



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MENCIÓN DESARROLLO DE LOS RECURSOS HUMANOS

**Programa de Formación de Facilitadores de Procesos Gerenciales  
en Organizaciones y Comunidades Basado en Competencias.**

Tutora:

Lic. Rosa Mariana Melo

Realizado por:

Carlos Eduardo Falcón Chirinos

C.I. V.- 18.230.032

Ciudad Universitaria de Caracas, Octubre 2008



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MENCIÓN DESARROLLO DE LOS RECURSOS HUMANOS

**Programa de Formación de Facilitadores de Procesos Gerenciales  
en Organizaciones y Comunidades Basado en Competencias.**

Proyecto de Trabajo Especial de Grado para optar al  
Titulo de Licenciado en Educación

Tutora:

Lic. Rosa Mariana Melo

Realizado por:

Carlos Eduardo Falcón Chirinos

C.I. V.- 18.230.032

Ciudad Universitaria de Caracas, Octubre 2008



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MENCIÓN DESARROLLO DE LOS RECURSOS HUMANOS

APROBACION DE LA TUTORA

En mi carácter de tutora del trabajo presentado por el ciudadano Br. Carlos Eduardo Falcón Chirinos, C.I. V.- 18.230.032, para optar al título de Licenciado en Educación, considero que dicho trabajo reúne los requisitos y meritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la Ciudad Universitaria de Caracas, a los 20 días del mes de Septiembre de 2008.

---

Lic. Rosa Mariana Melo

C.I. V-. 6.218.292

## **DEDICATORIA**

*A mis padres, Carlos y Haydee*

*A mis tíos, Luisa y Cancio*

*A mis hermanos, Carlos, Carla, Andrea y Plinio*

*A mis sobrinos, Carlos Daniel, Sebastián y Ana Karina*

*A mis amigos...*

*Carlos Eduardo Falcón Chirinos.*

## AGRADECIMIENTOS

A Dios, por haberme dado unos padres maravillosos, Carlos y Haydee, que han confiado ciegamente en mí y que aun en los momentos más difíciles se han mostrado comprensivos, abiertos y respetuosos de las decisiones que he tomado en la vida.

A mis tíos Luisa y Cancio, quienes de forma desinteresada me abrieron las puertas de su hogar al embarcarme en esta aventura. Sus palabras de aliento, confianza, ayuda y hospitalidad serán inolvidables.

A mis hermanos, sobrinos, primos y primas, tíos y tías que siempre han estado pendientes de mí, dándome apoyo, consejos, ideas, pero sobretodo el cariño y el amor de familia, un combustible imprescindible.

A mis amigos y amigas, esa familia que Dios me permitió escoger en este mundo, Sandy, Johana, María Eugenia, Héctor Terán, Jennifer, Héctor Medina, David, Briggitt, Alba, María Alejandra, Carolina, Yarubi, Jessika y Javier. Ustedes que me han soportado durante tanto tiempo y en quienes confío, han sido mi guía, mi columna, mi risa y mi lágrima, la palabra cercana y la escucha atenta, sin ustedes no habría podido.

A mi tutora, Rosa Mariana Melo, ejemplo a seguir, docente de excelencia, mujer inteligente y dulce. Gracias por su apoyo y confianza, su palabra siempre fue oportuna y motivante para seguir adelante.

A los profesores y profesoras de la Escuela de Educación que han dejado una profunda huella en mi formación docente, Audy Salcedo, Isabel Zerpa, Michelina Mattia, Rodolfo Ron, Yolanda Ramírez, Rubén Darío Rodríguez, Graciela Hernández, Alejandro Gómez, Soraya El Achkar, Carmen Elena Chacón, Fernando Silva, Tulio Ramírez, María de Lourdes Vargas, José Marín, Nacarid Rodríguez, Nora Ovelar y Gilberto Graffe. El ejemplo, apoyo, la comprensión y la inteligencia son virtudes docentes que aprendí de ustedes y que me han hecho el profesional que soy hoy.

A Pedro Celestino, Rubén, Edgar y Luís, no hay palabras para agradecer tantos favores, consejos y la maravillosa colaboración prestada durante estos años.

