, en los aspectos que le interesan, al reducir el fenómeno investigado a los elementos esenciales del mismo.

Segundo nivel de sistematicidad: la ley.

El hecho de que el mundo cambie, de que tenga una dinámica representativa de su eterno movimiento, le brinda la posibilidad al hombre de conocerlo aplicando la ciencia. Esta se ocupa de establecer los vínculos entre los fenómenos y objetos de la realidad, independientemente de que sean casuales o no y los resultados conducen a predicciones de nuevos fenómenos.

La ley, en su forma más general, es una determinada relación necesaria entre componentes del objeto, o entre fenómenos y procesos. Las leyes científicas o de la naturaleza se expresan mediante enunciados descriptivos, con los que se señala simplemente lo que es o sucede; estas leyes expresan necesidad y universalidad

Pero no todas las relaciones entre fenómenos, no todo nexo, es una ley. La ley expresa los nexos internos que tienen carácter esencial, actúa siempre y cuando se dan las condiciones exigidas para ello. En este mismo nivel de sistematicidad están los principios. Ellos se encuentran en la base de la ciencia y son los resultados de la generalización de su actividad. Es posible encontrar su confirmación sólo a lo largo de todo el proceso de desarrollo de la propia ciencia y como consecuencia del escrutinio de una enorme cantidad de hechos y fenómenos de la realidad (Rivero, 2000).

Tercer nivel de sistematicidad: la teoría.

En sentido amplio, según el diccionario de Filosofía Herder, la Teoría es un enunciado que aporta un conocimiento que está más allá de los datos o hechos que se perciben de una forma inmediata; conjetura o hipótesis meramente especulativa que nada tiene que ver con la práctica, con la observación o con la verificación; también campo amplio de estudio. Abarcan cualquier campo del saber y debe decirse que, en principio, todo el conocimiento humano es teórico, porque todo conocimiento va más allá de los simples hechos conocidos en un momento dado.

La teoría es al aspecto sustancial del conocimiento. La filosofía de la ciencia, o teoría del conocimiento científico es una reflexión sobre teorías. En las ciencias desarrolladas las leyes se unifican en un todo único en los marcos de una determinada teoría, formando un sistema de conceptos, principios, leyes, etc., estrechamente vinculados entre sí.

La teoría es el sistema de conocimientos que explica el conjunto de fenómenos de alguna esfera de la realidad y que reduce todas las leyes que se encuentran en ese dominio bajo un elemento unificador.

Una teoría, para ser científica, debe cumplir con los siguientes requisitos:

- ✓ Debe ser adecuada a su objeto.
- ✓ Debe ser completa, esto es, explicar todo el conjunto de fenómenos que están en su esfera.
- ✓ Debe estar exenta de contradicciones lógico formales.

La teoría no significa la simple suma de las leyes existentes, sino que en toda teoría existe un núcleo que encierra un número relativamente pequeño de leyes esenciales, generales y fundamentales, de las que se derivan las demás. Para poder explicar el contenido, debemos recurrir a un método, que es el modo de

desarrollar la actividad para alcanzar el objetivo, el orden de ejecución de la actividad (Rivero, 2000).

El dominio del contenido.

La argumentación es una de las habilidades que determinan el nivel de asimilación del contenido de parte de los estudiantes. Su asimilación consciente implica para el estudiante la posibilidad de explicar qué hace y por qué lo hace.

Lograr el objetivo, dominar el contenido, significa apropiarse de un sistema de procedimientos, que flexiblemente utiliza el estudiante en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la solución de problemas concretos, ejercitando habilidades, empleando las técnicas correspondientes en el desarrollo de tareas concretas, particulares.

La asimilación profunda y esencial de un concepto, implica su aplicación en condiciones conocidas o desconocidas, diversas y complejas. Esta asimilación tiene diferentes niveles.

Niveles de asimilación:

La asimilación del contenido se puede lograr en diferentes grados de profundidad, lo que está en correspondencia con los objetivos trazados. Estos niveles son:

- ✓ Nivel de familiarización.
 - ✓ Nivel de reproducción.
 - ✓ Nivel de producción.
 - ✓ Nivel de creación.
-
- En el primer nivel (familiarizar), se pretende sólo que los estudiantes reconozcan los conocimientos o habilidades presentados a ellos, aunque no los puedan reproducir.

- En el segundo nivel (reproducir), se implica la repetición del conocimiento asimilado, o de la habilidad adquirida. Cuando el estudiante repite prácticamente lo dicho o lo hecho por el docente, se dice que el estudiante ha asimilado a un nivel reproductivo. Hay autores que a este nivel de asimilación le asignan gradaciones, teniendo en cuenta si la acción se realiza con o sin modelos previamente establecidos, o si se llevan a cabo pequeñas variantes del algoritmo que se toma como contenido a asimilar.
- En el tercer nivel (producir), los estudiantes son capaces de utilizar los conocimientos o habilidades en situaciones nuevas. Esto constituye una enseñanza que lo prepara para saber usar lo aprendido en la solución de problemas. El cuarto nivel (crear) se refiere a la acción propiamente dicha, y supone la capacidad de resolver situaciones nuevas para las que no son suficientes los conocimientos adquiridos. En este caso, no sólo no se conoce el método para resolver el problema, sino que tampoco se dispone de todos los conocimientos imprescindibles para resolverlo, por lo que es necesario presuponer un elemento cualitativamente nuevo al menos para el estudiante (Ribero, 2000).

2.3.3 Contenidos sobre andragogía en la educación superior.

Principios de la andragogía en la educación superior

Técnicas andragógicas para la educación superior.

2.3.4 Facultad de Humanidades

Reseña histórica

El 9 de noviembre de 1944, la Junta Revolucionaria de Gobierno, emitió el decreto No. 12 por medio del cual se otorgaba autonomía a la Universidad de San Carlos de Guatemala. El decreto en mención entró en vigencia el 1 de diciembre del mismo año e indicaba en el Artículo 3º la integración de la Universidad por siete Facultades, entre ellas la Facultad de Humanidades.

El proyecto de creación de la Facultad de Humanidades fue presentado al Consejo Superior Universitario el 5 de diciembre del mismo año y el 9 de dicho mes, el Rector de la Universidad propone integrar provisionalmente la Junta Directiva de la Facultad según consta en Punto TERCERO de dicha sesión.

El 17 de septiembre de 1945, mediante el acta No. 78 PUNTO DECIMO SEXTO el Consejo Superior Universitario funda la Facultad de Humanidades y se declara aquella ocasión como “Día de la Cultura Universitaria”.

En este breve recorrido histórico, aparecen personajes propulsores del anhelado proyecto de fundación. Quedan grabados en nosotros como símbolos de una generación representada por ellos, los nombres de: Juan José Arévalo, Raúl Osegueda Palala, Adolfo Monsanto, Juan J. Orozco Posadas, Jorge Luis Arriola, José Rólz Bennett, Mardoqueo García Asturias, Edelberto Torres, Alfredo Carrillo Ramírez, Luis Martínez Mont. .

La Facultad nace a la vida académica con el funcionamiento de cuatro secciones: Filosofía, Historia, Letras y Pedagogía. El profesorado se obtenía luego de cuatro años de estudio y dos años más para el doctorado. Además de esos títulos, que se otorgaba a los estudiantes regulares, la Facultad ofrecía certificaciones de asistencia a estudiantes no inscritos formalmente (Humanidades, 1962).

La primera Junta Directiva de la Facultad de Humanidades estuvo integrada de la siguiente forma: Decano, Licenciado José Rólz Bennett; como vocales interinos, del primero al quinto: señores, Luis Cardoza y Aragón, Ricardo Castañeda Paganini, Antonio Goudbaud Carrera, Edelberto Torres, Alberto Velásquez. El primer secretario fue el doctor Raúl Osegueda Palala, luego el licenciado Enrique Chaluleu Gálvez.

En sus inicios la Facultad de Humanidades estuvo ubicada en el edificio de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: 9ª. Av. sur y 10ª. Calle, Zona 1. Posteriormente se trasladó a la 9ª. Av. y 14 calle, zona 1, hoy Bufete Popular. A finales de la década de los sesenta se trasladó al Campus de la Ciudad Universitaria, Zona 12, edificio S-5. En la actualidad se ubica en el edificio S-4.

De la Facultad de Humanidades han egresado humanistas eminentes. Se citan, en Filosofía a Rodolfo Ortiz Amiel y José Mata Gavidia; Historia, a Héctor Samayoa Guevara y Daniel Contreras; en Pedagogía y Ciencias de la Educación a Carlos González Orellana y Luis Arturo Lemus; en Psicología a Fernando de León Porras y León Valladares; en Literatura a Ricardo Estrada y Carlos Mencos Deká.

El Decano José Rölz Bennett cumplió su primer período, de 1945 a 1950, tiempo durante el cual se dieron valiosas realizaciones. En reconocimiento a su labor fue electo nuevamente para un segundo período, de 1950 a 1954.

En 1947, se creó la Escuela Centroamericana de Periodismo adscrita a la Facultad de Humanidades. Tiempo después las secciones de Arte, Bibliotecología, Idiomas, Historia y Psicología.

En 1974 y 1975, los Departamentos de Psicología y de Historia, así como la Escuela Centroamericana de Periodismo pasaron a constituir unidades independientes de la Facultad de Humanidades.

En 1998, el Consejo Superior autorizó la separación de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media EFPEM. El Programa que inicialmente se llamó Secciones Departamentales fue cambiado por Programa Fin de Semana según Punto TRIGESIMO SEGUNDO, Inciso 32.1 del Acta No. 11-2008 del 15 de julio de 2008. (Ibarra, 2015, p. 1-2).

2.3.5 Objetivos de la Facultad de Humanidades

“La Facultad de Humanidades se propone, como objetivos fundamentales:

1. Integrar el pensamiento universitario, mediante una visión conjunta y universal de los problemas del hombre y del mundo;
2. Investigar en los campos de las disciplinas filosóficas, históricas, literarias, pedagógicas, psicológicas, lingüísticas, y en los que con ellas guardan afinidad y analogía;
3. Enseñar las ramas del saber humano enunciadas en el inciso anterior, en los grados y conforme a los planes que adelante se enuncian;
4. Preparar y titular a los Profesores de Segunda Enseñanza (Enseñanza Secundaria) tanto en las Ciencias Culturales como en las Ciencias Naturales y en las artes. Para este propósito debe colaborar estrechamente con las demás Facultades que integran la Universidad de San Carlos de Guatemala, así como con las Academias, Conservatorios e Institutos que ofrecen enseñanzas especializadas;
5. Dar en forma directa a los universitarios, y en forma indirecta a todos los interesados en las cuestiones intelectuales, una base de cultura general y de conocimientos sistemáticos del medio nacional, que les es indispensable para llenar eficazmente su cometido en la vida de la comunidad;
6. Crear una amplia y generosa conciencia social en el conglomerado universitario, a fin de articular la función de la Universidad y de sus estudiantes y egresados con las altas finalidades de la colectividad;
7. Realizar las labores de extensión cultural que son necesarias para mantener vinculada a la Universidad con los problemas y con las realidades nacionales;
8. Coordinar sus actividades con Bibliotecas, Museos, Academias, Conservatorios y con todas aquellas instituciones que puedan cooperar a la conservación, al estudio, a la difusión y al avance del arte y de las disciplinas humanísticas;

9. Cumplir todos aquellos otros objetivos que por su naturaleza y su orientación le competen.” (Humanidades, 1962).

2.3.6 Misión y Visión de la Facultad de Humanidades

Tomado del Estatuto de Estudios y Reglamentos de la Facultad de Humanidades. Universidad de San Carlos de Guatemala. Imprenta Universitaria, págs., 5 y 6. Guatemala Septiembre de 1962. (Facultad de Humanidades, 1962).

Misión: “La Facultad de Humanidades, es la Unidad Académica de la Universidad de San Carlos de Guatemala, especializada en la formación de profesionales con excelencia académica en las distintas áreas humanísticas, que incide en la solución de los problemas de la realidad nacional.” Aprobado por Junta Directiva en Punto TRIGESIMO SEGUNDO, Inciso 32.2, Acta 11-2008 del 15 de julio de 2008.

Visión: “Ser la entidad rectora en la formación de profesionales humanistas, con base científica y tecnológica de acuerdo con el momento socioeconómico, cultural, geopolítico y educativo, con impacto en las políticas de desarrollo nacional, regional e internacional.” Aprobado por Junta Directiva en Punto TRIGESIMO SEGUNDO, Inciso 32.3, Acta 11-2008 del 15 de julio de 2008. (Humanidades, 1962).

2.3.7 Escuela de estudios de Postgrado

Surgimiento de la escuela de Postgrado dentro de la facultad. Los estudios de Postgrado se iniciaron en la Facultad de Humanidades, con la Maestría en Docencia Universitaria, en el año 1983. Aunque, su base legal data de 1985.

Surgió como programa de Maestría en Docencia Universitaria y en 1996, por acuerdo de Junta Directiva, cambió al nombre de Departamento de Postgrado. Este cambio fue producto del surgimiento de otros programas de Maestría: Maestría en Letras, en Evaluación, en Investigación, en Currículo, además del Doctorado en Filosofía.

A partir del 2000, los Departamentos y Escuelas de Postgrado ya no se rigen por el Consejo Superior Universitario, sino por el Sistema de Estudios de Postgrado. En el 2009, por disposición de la Junta Directiva de la Facultad de Humanidades y del Sistema de Estudios de Postgrado, se crea la Escuela de Estudios de Postgrado, en sustitución del Departamento de Postgrado, como la instancia académica-administrativa responsable de la conducción de dichos estudios.

La Finalidad de los programas de Postgrado, en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, es ofrecer, a los profesionales de las Humanidades y áreas afines, la oportunidad de fortalecer su nivel académico y científico y diversificar sus campos de actividad profesional, en el ámbito de la educación y la investigación (Humanidades, 1962).

¿Qué Grados o Títulos Brinda?

De conformidad con lo dispuesto en el artículo 4º del Reglamento del Sistema de Estudios de Postgrado de la Universidad de San Carlos de Guatemala, la Escuela de Estudios de Postgrado, de la Facultad de Humanidades, tiene contemplado, en su estructura académica, impartir los niveles de formación, allí normados:

- ✓ Doctorados, Maestrías, Estudios de especialización y Cursos de actualización.
- ✓ Otorga los grados académicos de Doctor, Maestro en Artes y Maestro en Ciencias.

¿Qué Carreras Ofrece?

De acuerdo con los programas de Maestría, aprobados por la Junta Directiva de la Facultad de Humanidades, el Consejo Superior Universitario y el Sistema de Estudios de Postgrado, se ofrecen las siguientes carreras:

- ✓ Maestría en Docencia Universitaria
- ✓ Maestría en Investigación
- ✓ Maestría en Currículum
- ✓ Maestría en Letras
- ✓ Doctorado en Educación y Doctorado en Filosofía (Humanidades, 1962).

2.3.8 Descripción de la Maestría en Docencia Universitaria.

Aprobada por el Consejo Superior Universitario según Punto SÉPTIMO del Acta 12-65 de la sesión celebrada el 24 de abril de 1985. Su propósito principal es propiciar la actualización y el mejoramiento de los profesores universitarios, para la superación de su función académica.

Objetivos:

- ✓ Dotar, al profesor universitario, de herramientas, conocimientos, habilidades y actitudes pedagógicas que sean favorables en su labor docente. Contribuir a eliminar los riesgos de la improvisación en la cátedra universitaria.
- ✓ Mejorar el rendimiento estudiantil, mediante la optimización de la docencia.

Perfil de Egreso

El egresado del Programa de Maestría en Docencia Universitaria debe reunir un conjunto de rasgos y características que constituyen un perfil profesional. Algunas de las especificaciones requeridas son:

- ✓ Concepción dual de la educación como fenómeno microeducativo, que se realiza en el aula mediante la interrelación alumno-maestro; y macroeducativo, con sus posibilidades de impacto colectivo y de proyección social.
- ✓ Capacidad para identificar todo el conjunto de elementos, procesos e interrelaciones que convergen en la formación de profesionales universitarios, con perfiles congruentes con las demandas de la sociedad.
- ✓ Visión clara sobre la situación educativa universitaria y la contribución del docente a la consecución de los objetivos asignados a la Universidad, en la legislación interna y nacional.
- ✓ Comprensión del estudiante como un ser en desarrollo, con aspiraciones que satisfacer, aptitudes que aprovechar y limitaciones que superar.

Conciencia de la necesidad de trabajar en equipo con otros docentes, en la búsqueda de objetivos comunes, como la formación de profesionales de alta aptitud académica y humana además de alta eficiencia laboral. (Humanidades, 1962).

Conocimientos y habilidades para la planificación del trabajo docente. A nivel de carrera completa, un área de estudios, una materia, un curso, una unidad didáctica, un tema y un período de clase.

CAPITULO III

Resultados de la investigación de campo

Análisis encuesta estudiantil

Los resultados que se ordenan en las siguientes tablas muestran la información estadística de la encuesta estudiantil, con datos de los estudiantes que llevaron el curso didáctica de la educación superior de las cohortes 2014 y 2015 de la maestría en docencia universitaria, de la sede central quienes fueron tomados en cuenta en este estudio de investigación.

Tabla 3

Datos Generales de encuestas

1.1 Datos Generales

Sexo	Masculino	Femenino
Cohorte 2014	4	13
Cohorte 2015	9	44
Total	13	57
Promedio	8.66666667	38

1.2 Edad

Rangos	20-30	31-40	41-50	51-60	61-70
Cohorte 2014	6	5	4	1	1
Cohorte 2015	20	14	11	7	1

1.3 Grupo étnico al que pertenece

Etnia	Mestizo	Maya	Xinca	Garífuna	NR
Cohorte 2014	15		1	1	
Cohorte 2015	50	1			2

1.4 Actualmente ejerce como docente en el nivel superior

Respuestas	SI	NO
Cohorte 2014	9	8
Cohorte 2015	27	26

Tabla 4
Títulos otorgados Facultad de Humanidades

1.5 ¿Cuál es el nombre del título que obtuvo a nivel de licenciatura?

Título a Nivel de Licenciatura	Cohorte 2014	Cohorte 2015
Licenciatura en ciencias de la educación	0	3
Licenciatura en pedagogía y administración educativa	6	15
Abogacía y Notariado	0	2
Médico y Cirujano	0	3
Trabajo Social	1	1
Dentista	0	5
Relaciones Internacionales	0	2
Psicología	5	7
Arquitectura	0	1
Ciencias de la comunicación	0	2
Diseño Gráfico	0	2
Ingeniería	0	2
Historia	0	1
Administración de Empresas	2	2
Derechos Humanos	1	0
Planificación Curricular	1	0
Química Farmacéutica	0	3
Ciencias lingüísticas	0	1
NR	1	1

1.6 La calificación que le da usted al docente en cuanto a la preparación del curso es.

	Excelente	Bueno	Regular	Malo	N/R
Cohorte 2014	4	9	3	1	0
Cohorte 2015	14	28	10	1	0

1.7 La calificación en cuanto a la transmisión de conocimientos actualizados de la profesión sería.

	Excelente	Bueno	Regular	Malo	N/R
Cohorte 2014	4	6	6	1	0
Cohorte 2015	11	27	13	2	0

1.8 Cómo calificaría el trabajo del docente con respecto a una visión clara de la educación.

	Excelente	Bueno	Regular	Malo	N/R
Cohorte 2014	5	5	6	1	0
Cohorte 2015	17	22	13	0	1

1.9 De que forma el docente fija y transmite las competencias del curso de manera clara.

	Excelente	Bueno	Regular	Malo	N/R
Cohorte 2014	4	6	6	1	0
Cohorte 2015	10	26	16	0	1

1.10 Como calificaría la puntualidad que el docente tiene en el abordaje de los temas con respecto al programa del curso.

	Excelente	Bueno	Regular	Malo	N/R
Cohorte 2014	5	6	5	1	0
Cohorte 2015	26	18	6	1	2

1.11 La calificación que le da al porcentaje en la educación sobre temas andragógicos sería.

	Excelente	Bueno	Regular	Malo	N/R
Cohorte 2014	5	4	7	1	0
Cohorte 2015	10	24	13	6	0

1.12 Los métodos y técnicas empleados por el docente dentro del curso son.

	Excelente	Bueno	Regular	Malo	N/R
Cohorte 2014	2	7	7	1	0
Cohorte 2015	12	24	13	3	1

1.13 Cómo califica el aprendizaje que ha obtenido a partir del curso didáctica de la educación superior.

	Excelente	Bueno	Regular	Malo	N/R
Cohorte 2014	4	5	7	1	0
Cohorte 2015	12	27	12	1	1

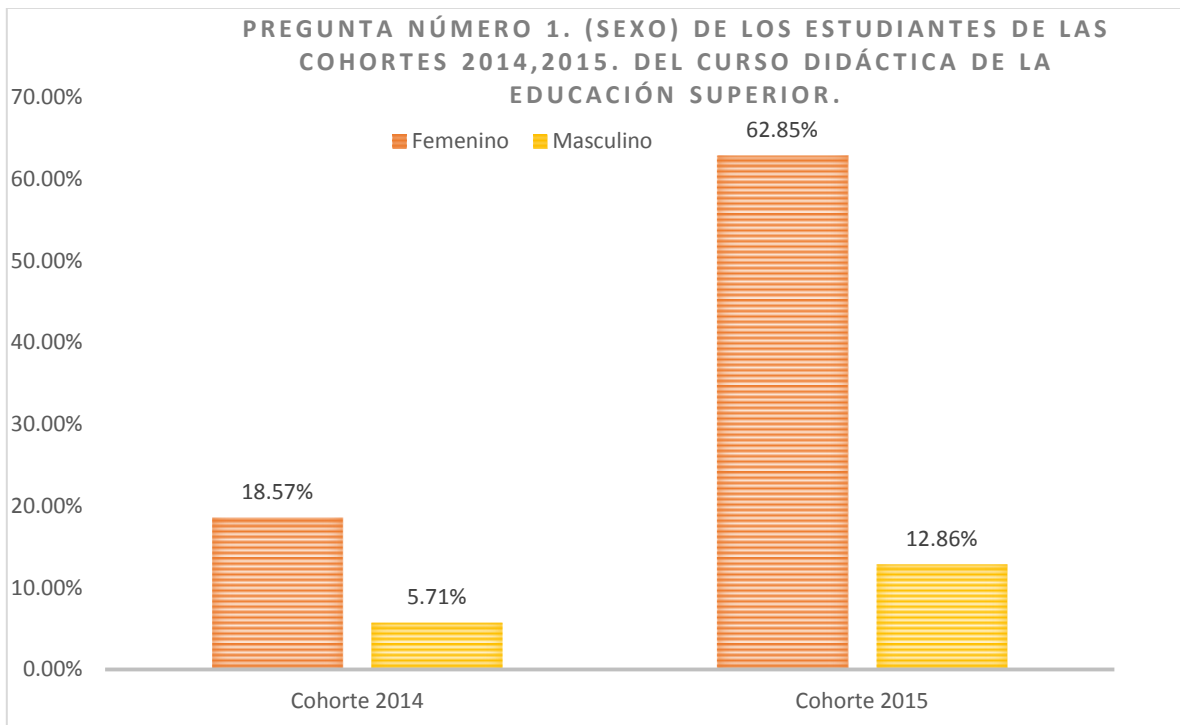
1.14 Como calificaría el apoyo hacia los estudiantes por parte del docente del curso.

	Excelente	Bueno	Regular	Malo	N/R
Cohorte 2014	6	2	8	1	0
Cohorte 2015	13	21	13	5	1

Fuente: elaboración propia, Cindy Domínguez, 2015

Gráfica 1

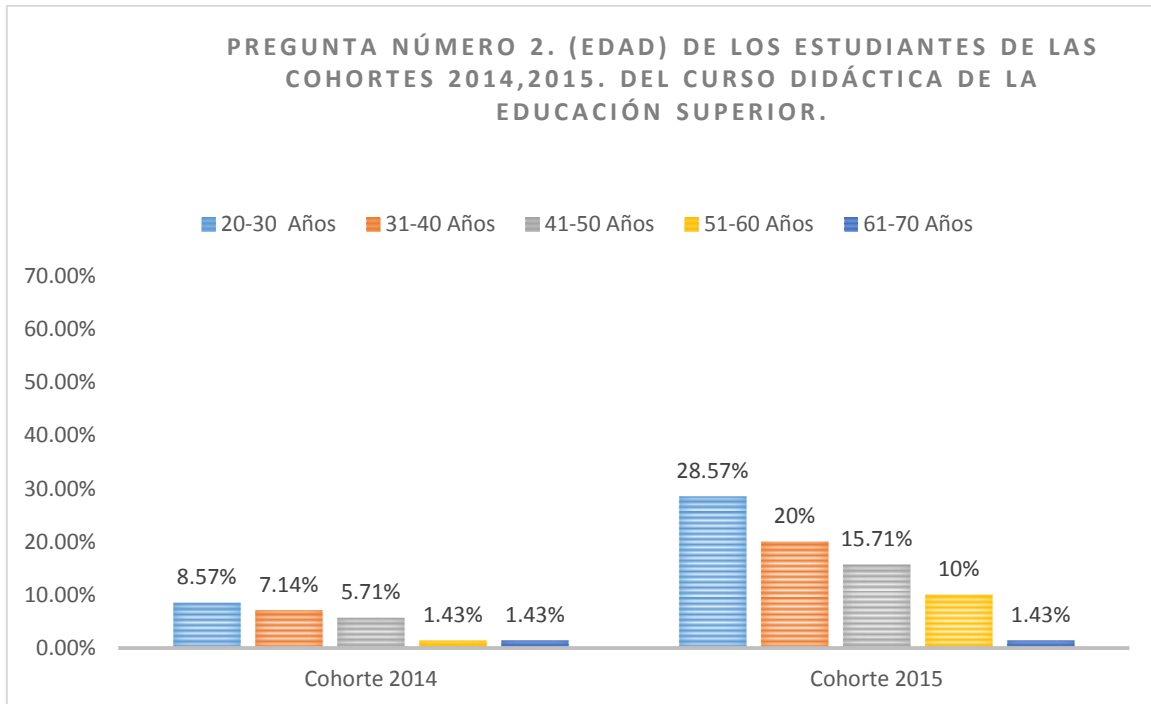
Encuestas realizadas a los estudiantes.