A mi Escuela de Educación y mi querida U.C.V., gracias por el espacio, por permitirme crecer y aprender, por mostrarme el valor y orgullo de ser ucevista hoy, ucevista siempre.

A ustedes, a todos... Gracias

## ÍNDICE

<b>ÍNDICE DE TABLAS</b>	<b>ix</b>
<b>INDICE DE FIGURAS</b>	<b>x</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>xi</b>
<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>I. EL PROBLEMA</b>	<b>4</b>
1.1 Planteamiento y Formulación del Problema	5
1.2 Justificación de la Investigación	11
1.3 Objetivos de Investigación	14
1.3.1. Objetivo General	14
1.3.2. Objetivos Específicos	14
<b>II. MARCO TEORICO</b>	<b>15</b>
2.1 Antecedentes	16
2.2 Bases Teóricas	20
2.2.1 Educación, Formación, Capacitación	20
2.2.2 La Facilitación y el Facilitador	22
2.2.3 Las Competencias	29
2.2.4 El Desarrollo de Competencias	32
2.2.5 Las Competencias de Facilitación	38
2.2.6 Modelo de Competencias de Facilitación	39
2.2.6.1 Competencias a Desarrollar:	41
2.2.6.1.1 Mantener su crecimiento profesional	41
2.2.6.1.2 Crear alianzas colaborativas	42
2.2.6.1.3 Crear un clima de colaboración	42
2.2.6.1.4 Utilizar técnicas y método multisensoriales	43
2.2.6.1.5 Orquestar el desarrollo del Grupo	44
2.2.6.1.6 Asegurar una vida de integridad	45

2.2.7 Los Procesos Gerenciales en las Organizaciones y las Comunidades	48
2.2.7.1 La Gerencia, las Organizaciones y las Comunidades	48
2.2.7.2 Los Procesos Gerenciales y las Relaciones Humanas	54
2.2.8 Diseño Instruccional y Currículo por Competencias	56
2.2.8.1 Sustento Psicopedagógico	57
2.2.8.2 Fases del Diseño Instruccional	60
2.2.8.3 Diseño Instruccional basado en Competencias	62
2.3. Marco Institucional Referencial	69
2.3.1 Breve Reseña sobre la Escuela de Educación.	69
2.3.1.1 Caracterización de la Mención Diseño y Gestión de Proyectos Educativos.	70
2.3.1.2 Caracterización de la Mención Desarrollo de los Recursos Humanos.	72
2.4 Marco Legal	75
<b>III. MARCO METODOLOGICO</b>	<b>77</b>
<b>3.1 Fundamentación Epistemológica</b>	<b>78</b>
3.2 Diseño y Tipo de Investigación	82
3.3 Nivel de Investigación	85
3.4 Población y Muestra	86
3.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	87
3.6 Procedimiento de Validación de los Instrumentos de Recolección de Datos	88
3.7 Técnicas de Análisis y Procesamiento de Datos	90
3.8 Operacionalización de las Variables de Investigación	91
<b>IV. RESULTADOS</b>	<b>95</b>
4.1 Datos de Caracterización de la Muestra	97
4.2 Facilitación de Aprendizajes	99
4.3 Competencias de Facilitación	102
4.4 Correlación entre las Competencias de Facilitación	105
4.5 Necesidad de Formación	106
4.6 Perfil de Competencias de Facilitación	106

<b>V. PROPUESTA</b>	<b>109</b>
5.1 Fundamentación: Filosófica, Pedagógica, Psicológica	110
5.2 Administración de la Propuesta	116
5.3 Diseño de Instrucción	117
Fase I: Identificación de las Necesidades Instruccionales.	117
Fase II: Diseño del Sistema de Objetivos	119
Fase III: Sistematización y Selección de Contenidos	120
Fase IV: Plan de Trabajo	123
Fase V: Selección de Estrategias	124
Fase VI: Selección de Recursos	126
Fase VII: Evaluación	126
5.4 Viabilidad y Factibilidad de la Propuesta	128
5.5 Validación de la Propuesta	129
<b>Conclusiones y Recomendaciones</b>	<b>132</b>
<b>Referencias</b>	<b>135</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>140</b>

## INDICE DE TABLAS

Tabla Nro. 1: Etapas de crecimiento de Organizaciones y Comunidades.	26
Tabla Nro 2: Comparación de roles entre Líder, Gerente y Facilitador.	28
Tabla 3: El concepto "competencia" laboral y organizativa en español.	30
Tabla Nro. 4: Fuentes del Modelo de Competencias de Facilitación.	40
Tabla Nro. 5: Modelo de Competencias de Facilitación - Amauta Internacional Corp.	46
Tabla Nro. 6: Asignaturas por año, Diseño y Gestión de Proyectos Educativos	72
Tabla Nro. 7: Asignaturas por año. Desarrollo de los Recursos Humanos	73
Tabla Nro. 8: Distribución de Población Finita.	86
Tabla Nro. 9: Operacionalización de Variables de Investigación.	91
Tabla Nro. 10: Distribución de la Muestra de Estudio.	96
Tabla Nro. 11 Correlación entre las Competencias de Facilitación.	105
Tabla Nro. 12 Aspectos Administrativos del PFF	116
Tabla Nro. 13 Plan de Trabajo del PFF	123

## INDICE DE FIGURAS

Fig. 1: Estilos de Aprendizaje en Adultos	34
Fig. 2: Cómo se desarrollan las Competencias	36
Fig. 3: Ciclo de Desarrollo de Competencias	37
Fig. 4: Modelo de Diseño Instruccional.	60
Fig. 5: Modelo de Diseño Instruccional o de Diseño de la Acción Didáctica	64
Fig. 6: Mención de Estudio	97
Fig. 7: Año de Curso	97
Fig. 8: Experiencia Docente	98
Fig. 9: Tipo de Experiencia Docente	98
Fig. 10: Roles de Participación	99
Fig. 11: Escenarios para la Facilitación de Aprendizajes	100
Fig. 12: Actividades Instruccionales de facilitación	101
Fig. 13: Competencia: Orquestrar el desarrollo del Grupo	102
Fig. 14: Competencia: Uso de Métodos y Técnicas Multisensoriales	102
Fig. 15: Competencia: Mantener el Crecimiento Profesional	103
Fig. 16: Competencia: Creación de alianzas colaborativas	104
Fig. 17: Competencia: Crear Clima de Participación	104
Fig. 18: Necesidad de Formación	106
Fig. 19: Perfil de Competencias de Facilitación	107

**Programa de Formación de Facilitadores de Procesos Gerenciales  
en Organizaciones y Comunidades Basado en Competencias.**

Tutora:

Lic. Rosa Mariana Melo

Realizado por:

Carlos Eduardo Falcón Chirinos

C.I. V.- 18.230.032

**RESUMEN**

El objetivo de esta investigación es diseñar un programa de formación basado en competencias para la facilitación de procesos gerenciales en el área organizacional y comunitaria en estudiantes que finalizan su formación académica en las Menciones Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Desarrollo de los Recursos Humanos de la Escuela de Educación (EE) de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Para lograr la consecución de este objetivo se realizó un estudio de campo, de tipo descriptivo con una muestra aleatoria de la población que conforman estudiantes y profesores de las referidas menciones, a quienes se les aplicó un cuestionario de 31 ítems concebido a partir del modelo de competencias de facilitación de la Asociación Interamericana de Facilitadores y de la Corporación Amauta Internacional. Los resultados arrojaron en primer termino una ratificación de la necesidad de formación, es segundo lugar, se determino el perfil de competencias que poseen los estudiantes y se estableció un nuevo perfil, ambos generados a partir de la comparación con el modelo anteriormente referido. De estos resultados se deriva una completa propuesta de un programa de formación en el cual se han de desarrollar y potenciar las competencias de facilitación de procesos gerenciales de estudiantes cuyos principales escenarios de ejercicio profesional como docentes de apoyo son las organizaciones y comunidades.