Fuente: elaboración propia, Cindy Domínguez, 2015

El número de mujeres que recibieron el curso de didáctica en la educación superior, dentro de la maestría en docencia universitaria, impartida en la escuela de postgrado es, en términos globales, superior al número de hombres, dentro de las cohortes 2014,2015.

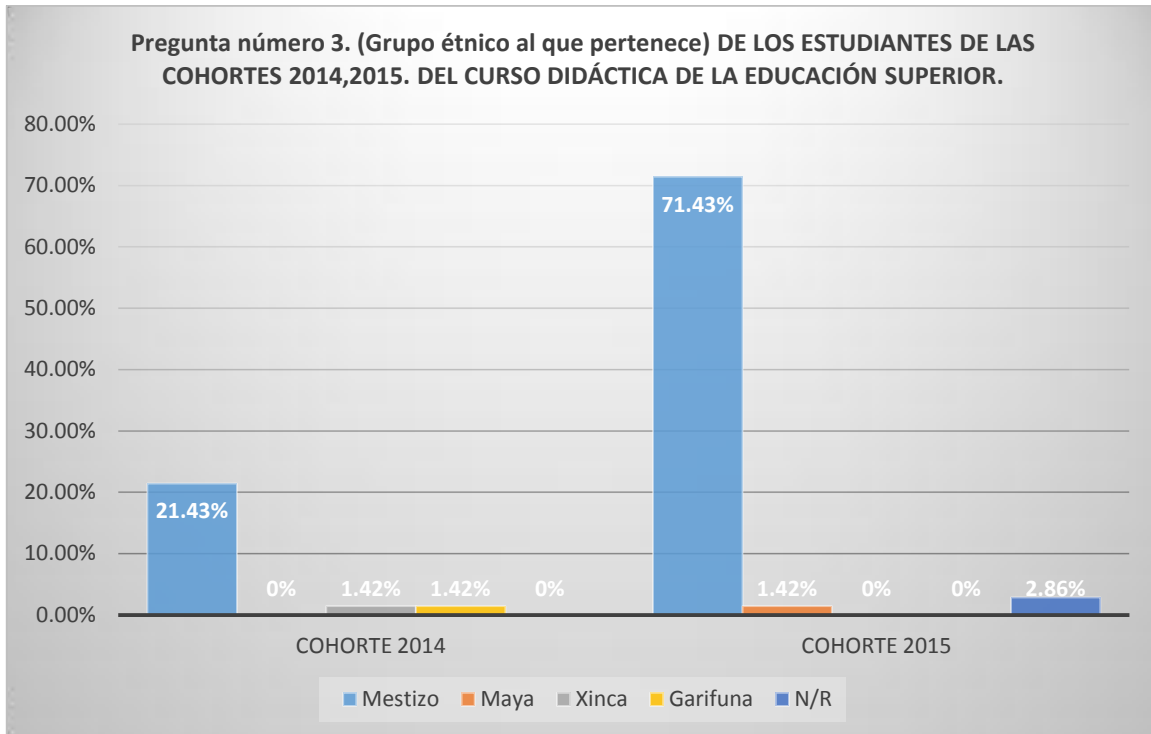
Gráfica 2



Fuente: elaboración propia, Cindy Domínguez, 2015

Por lo que respecta a la distribución de la muestra atendiendo a la variable edad, los datos nos muestran que un 8.57% del grupo encuestado corresponde a la edad entre 20-30 años, en la cohorte 2014 y tenemos un 28.57% en la cohorte 2015 y el 1.43% corresponde a las edades entre 61-70 años, por lo que podemos concluir que la mayoría de la población es gente joven, desde la perspectiva de la andragogía podemos decir que de los 25 a los 69 años, una persona necesita de una enseñanza particular, y con métodos y técnicas específicos.

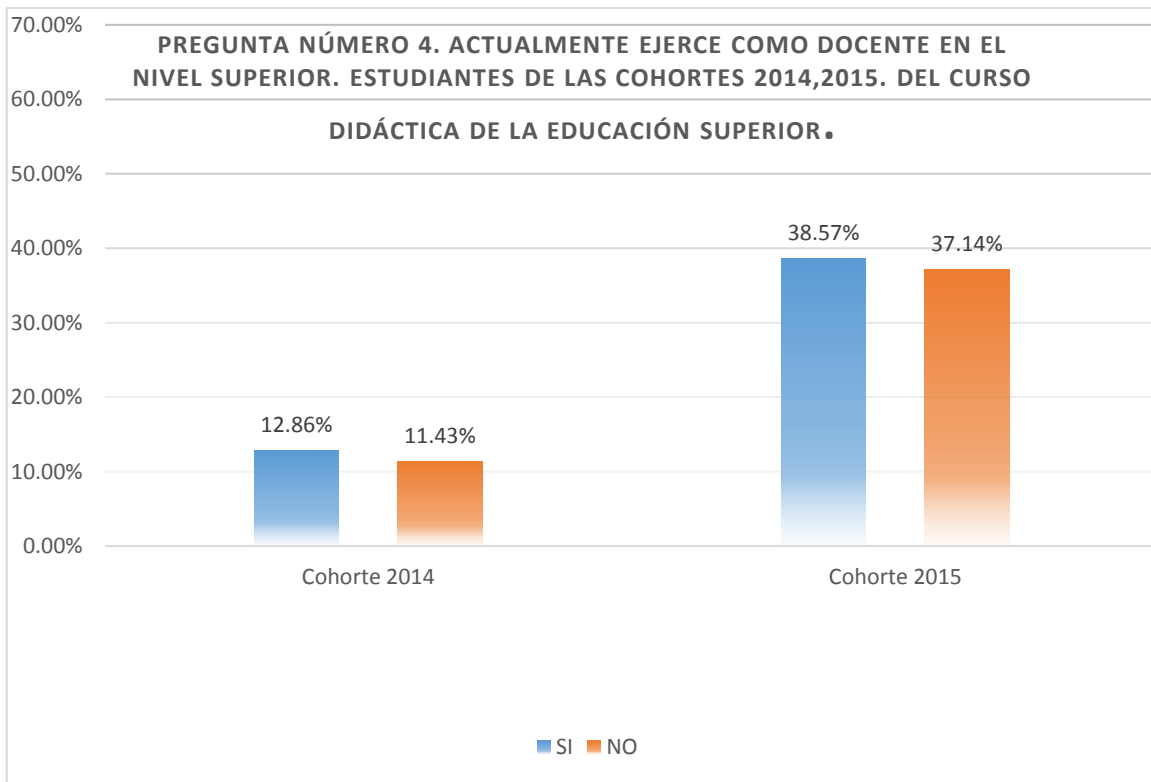
Gráfica 3



Fuente: elaboración propia, Cindy Domínguez, 2015

Por lo que respecta a la distribución de la muestra atendiendo a la variable etnia, los datos nos muestran que un 21.43% del grupo encuestado corresponde a la etnia mestiza de la cohorte 2014 y el 71.43% a la cohorte 2015. Por lo que hay un predominio de respuestas realizadas por mestizos, en correspondencia con las características del grupo poblacional.

Gráfica 4

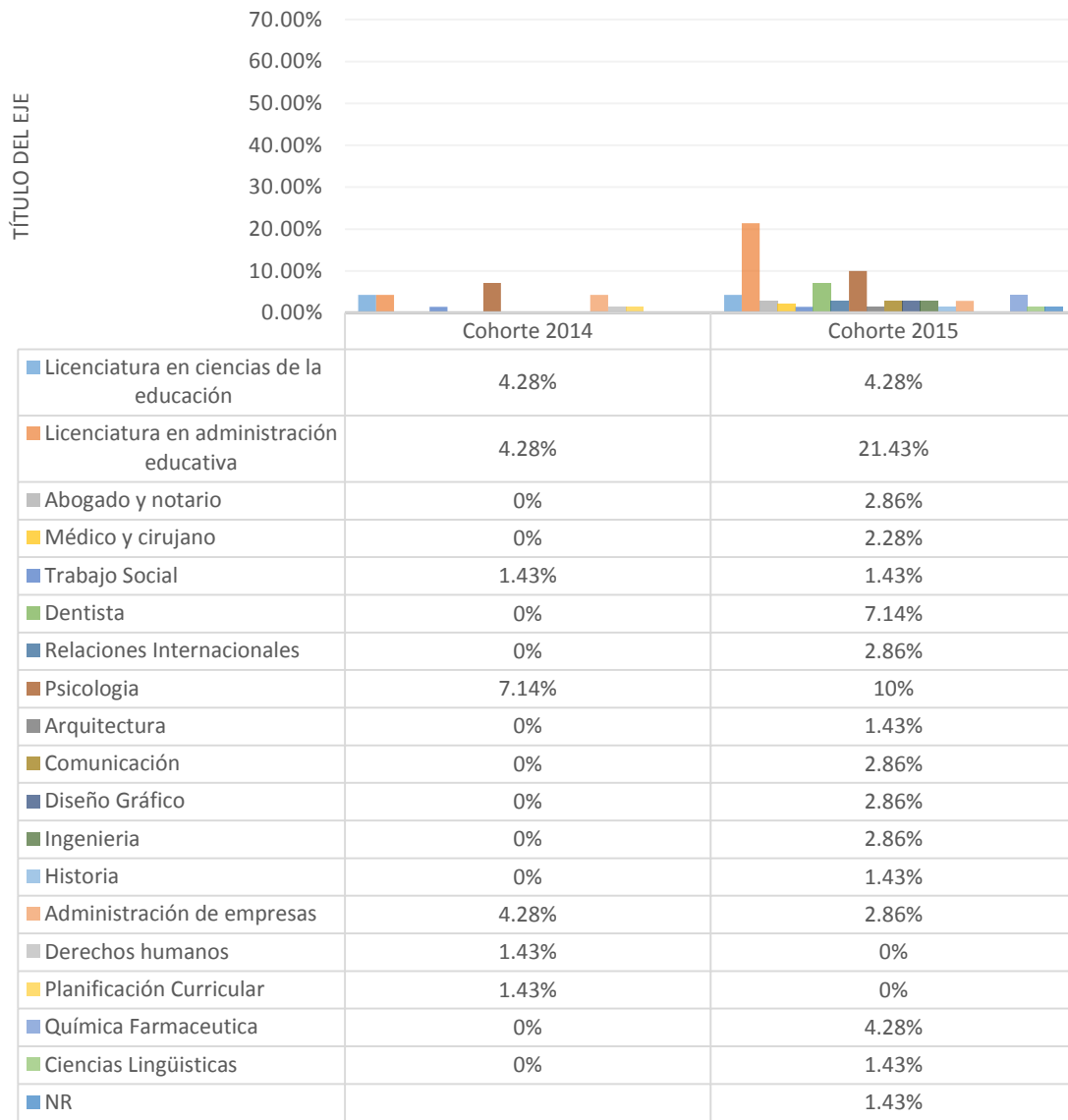


Fuente: elaboración propia, Cindy Domínguez, 2015

Con relación a la labor docente la mayoría de los encuestados laboran como catedráticos en diferentes unidades académicas en el nivel superior, obteniendo así un 12.86% de la cohorte 2014, y un 38.57% de la cohorte 2015.

Gráfica 5

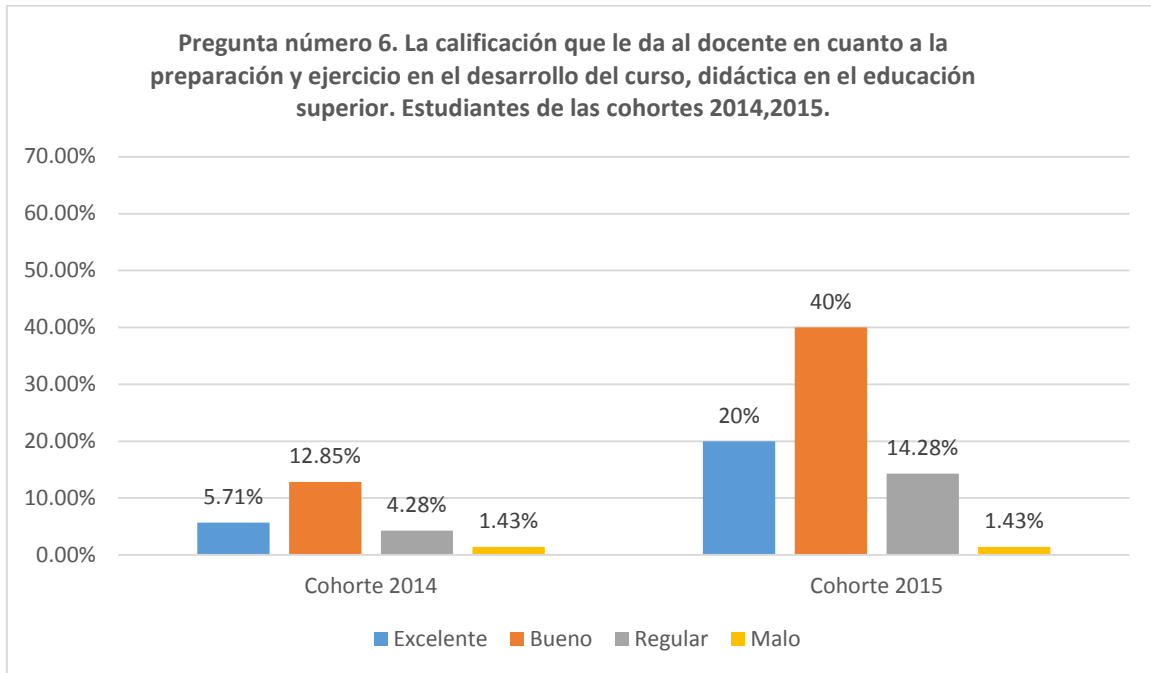
Pregunta número 5. ¿Cuál es el nombre del título que obtuvo a nivel de licenciatura? ESTUDIANTES DE LAS COHORTES 2014,2015. DEL CURSO DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.