**Palabras Claves:** Facilitación, Facilitador, Competencias, Organizaciones, Comunidades.

## INTRODUCCIÓN

La formación de facilitadores durante los últimos años está tomando una fuerza cada vez mayor. A diferentes niveles (grupos, organizaciones, comunidad, individuos, ecosistemas) se está aprovechando esta herramienta para dar respuesta a las múltiples necesidades y problemáticas que enfrentan las organizaciones.

Para hablar del facilitador, es necesario hacer referencia al término facilitación entendido como un proceso a través del cual una persona guía a otras a completar su trabajo y mejorar la forma como ellos trabajan juntos. Los facilitadores orientan a su gente a establecer la conexión entre la calidad de su trabajo y el camino como ellos pueden interactuar el uno con el otro para lograrlo juntos. El facilitador profesional adquiere y posee cualidades técnicas y conocimientos específicos, que pone al servicio de la sociedad. Es un “líder de su propia vida” y sabe que su coherencia y ejemplo impactarán a más personas. En el contexto organizacional y comunitario tiene un rol claramente definido, por sus características puede interactuar sin interferencias en los niveles gerenciales y con los líderes de la comunidad.

Ser facilitador requiere del desempeño de competencias específicas de su rol, por lo cual se hace necesario formar y desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes en aquellos profesionales que se dediquen al trabajo en organizaciones y comunidades.

Cada vez son más las instituciones de educación superior, que conscientes de la necesidad de atender y cubrir espacios de formación mas allá de las aulas,

ofrecen oportunidades para la acreditación de profesionales de la facilitación que funjan de apoyo en procesos instruccionales en lugares tan distintos como organizaciones y comunidades. Es el caso de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, en sus menciones Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Desarrollo de los Recursos Humanos.

Los estudiantes de estas menciones requieren del desarrollo y potenciación de competencias de facilitación para el abordaje de sus escenarios de ejercicio profesional, razón por la cual esta investigación se orienta a propiciar la creación de espacios de formación que coadyuven al desarrollo de un profesional con las competencias claves para un ejercicio cabal de los procesos de facilitación de aprendizajes en procesos gerenciales tanto en el área organizacional como comunitaria.

Se consideran a continuación algunos elementos teóricos que dan sustento a cada uno de los procesos investigativos, así como también la estrategia que se desarrolla para elaborar el producto definitivo (la propuesta). De acuerdo con ello esta investigación se estructura en cinco capítulos:

**Capítulo I: El Problema**, en el cual se describe la situación del desarrollo de competencias de facilitación en estudiantes que finalizan su formación académica en las menciones Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Desarrollo de los Recursos Humanos como objeto central de estudio, en un espacio de formación basado en competencias. Así mismo, se expone la importancia del desarrollo de la presente propuesta como los objetivos generales y específicos que han sido planteados.

**Capítulo II: Marco Teórico**, en este se consideran todos aquellos elementos que comprenden la realidad en la cual se inserta esta investigación, así como los antecedentes de la misma. En esta etapa se plantean como ejes ordenadores o temáticos principales: las Competencias, el Desarrollo de Competencias, la Facilitación, los Procesos Gerenciales, el Diseño Instruccional de la propuesta y una Caracterización de las Menciones objeto de estudio.

**Capítulo III: Marco Metodológico**, en este punto se reseña la metodología de investigación aplicada, justificándola y vinculándola directamente con los objetivos de investigación. Adicionalmente se desarrolla una fundamentación epistémica con la cual se intenta hacer una aproximación del por qué del método escogido.

**Capítulo IV: Resultados**, incluye los datos obtenidos a través de los instrumentos de recolección de información que describen las características de la audiencia y las competencias a potenciar y/o desarrollar por medio de la propuesta.

**Capítulo V: La Propuesta**, un completo programa de formación de facilitadores que incluye su diseño instruccional, manual del facilitador, manual de participante, aspectos administrativos, evaluación y certificación.

Sobre la base de estas consideraciones y de los productos que se presentan como parte de la propuesta final, esta investigación es un aporte a la incorporación de estrategias de formación basadas en el enfoque de competencias, a fin de dar pie a un proceso de apertura ante las nuevas tendencias de formación que permitan a la Escuela de Educación la experimentación con métodos y estrategias innovadoras en relación con su plan de estudios.