Fuente: elaboración propia, Cindy Domínguez, 2015

En la cohorte 2014, encontramos que la carrera que más predomina dentro de la maestría en docencia universitaria, es Licenciatura en psicología, con un 7.14%. Y en la cohorte 2015 la carrera con mayor porcentaje es Licenciatura en administración educativa con un 21.43%. Por lo que podemos deducir que las carreras humanísticas tienen mayor participación dentro de este tipo de maestrías.

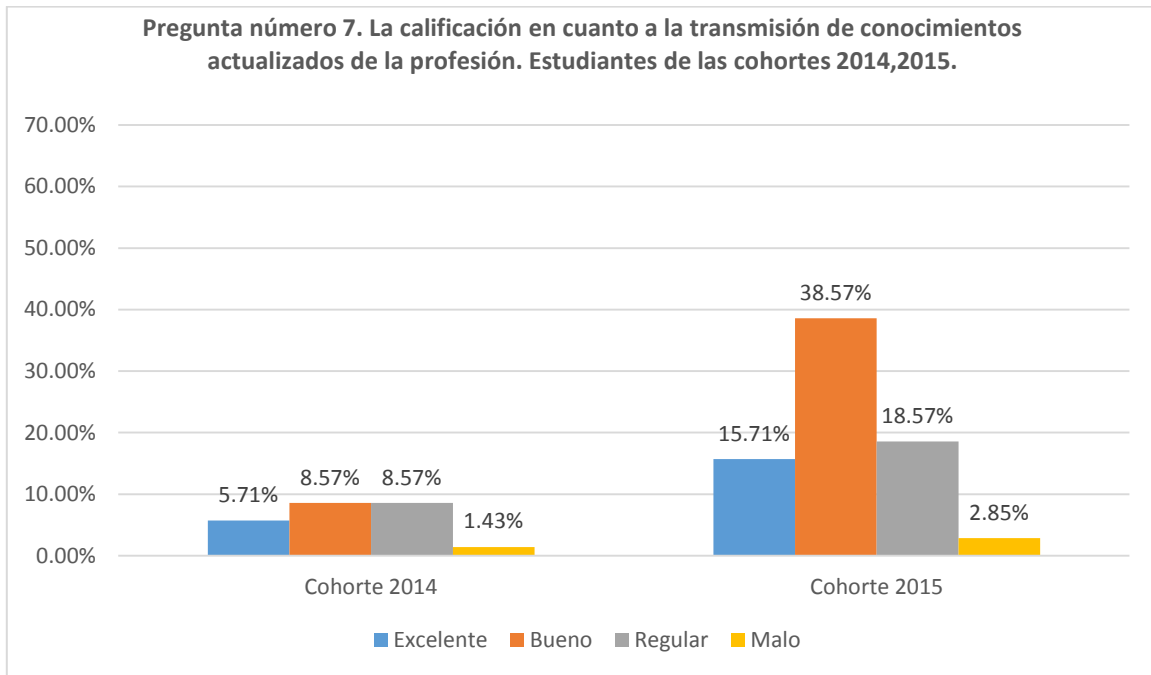
Gráfica 6



Fuente: elaboración propia, Cindy Domínguez, 2015

El porcentaje de respuesta mayor se sitúa en la segunda opción, bueno, donde los estudiantes de ambas cohortes, opinan que el docente prepara e imparte el curso de una manera aceptable, disminuyendo significativamente, en la categoría de regular y malo que se sitúan con un porcentaje significativamente inferior.

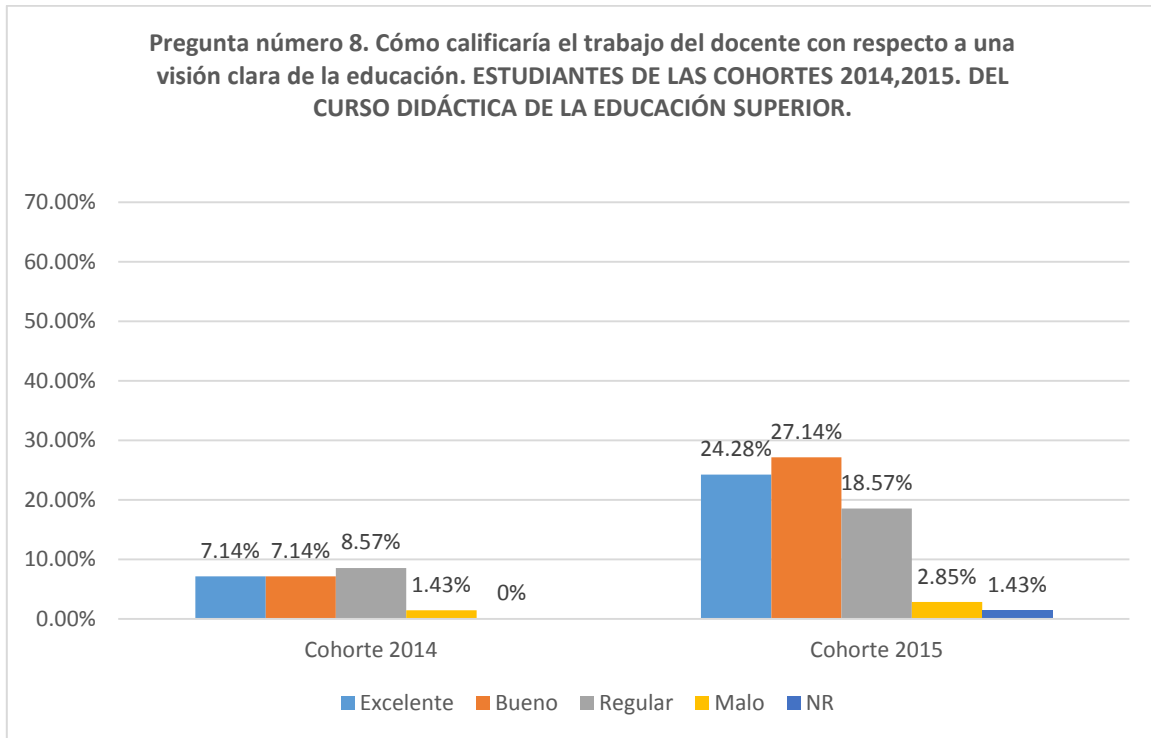
Gráfica 7



Fuente: elaboración propia, Cindy Domínguez, 2015

En la cohorte 2014 se puede evidenciar, que hay un mismo porcentaje en ambas respuestas las cuales son bueno y regular en cuanto a la transmisión de conocimientos actualizados de la profesión, sin embargo, como puede apreciarse en la cohorte 2015, el porcentaje de respuestas más alto se sitúa en la segunda opción, donde manifiestan que la transmisión de conocimientos actualizados de la profesión de docencia está en un nivel bueno.

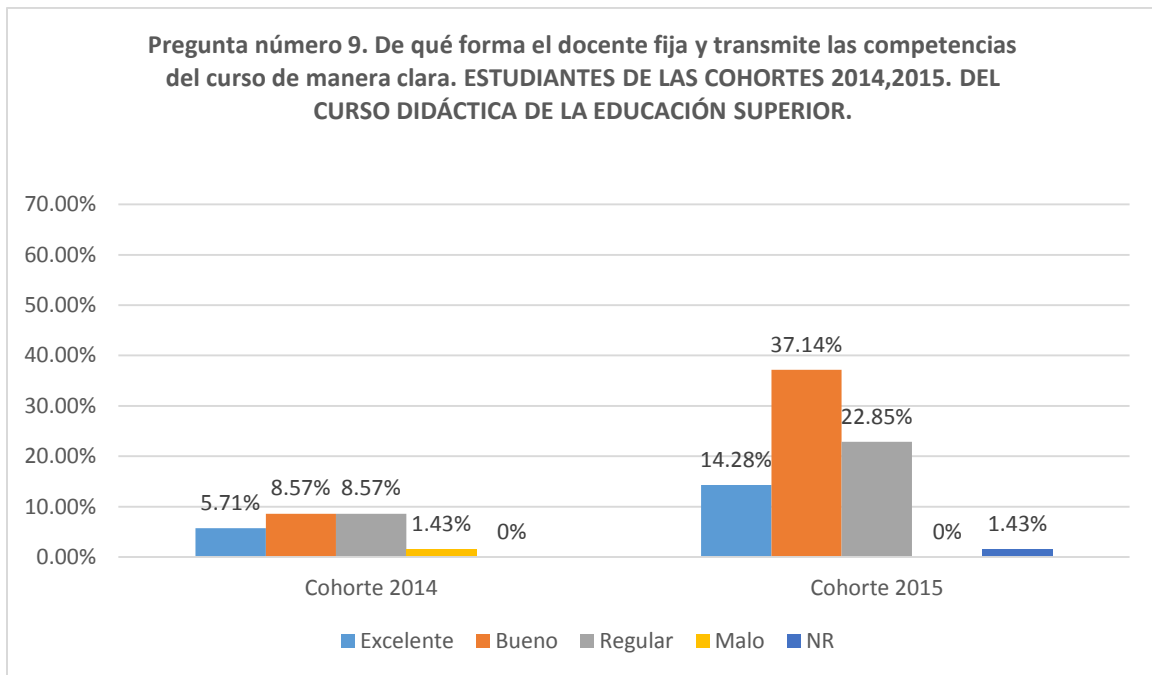
Gráfica 8



Fuente: elaboración propia, Cindy Domínguez, 2015

Se evidencia que el trabajo del docente con respecto a una visión clara de la educación es regular con un 8.57% manifestado en la cohorte 2014, sin embargo en la cohorte 2015, obtenemos que la mayoría de docentes si tienen una visión clara de la educación, obteniendo un 27.14%.

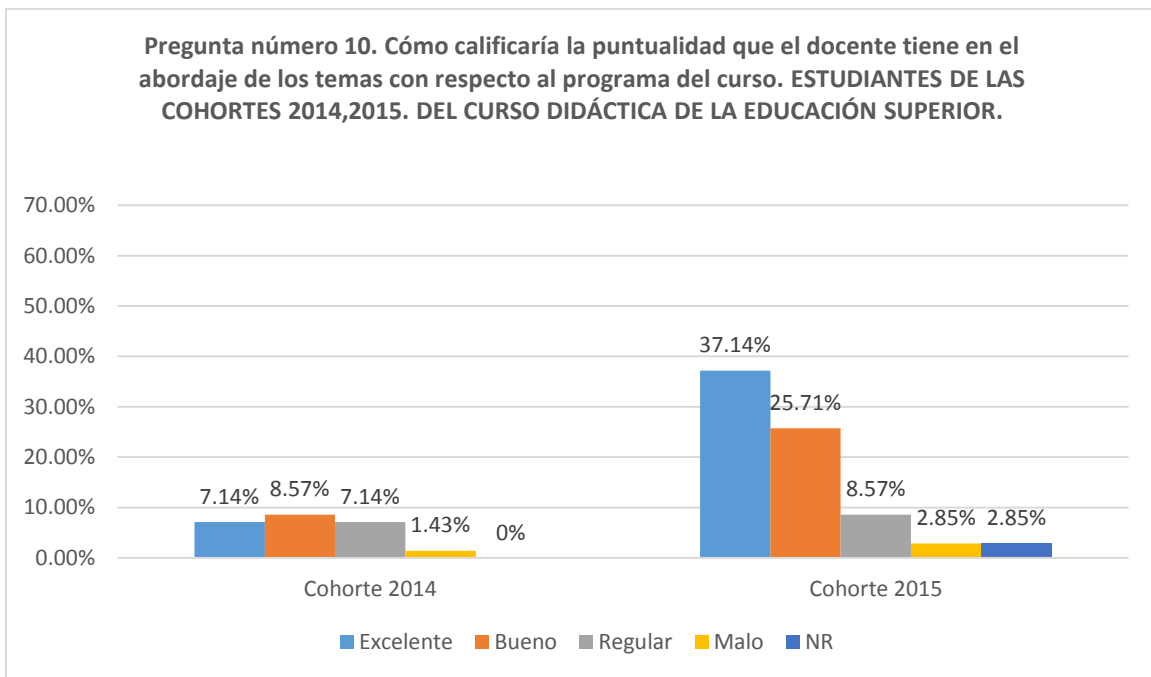
Gráfica 9



Fuente: elaboración propia, Cindy Domínguez, 2015

Como puede apreciarse, en la cohorte 2014, en cuanto a la forma en que el docente fija y transmite las competencias planteadas en el programa del curso de manera clara presentan valores bastante homogéneos, con una puntuación idéntica referida a bueno y regular, sin embargo en la cohorte 2015 manifiesta un 37.14%

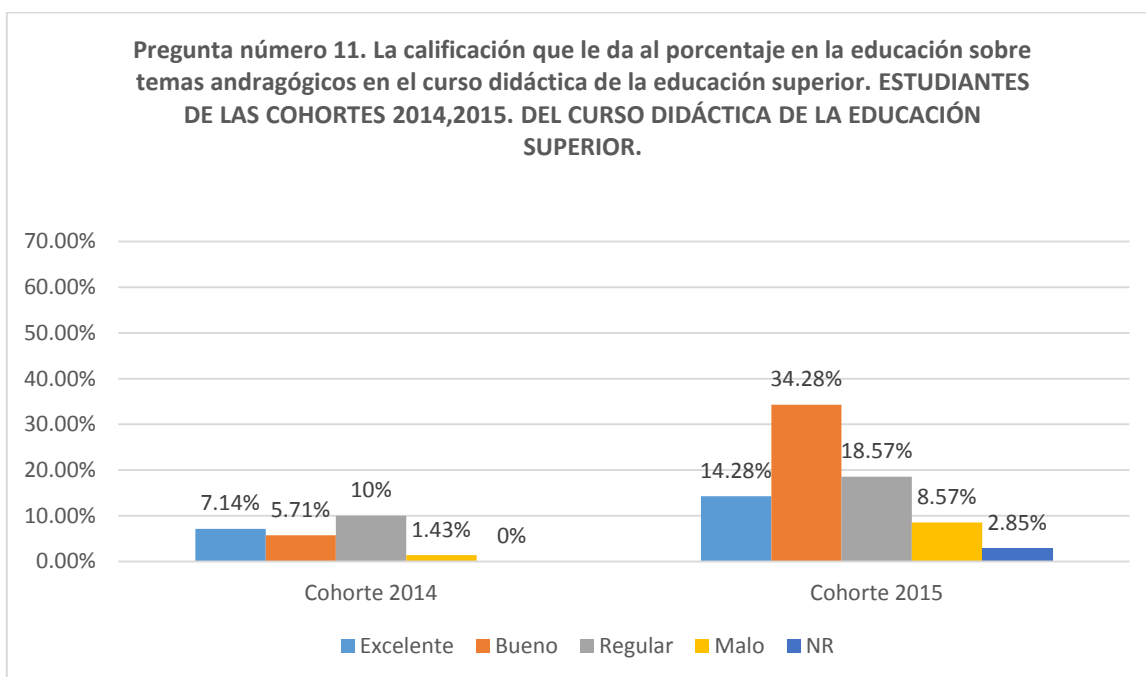
Gráfica 10



Fuente: elaboración propia, Cindy Domínguez, 2015

En cuanto a la puntualidad que el docente tiene en el abordaje de los temas con respecto al programa del curso, en la cohorte 2014 se manifiesta que con un 8.5% los estudiantes están de acuerdo, con que si se puntualizan, y en la cohorte 2015 tenemos que con un 37.14%, los estudiantes manifiestan que es excelente la puntualidad con la que el docente aborda los temas.

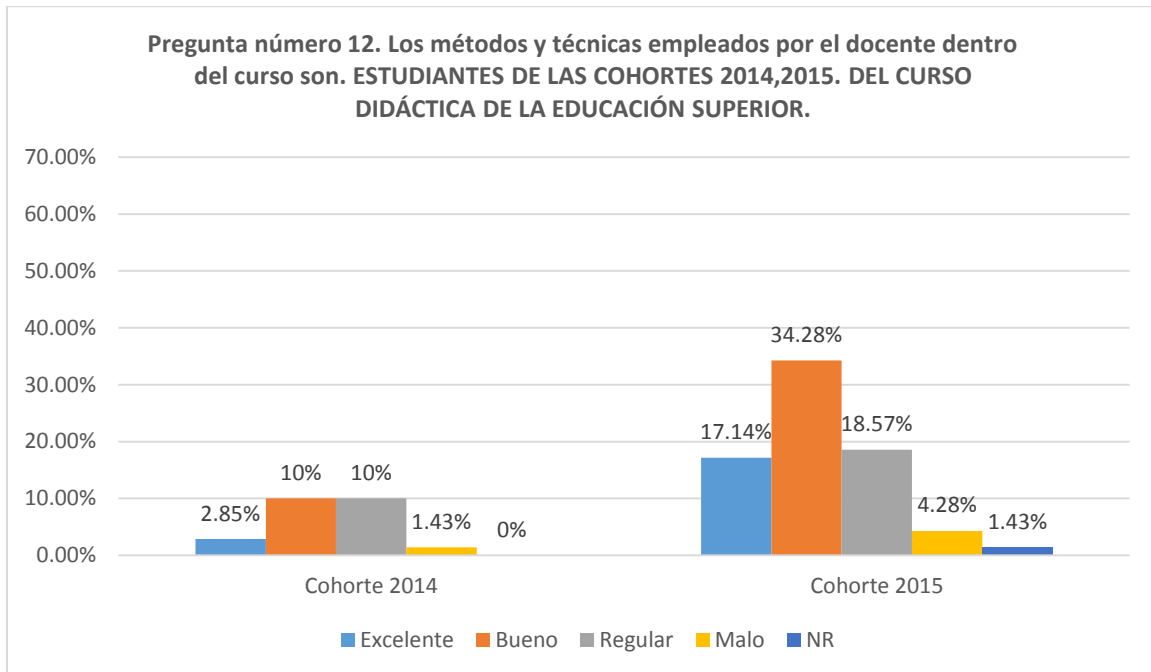
Gráfica 11



Fuente: elaboración propia, Cindy Domínguez, 2015

Al analizar estos datos, destacamos que las opciones que han obtenido una valoración relevante en cuanto a la calificación sobre la educación en temas andragógicos es regular en la cohorte 2014, y en la cohorte 2015 toma mayor relevancia con un 34.28% la calificación de bueno.

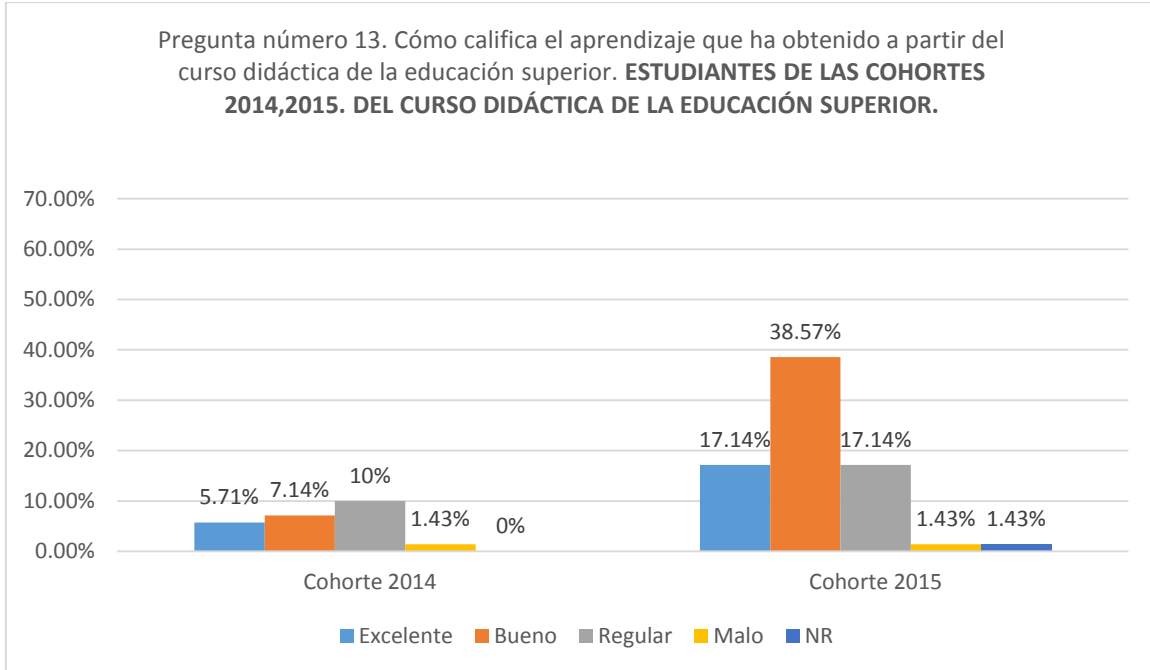
Gráfica 12



Fuente: elaboración propia, Cindy Domínguez, 2015

Entre las comparaciones de este ítem las puntuaciones superiores de la cohorte 2014 son iguales entre las respuestas de bueno y regular, y en la cohorte 2015 predomina la opción de bueno. Por lo cual podemos concluir que los métodos y técnicas empleados por el docente dentro del curso son buenas con los contenidos que hasta el momento se han desarrollado.

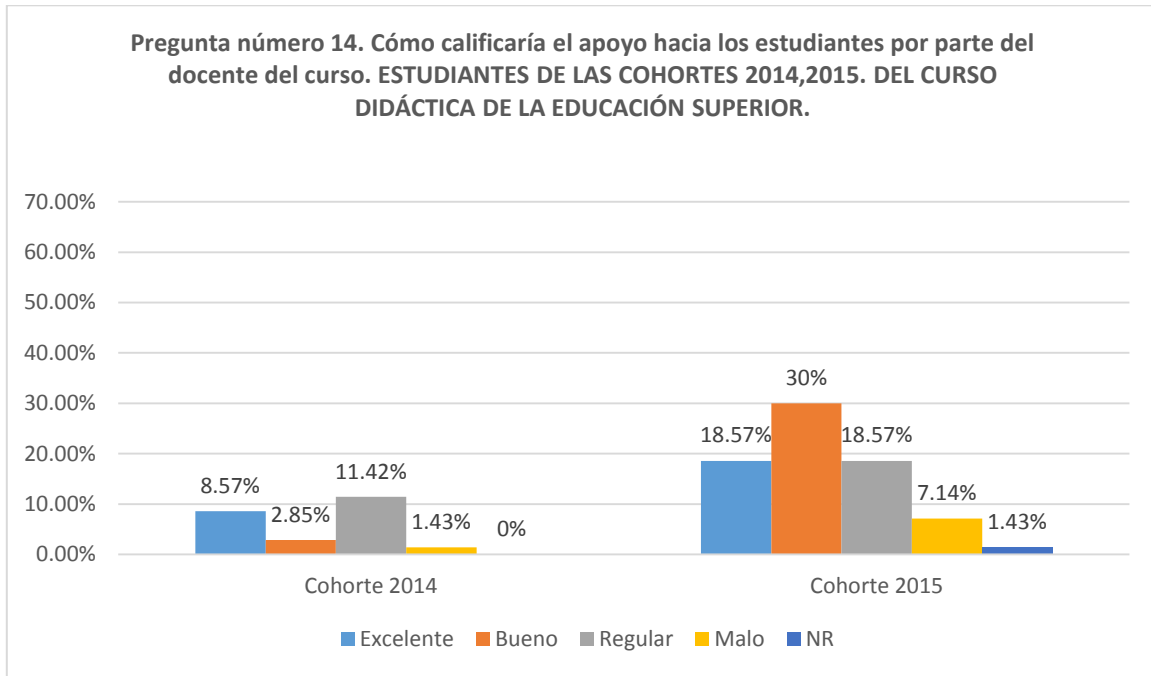
Gráfica 13



Fuente: elaboración propia, Cindy Domínguez, 2015

Con las respuestas del estudiantado se evidencia que la valoración del aprendizaje que han obtenido a partir del curso didáctica de la educación superior, en la cohorte 2014, se evidencia que es regular con un 10%, y en la cohorte 2015, que es bueno teniendo un 38.57%. Por lo que se espera que con el desarrollo del nuevo programa, estas estadísticas suban a excelente, y se implementen los nuevos contenidos.

Gráfica 14



Fuente: elaboración propia, Cindy Domínguez, 2015

El apoyo recibido por los docentes del curso según manifiestan los estudiantes de la cohorte 2014 es regular con un 11.42% lo cual demuestra un descontento, en este sentido, en cuanto a la cohorte 2015, el 30% manifiesta que el apoyo es bueno, de parte de los docentes.

Respuestas pregunta abierta número 15. ¿Qué recomendación o sugerencia tiene para mejorar el desarrollo del curso didáctica de la educación superior en futuros grupos?

Cohorte 2014	Cohorte 2015
<p>Que se amplíen los contenidos sobre temas andragógicos, que las actividades vayan acordes a los temas desarrollados, aplicar metodología andragógica, evaluar constantemente el desempeño del docente, que las técnicas y estrategias sean variadas, que se utilice la plataforma virtual, que exista asesoría y supervisión de parte del docente que imparte el curso, que se mejore la planificación en cuanto a tareas debido a que son muchas y el tiempo es poco.</p>	<p>Que se lleve un control de notas, y se presenten notas a los estudiantes en cuanto a zona periódicamente, que se apliquen más y mejores recursos didácticos, que haya mayor ejemplificación de los temas, que se apliquen métodos y técnicas andragógicas, así como ampliar los contenidos sobre andragogia, tomar en cuenta que es una cohorte multidisciplinaria por lo cual la metodología desarrollada debe ser basada en este aspecto, que exista mayor accesibilidad de parte del docente que imparte el curso, que se realicen más dinámicas, y que se utilice la plataforma virtual.</p>

Síntesis de Sección

En este sentido, la percepción del estudiantado corrobora satisfactoriamente la sección de la encuesta que plantea Evaluar el programa del curso Didáctica de la Educación Superior en la Maestría en Docencia Universitaria de la USAC, bajo el enfoque andragógico. La importancia del aprendizaje andragógico en la formación docente. Es perceptible que con el aprendizaje andragógico el estudiantado extrae el conocimiento fundamental y desarrolla mejores juicios para obtener la capacidad de tomar decisiones y evidenciar que el trabajo en cuanto a métodos y técnicas adecuadas, ayuda a entender los conocimientos e ideas de los contenidos en el programa del curso y defensa de conocimientos propios junto con la búsqueda de información, investigación y aprendizaje de forma autónoma.