## **CAPITULO I: EL PROBLEMA**

*En la práctica, sólo es problema lo que la inteligencia puede resolver.*  
**Hermann Keyserling**

## 1.1 Planteamiento y Formulación del Problema:

El constante desarrollo de nuevas tendencias ha originado innovadoras visiones del hombre en su entorno, es este el marco en el que surge la denominada sociedad de la información, tal y como así lo afirma Castell (2001, cp. Cázarez y Cuevas, 2007), y es en esta nueva era donde se genera el denominado enfoque de Gestión por Competencias, que como lo señala Argudín (2005) es una forma de potenciar y desarrollar a la gente y su entorno que ha venido ganando espacios en el área de los recursos humanos y cuya aplicación ha venido in crescendo, tal como se evidencia con el número cada vez mayor de foros de análisis y debate, investigaciones, programas o políticas de formación, planes institucionales, normativas legales y estrategias de intervención que giran en torno al concepto de competencia. El término competencia se deriva del latín *competere*, que según Corominas (1998, cp. Alles, 2005, p.30), significa “ser adecuado o apto para hacer algo”. Desde hace más de dos décadas el desarrollo de competencias se ha convertido en el objeto de estudio de múltiples investigaciones cuyos autores han tratado de definirlo y darle una vinculación directa con el ámbito laboral, entre ellos Alles (2005) quien las conceptualiza como “las características de personalidad, devenidas en comportamientos que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo” (p. 29).

En ese sentido, Cázarez y Cuevas (2007, p.16) consideran que las competencias han irrumpido en el área educativa casi sin permiso y de forma abrupta, lo que ha derivado en el desarrollo de múltiples concepciones acerca de este término en el área de formación. Estos autores explican especialmente que las competencias han servido de agente catalizador en la relación escuela-mercado

laboral, en tal sentido hay otros autores como Gallart y Jacinto (1995, cp. Cázarez y Cuevas 2007, p.16) que las ubican como un punto clave en la confluencia educación-trabajo.

Siendo el docente actor principal del proceso educativo en cuanto a que dirige y fortalece las habilidades y conocimientos de los aprendices, es necesario dotar a este personal de las competencias inherentes a su rol como facilitador, que le permitan aproximarse al proceso de aprendizaje de manera más eficiente. Según Ruete (1998, cp. Brenson, 2000, p. 1.):

El facilitador es un experto en procesos y dinámicas grupales con idoneidad en el diseño y coordinación de talleres y sesiones de trabajo. Generalmente tiene una o más áreas de idoneidad adicionales: metodología, tecnologías grupales, diseño de estructuras organizacionales y comunitarias, asesoría, etc.

En ese mismo orden, el Diccionario de la Real Academia Española (2002) define “facilitar” como “hacer posible o más fácil determinada tarea”. Satir (1991, cp. Brenson, 2000, p. 3), habló al respecto con una metáfora: “Mi vela, que puede alumbrarte a ti un poco, también puede prender tu vela”. Se entiende entonces la facilitación de aprendizajes como “un proceso a través del cual una persona guía a otras en momentos propios de la generación de nuevos conocimientos y su adaptabilidad a la práctica cotidiana del aprendiz”, Brenson (2000, p. 2). Resumiendo, se puede afirmar que un facilitador es la persona que cataliza, fortalece y genera sinergia en el interior de las organizaciones, personas o grupos, para potenciar el desarrollo del talento humano y alcanzar los objetivos y metas planteados.

Por otra parte, actualmente las instituciones de formación docente a nivel superior han incorporado especialidades dirigidas a la educación de adultos y a procesos de aprendizaje en comunidades y organizaciones, tal como son los casos de las Menciones de Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Desarrollo de Recursos Humanos de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. El profesional formado bajo estas tendencias debe no solo contar con las herramientas básicas para el desarrollo de procesos de aprendizaje y la planificación de la enseñanza, sino también habilidades, conocimientos y actitudes dirigidas a grupos, organizaciones e instituciones de producción o servicio, de allí que debe responder a exigencias del mercado laboral y de su entorno inmediato, tal y como lo plantea Delors y cols (1996) cuando afirman que “en todos los ámbitos se observa una multiplicación de las posibilidades de aprendizaje que ofrece la sociedad fuera del ámbito escolar” (p.111). Es entonces en estas áreas, donde los docentes no convencionales encuentran escenarios de intervención que requieren de competencias genéricas y específicas que permitan su abordaje efectivo.