Análisis encuesta a docentes

Los resultados que se ordenan en la siguiente tabla muestran la información de la encuesta aplicada a docente de la Facultad de Humanidades que imparten en curso de didáctica de la Educación Superior, según cohortes 2014 y 2015 de la maestría en docencia universitaria, de la sede central quienes fueron tomados en cuenta en este estudio de investigación.

1. Sexo	Ambas son féminas
2. Edad	Comprendida entre 51-60 años
3. Lugar de origen	Guatemaltecas
4.Cuál es el nivel de escolaridad más alto que ha obtenido?	Doctorado
5. Hace cuantos años se dedica a la docencia universitaria?	Comprendidos entre 5-10 años
6. Su experiencia al impartir el curso didáctica de la educación superior ha sido.	Buena
7. Cómo calificaría el desarrollo de las competencias que obtuvieron los estudiantes dentro del curso.	Buena
8. La calificación que usted daría al curso sobre los contenidos de andragogía sería.	Regular
9. Cómo califica su formación disciplinar sobre temas andragógicos.	Buena
10. La utilización de recursos y métodos actualizados de enseñanza desde el abordaje que usted tuvo dentro del curso sería.	Buena
11. Cómo observo la participación e interés de los estudiantes dentro del curso en cuanto a los temas andragógicos.	Buena
12. El apoyo que se le ha dado a usted como catedrático por parte de la escuela de	Regular

postgrado para el desarrollo docente dentro del salón es	
13. La comunicación entre docentes dentro del área de postgrado con respecto a temas andragógicos es.	Malo
14. El desarrollo de avances con respecto a temas andragógicos desde que entro a laborar como docente en la facultad de humanidades hasta hoy ha sido.	Regular
15. ¿Qué aportaría o implementaría dentro del curso didáctica de la educación superior para que este fuera más completo para el aprendizaje de la didáctica en la docencia superior?	<ul style="list-style-type: none"> -Actualización de los contenidos mínimos. -Interdisciplinariedad. -Mejorar la comunicación dentro del departamento. -Incluir temas referentes a la andragogia. -Mayor carga de contenidos.

Síntesis de Sección

Los docentes concuerdan con el estudiantado acerca de que el aprendizaje andragógico debe mejorar, se deben actualizar los contenidos, así como mejorar la comunicación dentro del departamento, e incluir mayor carga en los programas del curso de didáctica en la educación superior.

CAPÍTULO IV

Conclusiones

1. Se analizó y se obtiene información del uso y desarrollo de los contenidos de aprendizaje andragógico, específicamente en los docentes de la maestría en docencia universitaria, que impartieron el curso didáctica de la educación superior, recalcan que es necesario implementar métodos y técnicas andragógicas, y fortalecer los programas con contenidos andragógicos actualizados.
2. Se identifica que las competencias desarrolladas y los contenidos abordados en el curso desde la perspectiva de los estudiantes de las cohortes 2014 y 2015 y a su vez solicitan, los contenidos sobre temas andragógicos, que las actividades vayan acordes a los temas desarrollados, que se aplique metodología andragógica, se evalúe constantemente el desempeño del docente, las técnicas y estrategias sean variadas, se utilice la plataforma virtual, exista asesoría y supervisión de parte del docente que imparte el curso, se mejore la planificación en cuanto a tareas debido a que son muchas y el tiempo es poco.
3. Se diseña una propuesta de estructuración unificada del programa del curso didáctica de la educación superior para la maestría en docencia universitaria, incorporando nuevos contenidos andragógicos, así como competencias generales y específicas a desarrollar en el programa del curso, y bibliografía actualizada.
4. Se valida la propuesta de estructuración unificada del programa del curso didáctica de la educación superior para la maestría en docencia universitaria, desde la revisión de un experto, en elaboración de programas, el coordinador del programa de maestrías.

CAPÍTULO V

Recomendaciones

1. Se recomienda al coordinador de las maestrías crear un espacio en el cual los docentes antes de iniciar a impartir un curso, unifiquen los contenidos que desarrollaran en el curso, y estos estén actualizados, y sobre todo que se lleve un control para verificar que los contenidos están siendo dados.
2. El docente necesita utilizar las bondades del aprendizaje andragógico para potenciar el aprendizaje del estudiante, planificar una agenda de trabajo, que priorice y anticipe imprevistos para ahorrar tiempo y así minimizar errores. El docente no debe aislarse porque es imprescindible su supervisión, control y evaluación.
3. Es recomendable que los docentes apliquen las estrategias de aprendizaje andragógico de forma estructurada para obtener los beneficios que proporciona como metodología en el aula universitaria.
4. Se recomienda que el docente, motive y mejore el proceso Enseñanza-Aprendizaje en los estudiantes universitarios.
5. Se sugiere a los docentes del curso de didáctica en la educación superior tomar en cuenta la propuesta generada con la investigación para asumir una actitud de compromiso en la aplicación del desarrollo de los contenidos andragógicos.

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
PLAN SÁBADO QUINCENAL**



**PROPUESTA DE PROGRAMA
DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
MDU1S2**

**LICDA. CINDY ROCÍO DOMÍNGUEZ TELLO
1°. SEMESTRE DE 2016**

PROPUESTA DE ESTRUCTURACIÓN UNIFICADA AL PROGRAMA

1. DESCRIPCIÓN

El curso de Didáctica de la Educación Superior permitirá interactuar, reflexionar y accionar entre docente y estudiantes en los procesos y funciones del participante con eficiencia y eficacia desde un enfoque andragógico, en el desempeño en el aula universitaria, visualizando en el transcurso de los contenidos que el participante es el creador de estrategias de aprendizaje para adquirir los conocimientos a través de vivencias, trabajos colaborativos, procesos cognitivos, en el desarrollo del curso será la fuente de información, para transmitir proceso de aprendizaje, será el docente en formación el proveedor especialista en recursos de aprendizaje; facilitador del aprendizaje en la comunidad, especialista en la convergencia interdisciplinar de saberes, clasificador de valores, promotor de relaciones humanas.

Las funciones del participante deben ser analizadas desde la concepción del mismo como un especialista de alto nivel, dedicado a la enseñanza a través del aprendizaje como miembro de una comunidad académica. Los participantes deben asumir como parte de su perfil científico técnico, el perfil didáctico, y andragógico, a través del cual planifica, ejecuta y evalúa. Ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento por medio del aprendizaje. Pero ha de saber también, qué es lo que sucede en el aula, como aprenden los estudiantes, cómo se puede organizar para ello el espacio el tiempo, que estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contexto, tomando en cuenta la multidisciplinar edad que se encuentra en el aula. El participante, pues, no solo un experto conocedor de una disciplina sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica para generar un aprendizaje en el proceso de formación.

Perfil de egreso:

Al concluir el curso de Didáctica de la Educación Superior, el estudiante será capaz de:

1. Asumir el perfil didáctico y andragógico.
2. Planificar, ejecutar y evaluar contenidos.
3. Ser conocedor de la disciplina.
4. Organizar espacio y tiempo.
5. Diseñar, desarrollar y aplicar técnicas andragógicas.

2. COMPETENCIAS A DESARROLLAR EN EL CURSO

En el desarrollo del curso se espera que el participante.

2.1 GENERALES:

- Valore las interrelaciones existentes entre la Didáctica, andragogía y pedagogía.
- Analice el papel del docente como facilitador y orientador del proceso de enseñanza aprendizaje del nivel superior desde la perspectiva andragógica.
- Justifique los elementos que integran el proceso de enseñanza aprendizaje, en la enseñanza andragógica.
- Formule propuestas que lleven a la renovación de la práctica de la enseñanza, en la educación superior.
- Aplique métodos y técnicas andragógicas, cuando lo necesite en el aula.

2.2 ESPECÍFICAS:

- Conceptualice los elementos que integran a la Didáctica según las diferentes teorías educativas.
- Identifique el papel del docente universitario y analice las funciones que desempeña en situaciones educativas, de acuerdo a las teorías Educativas, y andragógicas.
- Reconozca las teorías educativas y andragógicas que fundamentan los diversos métodos didácticos por el aprendizaje.
- Aplique las fases y secuencias del proceso didáctico.
- Emplee los principios que fundamentan la didáctica del nivel superior de la enseñanza.
- Identifique las fuentes de fundamentación curricular para planificar procesos de enseñanza aprendizaje.
- Desarrolle los métodos y técnicas andragógicas, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

3. CONTENIDOS

UNIDAD 1

3.1 La didáctica.

3.1.1 Definición

3.1.2 Conceptos básicos.

3.2 Tendencias de la didáctica en la educación superior.

3.3 Campos de acción de la didáctica en la educación superior.

3.4 La didáctica en la educación superior.

3.5 Principios de la didáctica en la educación superior.

3.5.1 Principio del carácter científico.

3.5.2 Principio de la sistematización.

3.5.3 Principio de la vinculación de la teoría con la práctica.

3.5.4 Principio de la vinculación de lo concreto y lo abstracto.

- 3.5.5 Principio de la asequibilidad.
- 3.5.6 Principio de la solidez de los conocimientos.
- 3.5.7 Principio del carácter consciente y de la actividad independiente de los estudiantes.
- 3.5.8 Principio de la vinculación de lo individual y lo colectivo.
- 3.6 Técnicas que propone la mediación didáctica.
 - 3.6.1 Grado de participación de los sujetos: Expositivo, elaboración conjunta, trabajo independiente.
 - 3.6.2 Dominio que tendrán los estudiantes: Reproductivo, productivo y creativo.
 - 3.6.3 Estimulación de la actividad productiva.
 - 3.6.4 Exposición problémica.
 - 3.6.5 Búsqueda parcial heurística.
 - 3.6.6 Juegos didácticos.
 - 3.6.7 Otros (mesas redondas, paneles, discusiones temáticas)
- 3.7 Conocimiento de técnicas para el proceso enseñanza-aprendizaje.
 - 3.7.1 Lógica del desarrollo del proceso docente - educativo.
 - 3.7.2 Introducción del nuevo contenido.
 - 3.7.3 Desarrollo del contenido.
 - 3.7.4 Dominio del contenido.
 - 3.7.5 Sistematización.
 - 3.7.6 Evaluación del aprendizaje.
 - 3.7.7 Fuente del conocimiento: Verbal, visual, práctico.

UNIDAD 2

- 3.8 La andragogía
 - 3.8.1 Conceptualización.
- 3.9 Perspectiva andragógica.
- 3.10 Principios de la andragogía en la educación superior.
 - 3.10.1 Principio de participación.
 - 3.10.2 Principio de horizontalidad.
- 3.11 Métodos de aprendizaje andragógicos, para la educación superior.
- 3.12 Técnicas de aprendizaje andragógicas, para la educación superior.
- 3.13 Innovación de técnicas andragógicas.
- 3.14 Características del estudiante adulto en el marco de la andragogía.
- 3.15 El facilitador en la andragogía.
- 3.16 Uso de la plataforma Moodle.

4. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE ANDRAGOGICAS

- 4.1 Guías de aprendizaje
- 4.2 Trabajo cooperativo (principio de horizontalidad)
- 4.3 Lecturas dirigidas (enfocado a la empatía, reflexión, trato igualitario)
- 4.4 Intercambio de conocimientos (principio de participación)

- 4.5 Investigaciones bibliográficas (principio de horizontalidad)
- 4.6 Elaboración de esquemas cognitivos (principio de participación)
- 4.7 Intercambio de experiencias docentes (principio de participación)
- 4.8 Desempeño de funciones (principio de participación)
- 4.9 Laboratorios didácticos y andragógicos.(principio de horizontalidad)

5. EVALUACIÓN

Autoevaluación

- 5.1 Prueba diagnóstica

Coevaluación

- 5.2 Prueba sumativa
 - Asistencia y puntualidad. 5 pts.
 - Participación en clase. 5 pts.
 - Lecturas formativas. 10 pts.
 - Informes y metodologías de lectura didácticas y andragógicas. . 30 pts.

Heteroevaluación

- Laboratorios didácticos y andragógicos. 20 pts.
- Evaluación final. 30 pts.

Total. .100 pts.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 6.1 Aldana Mendoza, Carlos 2005. **Biodidactica Universitaria**. Guatemala, USAC, D.D.A.
- 6.2 Agudín, Y. 2005 **Educación basada en competencias**. México, Trilla.
- 6.3 Avolio de Colsz.S. 1990. **La tarea docente**. Argentina, Editorial Marymar.
- 6.4 Barriga Arceo, Díaz, Frida y Hernández R. 1998. **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. México, DF. McGraw-Hill Interamericanas Editores, S.A.
- 6.5 Cazau, Pablo. (11 de agosto del 2003). **¿Qué es la Andragogía?** pp 90.
- 6.6 Codoñer.Mariano.2009. **El Manual del Instructor**. Guatemala. Ed.MC pp 75
- 6.7 Emir.G.2005.Art. **Modelo didáctico andragógico autoestructurante**. Venezuela, Universidad de Carabobo. pp 35

- 6.8 Garcia.A. 2001.**Didáctica Universitaria**. Madrid, ed. La Muralla, S.A.
- 6.9 González Orellana.C.1979. **El valor de la didáctica en la enseñanza superior**.Guatemala:Ed.Universitaria USAC.
- 6.10 Ludojosky, R. (1978). **Andragogia o la educación del hombre**. Editorial Greada Lupe, Buenos Aires.
- 6.11 Otaiza.R.2007. Art. **Teoría andragógica-integradora para la transformación universitaria**. Mérida.Venezuela. pp 75
- 6.12 Pérez.Sergio. 2009. **Modelo Andragógico Fundamentos**. México D.F. pp 95
- 6.13 Prada.Lucia.2010 **Tesis. Modelo andragógico basado en competencias Tic para docentes Universitarios**. Panamá. pp 89
- 6.14 Progre,P.2005. **Formar docentes: una alternativa multidisciplinaria**. Argentina, Educación papera Editores.
- 6.15 Poolee.J. 2001.**El docente del siglo XXI**. México,Ed.McGraw Hill.
- 6.16 Reveron, A. (1987). **Bases Teóricas y conceptuales de la Andragogia**. UNA, Caracas
- 6.17 Roque L. Ludojoski. 1971. **en su obra Andragogia. Educación del adulto**. Buenos Aires, Ed Guadalupe. pp 56
- 6.18 Sánchez, P. A. (1989). **Hacia una estrategia peda-andragógica que incremente la participación del estudiante en el aprendizaje (un enfoque antinómico)**. (Tesis de Maestría). pp 65
- 6.19 Torres, M. (1994). **La praxis andragógica. La horizontalidad y la participación en la situación de aprendizaje**. Consejo de Publicaciones de la ULA. Mérida, Venezuela.
- 6.20 Villar, L.M. 2004.**Programa para la mejora de la docencia universitaria**, España. Pearson Prentice Hall

E-grafía

Interiano, Carlos (2010) Artículo científico sobre andragogia.

Disponible en: <http://andragogosa.blogspot.com/2010/08/articulo-cientifico-sobre-andragogia.html>. Consultado el día 9 de octubre de 2015

Caraballo, Rosana (2007) La andragogia en la educación superior.

Disponible en: http://scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872007000200008&script=sci_arttext. Consultado el día 15 de octubre

Rodríguez Pedro (2003) La andragogia y el constructivismo en la sociedad del conocimiento. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111335006.pdf> Consultado el día 26 de octubre

PLANIFICACIÓN DE LAS TAREAS A REALIZAR POR LOS PARTICIPANTES
 Inicia el 09 de enero y finaliza el 21 de mayo de 2016

No	TEMA	ACTIVIDAD	TÉCNICA	FECHA
1	La didáctica. Definición Conceptos básicos. Tendencias de la didáctica en la educación superior. Campos de acción de la didáctica en la educación superior.	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostica • Programa • Sistema de Evaluación • Rúbricas • Lectura reflexiva • Informe de lectura de actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura dirigida • Puesta en común • Intercambio de conocimientos 	23 de enero de 2016
2	La didáctica en la educación superior. Principios de la didáctica en la educación superior. Principio del carácter científico.	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratorio didáctico • Aplicación de estrategia cognitiva • Informe de lectura, actividades 	<ul style="list-style-type: none"> • Generando conocimientos a través de experiencias • Mapa conceptual 	06 de febrero de 2016

<p>Principio de la sistematización.</p> <p>Principio de la vinculación de la teoría con la práctica.</p> <p>Principio de la vinculación de lo concreto y lo abstracto.</p> <p>Principio de la asequibilidad.</p> <p>Principio de la solidez de los conocimientos.</p> <p>Principio del carácter consciente y de la actividad independiente de los estudiantes.</p> <p>Principio de la vinculación de lo individual y lo colectivo.</p> <p>Técnicas que propone la mediación didáctica.</p> <p>Grado de participación de los sujetos: Expositivo, elaboración conjunta, trabajo independiente.</p> <p>Dominio que tendrán los estudiantes: Reproductivo,</p>			
---	--	--	--

	<p>productivo y creativo. Estimulación de la actividad productiva. Exposición problémica. Búsqueda parcial heurística. Juegos didácticos. Otros (mesas redondas, paneles, discusiones temáticas)</p>			
3	<p>Conocimiento de técnicas para el proceso enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Lógica del desarrollo del proceso docente - educativo.</p> <p>Introducción del nuevo contenido.</p> <p>Desarrollo del contenido.</p> <p>Dominio del contenido.</p> <p>Sistematización.</p> <p>Evaluación del aprendizaje.</p> <p>Fuente del conocimiento: Verbal, visual, práctico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Guías de aprendizaje • Intercambio de experiencias • Estrategia cognitiva • Reseña valorativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común • Laboratorio Didáctico • Red Conceptual • Análisis didáctico de lectura 	<p>20 de febrero de 2016</p>

4	<p>La andragogía</p> <p>Conceptualización.</p> <p>Perspectiva andragógica.</p> <p>Principios de la andragogía en la educación superior.</p> <p>Principio de participación.</p> <p>Principio de horizontalidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de documento • Aplicación de estrategia cognitiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratorio Didáctico • Aprendizaje cooperativo • Cuadro Sinóptico 	05 de marzo de 2016
5	Métodos de aprendizaje andragógicos, para la educación superior.	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación dinámica de grupos • Socialización • Aplicación 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en clase, en grupo • Puesta en común 	19 de marzo de 2016
6	Técnicas de aprendizaje andragógicas, para la educación superior.	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de técnicas de aprendizaje para adultos. • Socialización de grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo cooperativo • Presentación de resultados de la propuesta. • Mapa mental • Laboratorio 	02 de a abril de 2016
7	Innovación de técnicas andragógicas.	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de estrategia cognitiva, en la presentación de resultados en actividades 	<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común • Socialización de ideas generadas • Trabajo cognitivo 	16 de abril de 2016
8	Características del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje por resolución de 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición de resultados. 	30 de abril de

	adulto en el marco de la andragogía.	<p>problemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de características del adulto. 	2016
9	El facilitador en la andragogía.	<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común a través de las experiencias de los discentes. • Presentación de resultados 	<ul style="list-style-type: none"> • Moderador para dar a conocer resultados. • Sintetizador para generar los puntos medulares del tema. 	07 de mayo de 2016
10	Uso de la plataforma Moodle.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de laboratorio para realizar un proceso metodológico, tomando en cuenta el uso de la plataforma Moodle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de resultados de laboratorio. • Entrega de Mapa Conceptual • Evaluación Final 	21 de mayo de 2016

Referencias

Adam, Félix. (1984). Universidad y educación de adultos. **En Siete visiones de la educación de adultos** Pátzcuaro, México: CREFAL. pp.215.

Álvarez, A. (1977). **Análisis crítico de la Andragogía en base a las ideas de Knowles**, pp.189

Adam y Savicevic. **(Tesis doctoral)**. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela. pp.123

Banchio, Luis. (10 de febrero del 2004). **La educación según Platón**. pp 56

Cabello Contreras Mario.1992. **Tesis. Modelo Didáctico de la Educación de los adultos**. Madrid. pp 78

Carlos Z, Rivero. (2000). **Tesis La Andragogía en la Actualidad**. Madrid pp. 76

Castalleda Roberto, Molcon. (1986). **Análisis Crítico sobre Andragogía**. Caracas, Venezuela. pp. 234

Caraballo.Rosana.2011. **Tesis La andragogia en la educación superior en el marco de las tecnologías de la educación y la comunicación**. Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, vol. 22, núm. 2. pp.206.

Dias Barrigay y Hernandez (2002). **Fuentes para la Educación Andragógica**. México D.F. pp. 293

Eduardo Miguel, Escudero m. **Modelo didáctico andragógico autoestructurante**. Venezuela, Universidad de Carabobo. pp 98

Facultad de Humanidades (1962). Estatuto de estudios y reglamentos de la Facultad de Humanidades. Universidad de San Carlos de Guatemala. Imprenta universitaria.

Facultad de Humanidades. Escuela de estudios de Postgrado (2015). Normativo para la elaboración de tesis y requisitos de graduación de maestría. Guatemala, Guatemala.

Facultad de Humanidades. Escuela de estudios de Postgrado (2015). Propuesta de líneas de investigación del área de educación. Guatemala, Guatemala.

Facultad de Humanidades. Escuela de Estudios de Postgrado (2014). Información académica de la Maestría en Docencia Universitaria. Guatemala, Guatemala.

Facultad de Humanidades. Escuela de Estudios de Postgrado (2012). Normativo Escuela de estudios de Postgrado. Guatemala, Guatemala.

Gil Otaiza, R. (2000). **La universidad como proyecto de Estado. Misión y Visión de la universidad autónoma venezolana.** Vicerrectorado Académico, Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. pp 96

Gómez Jose de Mosqueta (2007). **El aprendizaje experiencial.** Cód. 693, curso Capacitación y desarrollo en las organizaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. pp 145

Guzman Hernandez, García (1978) **El Inicio de la Andragogía.** Universidad Autonoma de Chile. pp. 97

Hernández, R., Fernández Baptista, P. (2010). **Metodología de la Investigación.** 5ª edición. México D.F.: McGraw-Hill.

Hernán Galindo Rodolfo A. (2001) **El pensamiento educativo de Aristóteles.** pp 64

Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA). (2007). **Andragogía** (Lectura 1, Año 9). México, D. F. pp 32

Jackson, Raul. (11 de noviembre de 2004). Redacción: **Educación en Platón.** pp 67

Knowles, Malcom Shepher.1982.**El estudio autodirigido: guía para estudiantes y profesores.** México. Alhambra pp 234

Lépiz, Carlos Rafael. (2011). **Perspectiva de la docencia universitaria** Presentación Power point. Heredia: Universidad Nacional. pp 78

Marín. Rafael.1977. **La educación continuada, una nueva frontera educativa.** Madrid pp.119

Mijangos, R. (s. f.). Juan Federico Herbart: **Propuesta pedagógica.** pp 90

Molina y Urbina (1978) **Andragogía en el mundo Moderno.** Madrid pp. 276

Otaiza.R.2007. Art. **Teoría andragógica-integradora para la transformación universitaria.** Mérida.Venezuela. pp 75

Pascual-CastroViejo, I. (1996). **Plasticidad cerebral.** Rev Neurol, 24(135), 1361-1366. pp 45

Pérez.Sergio. 2009. **Modelo Andragógico Fundamentos**. México D.F. pp 95

Prada.Lucia.2010 **Tesis. Modelo andragógico basado en competencias Tic para docentes Universitarios**. Panamá. pp 89

Reischmamvan Erevol (1971) **Historia e Inicios de la Andragogía. (Tesis de Maestría)**. pp. 123

Rivera, Antonio. (1998). **Arqueología del lenguaje en el proceso evolutivo del género homo. espacio, tiempo y forma**, Serie I, Prehistoria y Arqueología, pp 43.

Roque L. Ludojoski. 1971. **en su obra Andragogia. Educación del adulto**. Buenos Aires, Ed Guadalupe. pp 56

Sánchez, P. A. (1989). **Hacia una estrategia peda-andragógica que incremente la participación del estudiante en el aprendizaje de la Matemática** (un enfoque antinómico). (Tesis de Maestría). pp 65

Sanz, Mike. L. (2010). **Competencias cognitivas en Educación Superior**. Madrid: Narcea..pp 25. Buenos Aires, Ed Guadalupe. pp 133

Tibursio Federico M. (2011) **Educación superior con Valores**. Buenos Aires, Ed Guadalupe. Pp.165

E-grafía

Interiano, Carlos (2010) Artículo científico sobre andragogia.

Disponible en: <http://andragogosa.blogspot.com/2010/08/articulo-cientifico-sobre-andragogia.html>. Consultado el día 9 de octubre de 2015

Caraballo, Rosana (2007) La andragogia en la educación superior.

Disponible en: http://scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872007000200008&script=sci_arttext. Consultado el día 15 de octubre

Rodríguez Pedro (2003) La andragogia y el constructivismo en la sociedad del conocimiento. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111335006.pdf>
Consultado el día 26 de octubre

Apéndice



**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Encuesta dirigida hacia el cuerpo docente

Objetivo general:

Evaluar el curso Didáctica de la Educación Superior en la Maestría en Docencia Universitaria de la USAC, bajo el enfoque andragógico.

Instrucciones:

A continuación se le presentan una serie de preguntas con el fin de recabar información necesaria para la elaboración de una investigación relevante al curso "Didáctica de la Educación Superior" responda según lo que demande la interrogante, colocando una X dentro del cuadro.

1. Sexo

M

F

2. Edad

3. Lugar de origen

4. ¿Cuál es el nivel de escolaridad más alto que ha obtenido?

5. ¿Hace cuántos años se dedica a la docencia universitaria?

Marque con una X la escala de satisfacción que usted considere para cada uno de los aspectos que se muestran a continuación.

Aspectos a evaluar	Excelente (76-100%)	Bueno (51-75%)	Regular (26-50%)	Malo (0-25%)
6. Su experiencia al impartir el curso didáctica de la educación superior ha sido.				
7. Cómo calificaría el desarrollo de las competencias que obtuvieron los estudiantes dentro del curso.				
8. La calificación que usted daría al curso sobre los contenidos de andragogía sería.				
9. Cómo califica su formación disciplinar sobre temas andragógicos.				
10. La utilización de recursos y métodos actualizados de enseñanza desde el abordaje que usted tuvo dentro del curso sería.				
11. Cómo observo la participación e interés de los estudiantes dentro del curso en cuanto a los temas andragógicos.				
12. El apoyo que se le ha dado a usted como catedrático por parte de la escuela de postgrado para el desarrollo docente dentro del salón es				
13. La comunicación entre docentes dentro del área de postgrado con respecto a temas andragógicos es.				
14. El desarrollo de avances con respecto a temas andragógicos desde que entro a laborar como docente en la facultad de humanidades hasta hoy ha sido.				

15. ¿Qué aportaría o implementaría dentro del curso didáctica de la educación superior para que este fuera más completo para el aprendizaje de la didáctica en la docencia superior?

MUCHAS GRACIAS



**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Encuesta dirigida hacia los alumnos.

Objetivo general:

Evaluar el curso Didáctica de la Educación Superior en la Maestría en Docencia Universitaria de la USAC, bajo el enfoque andragógico.

Instrucciones:

A continuación se le presentan una serie de preguntas con la finalidad de recabar información necesaria para la elaboración de una investigación relevante al curso “didáctica de la educación superior” responda según lo que demande la interrogante, colocando una X, dentro del cuadro.

1. Sexo

M

F

2. Edad

3. Grupo étnico al que pertenece

4. Actualmente ejerce como docente en el nivel superior

SI

NO

5. ¿Cuál es el nombre del título que obtuvo a nivel de licenciatura?

Marque con una X la escala de satisfacción que usted considere para cada uno de los aspectos que se muestran a continuación.

Aspectos a evaluar	Excelente (76-100%)	Bueno (51-75%)	Regular (26-50%)	Malo (0-25%)
6. La calificación que le da usted al docente en cuanto a la preparación y ejercicio en el desarrollo del curso es.				
7. La calificación en cuanto a la transmisión de conocimientos actualizados de la profesión sería.				
8. Cómo calificaría el trabajo del docente con respecto a una visión clara de la educación.				
9. De qué forma el docente fija y transmite las competencias del curso de manera clara.				
10. Cómo calificaría la puntualidad que el docente tiene en el abordaje de los temas con respecto al programa del curso.				
11. La calificación que le da al porcentaje en la educación sobre temas andragógicos sería..				
12. Los métodos y técnicas empleados por el docente dentro del curso son.				
13. Cómo califica el aprendizaje que ha obtenido a partir del curso didáctica de la educación superior.				
14. Cómo calificaría el apoyo hacia los estudiantes por parte del docente del curso.				

15. ¿Qué recomendación o sugerencia tiene usted para mejorar el desarrollo del curso didáctica de la educación superior en futuros grupos?

MUCHAS GRACIAS

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
 FACULTAD DE HUMANIDADES
 MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
 CURSO.DIDÁCTICA DE LA EDUCACION SUPERIOR
 LICDA. CINDY ROCÍO DOMÍNGUEZ TELLO
 CÓDIGO: MDU1S2



LISTA DE COTEJO DE LA PROPUESTA DE ESTRUCTURACIÓN UNIFICADA DEL PROGRAMA

Instrucciones: A continuación se le presenta una serie de aspectos, sobre los cuales debe marcar con una **X**, **Si** o **No** según considere, cumple con los requisitos de la propuesta de estructuración unificada del programa del curso didáctica de la educación superior, para el ciclo 2016.

ASPECTOS	SI	NO
La propuesta cuenta con la descripción del curso.	/	
La propuesta cuenta con competencias generales.	/	
La propuesta cuenta con competencias específicas.	/	
Los contenidos, sobre andragogia, son apropiados para ser desarrollados en el curso.	/	
La propuesta cuenta con estrategias de enseñanza-aprendizaje.	/	
El programa cuenta con evaluación.	/	
La bibliografía, contiene fuentes sobre el contenido andragógico.	/	
Le parece relevante el aporte sobre contenidos andragógicos en el programa del curso.	/	
Considera que los contenidos del programa, deben actualizarse constantemente.	/	
Podría implementarse		



esta propuesta del programa en el curso de didáctica de la educación superior, en el futuro.	/	
Existe un instructivo para elaborar programas de curso.	/	
Los contenidos del programa, los proporciona la escuela de postgrado.	/	
Considera que los métodos andragógicos, deben desarrollarse dentro del curso.	/	
Considera que las técnicas andragógicas deben desarrollarse dentro del curso.	/	
Existe un evaluador para los programas que se desarrollan dentro de la escuela de postgrado.	/	
Existe un control, de parte de la escuela de postgrado para verificar que todos los contenidos fueron abordados dentro del curso.	/	

F. Bidel Méndez
 Lic. Bidel Méndez
 Coordinador del programa de maestrías.



ANEXOS

2.2.12 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

	<p>Responsable de Pasantías y se regirán por las Normas establecidas al efecto. La Pasantía en las Carreras de Educación se denominará "Práctica Profesional" y se regirá por el Instructivo que al efecto se dicte.</p>
Proyectos	<p>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.</p>
Taller	<p>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.</p>

Fuente: Molina Urbina, (2006), Cuadro Descriptivo.

EJEMPLARES DE PROGRAMAS DEL CURSO DIDÁCTICA DE LA EDUCACION SUPERIOR AÑOS 2014-2015

Programa y calendarización de actividades.

UNIVERSIDAD DE LA GUAYANA FRANCESA
FACULTAD DE EDUCACION SUPERIOR
MIDU152

PROGRAMACION ESPECIFICA DEL CURSO
Inicia el 25 de enero y finaliza el 17 de mayo de 2014

No.	TEMA	ACTIVIDAD	TÉCNICA	FECHA
1.	La didáctica: Definición y Conceptos básicos.	<ul style="list-style-type: none"> Diagnóstico Programa Sistema de evaluación Rúbricas Lectura reflexiva Informe de lectura o actividades 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura dirigida Puesta en común Intercambio de conocimientos 	25 de enero 2014
2.	Tendencias de la Didáctica en la Educación Superior.	<ul style="list-style-type: none"> Laboratorio didáctico Aplicación de estrategia Informe de lectura, actividades 	<ul style="list-style-type: none"> Generando conocimientos a través de las experiencias Mapa conceptual 	8 de febrero 2014
3.	Principios de la Didáctica en la Educación Superior.	<ul style="list-style-type: none"> Guías de aprendizaje Intercambio de experiencias Estrategia cognitiva Reseña valorativa de la obra 	<ul style="list-style-type: none"> Puesta en común Laboratorio didáctico Red conceptual Análisis didáctico de lectura. 	22 de febrero 2014.
4.	Campos de acción de la didáctica en la educación superior.	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de documento Aplicación de estrategia cognitiva 	<ul style="list-style-type: none"> Laboratorio didáctico Aprendizaje cooperativo Mapa conceptual 	8 de Marzo de 2014.
5.	La didáctica en la educación superior.	<ul style="list-style-type: none"> Interpretación dinámica de grupos, socialización Aplicación 	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo en clase, en grupo Puesta en común. 	15 de marzo de 2014.
6.	Formas didácticas e innovadoras en la	<ul style="list-style-type: none"> Propuesta de una didáctica para adultos y para 	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo cooperativo Presentación de 	22 de marzo de 2014.

educación superior.	adultos de la tercera edad (socialización de grupo)	resultados de la propuesta		
7.	Técnicas que propone la Mediación Pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> Aplicación de estrategia cognitiva, en el presentación de resultados en actividades 	<ul style="list-style-type: none"> Puesta en común, ideas generadas Trabajo cognitivo. 	5 de abril de 2014.
8.	Conocimiento de técnicas para el proceso enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje por resolución de problemas, investigación 	<ul style="list-style-type: none"> Exposición de resultados, Interpretación de técnicas para el aprendizaje. 	26 de abril de 2014.
9.	Principios de la Andragogía en la Educación Superior.	<ul style="list-style-type: none"> Puesta en común a través de las experiencias de los discentes, Presentación de resultados 	<ul style="list-style-type: none"> Un moderador para dar a conocer resultados. Un sintetizador para generar los puntos medulares del tema 	3 de mayo de 2014.
10.	Técnicas Andragógicas para la educación superior.	<ul style="list-style-type: none"> Entrega de laboratorio para realizar un proceso metodológico, tomando en cuenta la didáctica como disciplina en el ejercicio docente 	<ul style="list-style-type: none"> Presentación de resultados del laboratorio, Entrega de mapa conceptual, para generar ideas, a través del tema. Evaluación final. 	17 de mayo de 2013.

PORTAFOLIO: se presentará el 3 de mayo del 2014 como trabajo individual, incluye todos los temas de Investigación de la programación del curso de Didáctica.

Fotografías tomadas por: Cindy Domínguez

Programa del curso: Z005
Didáctica de la Educación Superior
MIDU152
Msc. Patricia Rojas de Ruiz

I. DESCRIPCIÓN DEL CURSO:
Conceptos generales de la didáctica. El hecho de la Educación, sus elementos esenciales y los factores que en él influyen. Estudio sobre la naturaleza y operaciones del educando, el educador y el contenido de la educación. La iniciativa y el método educativos. Intercambio de experiencias de la educación. El curso de Didáctica es un espacio de análisis y reflexión sobre aspectos de formación desarrollando en el estudiante la capacidad crítica y la responsabilidad ética en el análisis de las realidades sociales y los diversos escenarios educativos desde una concepción integral de la educación y de la formación del individuo y de la sociedad a la que pertenece.

II. COMPETENCIAS:

- Desarrollar la capacidad de reflexión sobre el propio pensamiento educativo para tomar conciencia de las teorías y modelos implícitos.
- Desarrollar las capacidades necesarias para dominar la terminología propia de la disciplina, manejar con sentido crítico las fuentes de documentación didáctica, adoptar formas de trabajo cooperativo y promover mecanismos de observación que permitan el diagnóstico y adaptación de la enseñanza a cada situación.
- Análisis las diferentes propuestas de modelos didácticos a fin de identificar los supuestos y elementos más relevantes implicados en ellos: principios teóricos, valores, ideologías.
- Ser capaz de formular un modelo didáctico, desde supuestos de racionalidad científica que pueda llevarse en su día a analizar e integrar las formulaciones didácticas procedentes de las diferentes áreas del conocimiento.
- Potenciar en los estudiantes actitudes de investigación e innovación para facilitar la reflexión sobre su práctica educativa, entendida como un proceso de búsqueda en el marco de la sociedad del conocimiento y el cambio cultural.
- Aplicar en la ejercicio docente, los diferentes usos de las formas de enseñanza-aprendizaje del siglo XXI en educación superior.

III. CONTENIDOS

A. PRINCIPIOS DE ANDRAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
B. IMPORTANCIA DE LA DIDÁCTICA. La didáctica como referencia en la enseñanza en cambio: definición y conceptos básicos

C. DIDÁCTICA ESPECÍFICA: una disciplina conceptual, sustentada de la didáctica general, específica

D. DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: Tendencias y principios de la didáctica en la educación superior

E. DIDÁCTICA Y LA INVESTIGACIÓN: campos de acción de la didáctica en la educación superior, formas didácticas e innovadoras en la educación superior.

F. QUE HACEN LOS MEJORES DOCENTES: Definición del "mejor profesor universitario", Características de los mejores profesores universitarios.

G. DOCENTE UNIVERSITARIO: la persona, motivación intrínseca y extrínseca.

H. DESAFÍOS DIDÁCTICOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: Aprendizaje autodirigido, Metodología participativa

I. TÉCNICAS QUE PROPONEN LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA: Técnicas para el proceso enseñanza-aprendizaje

J. TÉCNICAS ANDRAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR: Metodología participativa, Clase magistral, Estudio de casos, Resolución de ejercicios y Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje orientado a proyectos, Aprendizaje cooperativo.

IV. METODOLOGÍA
Los estudiantes serán responsables de la adquisición de conocimientos teóricos. Se dará la orientación necesaria de acuerdo a lo planificado. Se asignarán lecturas varias (capítulos, artículos,). Los estudiantes realizarán trabajos de investigación y exposición. El proceso de formación combinará clases magistrales, con trabajos de reflexión y redacción individual sobre un conjunto de lecturas relativas a las temáticas abordadas por unidad.

V. EVALUACION: Para evaluar se tomarán en cuenta todos los trabajos y actividades a lo largo del curso, con la siguiente ponderación

1. Asistencia y participación	5%
2. Elaboración de 2 ensayos	20%
3. Ejercicios y talleres	10%
4. Presentación grupal	03%
5. Investigación	07%
6. Comprobaciones	25%
La zona será de	70%
7. Examen final	30%
Elaboración de portafolio utilizando CINCO metodologías desarrolladas en el curso.	—
TOTAL	100%

Fotografías tomadas por: Cindy Domínguez