En ese mismo orden de ideas, Pineda y cols. (2002) explican que “la formación promovida por la organización y gestionada por ella... presenta más posibilidades de reflexión e intervención pedagógica, así como de inserción laboral para los profesionales de la educación”. Belanger (cp. Delors y cols. 1996, p. 17) señala que “la educación de adultos adopta formas múltiples, como la formación básica en un marco educativo extra escolar...” y es aquí donde se podría considerar la formación en organizaciones y comunidades como un ámbito de acción para docentes capaces de facilitar aprendizajes en personas adultas.

Sin embargo, luego de hacer una revisión documental del plan de estudios actual de la Escuela de Educación y de la propuesta que se encuentra en discusión, se ha evidenciado la carencia en el desarrollo de competencias en el área de facilitación de aprendizajes en procesos gerenciales para organizaciones y comunidades, así como también vacíos en los contenidos, referidos a la facilitación de aprendizajes y de procesos gerenciales en las organizaciones y comunidades de hoy, de las asignaturas que cursan los alumnos de ambas menciones sobre la acción de facilitar, tal como lo son Adiestramiento y Desarrollo del Personal, Políticas de Planificación y Formación de Recursos Humanos, Consultoría de Procesos (Electiva), Comunicación Organizacional y las respectivas Prácticas Profesionales. De igual forma, en un estudio previo realizado con la intención de consultar la opinión de estudiantes, profesores y egresados sobre la importancia y la necesidad de abordar la temática de la facilitación de aprendizajes de procesos gerenciales, se observa que los tres sectores consultados coinciden en la apreciación de la falta de formación de docentes competentes para la facilitación de aprendizajes en el ámbito extra-escolar para las organizaciones y las comunidades. El problema se resume, en la percepción general sobre el déficit en el desarrollo de competencias de facilitación de aprendizajes y la necesidad de potenciar el perfil de los docentes en formación en las menciones dirigidas a la intervención pedagógica extraescolar.

Es por ello, que sobre la base del enfoque de competencias, se hace necesario a partir del perfil del docente que actualmente se está formando y de las demandas del entorno en el cual se encuentra, identificar aquellas habilidades, conocimientos y características personales que puedan potenciarse, así como también propiciar la creación de espacios de formación que coadyuven al desarrollo de un profesional

con las competencias claves para un ejercicio cabal de los procesos de facilitación de aprendizajes en procesos gerenciales tanto en el área organizacional como comunitaria. La identificación de dichos conocimientos, habilidades y características, permiten el desarrollo de propuestas que estén orientadas a la potenciación de estas competencias en los grupos de estudiantes que se forman en el área educativa.

Concretamente lo se plantea es desarrollar competencias para la facilitación de aprendizajes en estudiantes que culminan su formación académica en las Menciones Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Desarrollo de Recursos Humanos, con el fin de potenciar el perfil de los docentes en formación con miras a hacerlos más competitivos en el mercado laboral. Es por ello que a través de esta investigación se pretende evaluar el perfil de competencias del docente en formación en función de los conocimientos, habilidades y características requeridas para el área de facilitación de aprendizajes de procesos gerenciales, a partir de la propuesta del Comité de Certificación Profesional de la Sociedad Internacional de Facilitadores IFSociety Corp., a fin de ofrecer una alternativa de formación en el referido ámbito de desempeño laboral.

Lo anteriormente expuesto, lleva a considerar como una problemática de interés la existencia de deficiencias en el desarrollo de competencias para la facilitación de procesos gerenciales en organizaciones o comunidades, en los estudiantes que finalizan su formación académica de las Menciones Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Desarrollo de los Recursos Humanos de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

En relación a esta situación se plantean algunas preguntas a ser resueltas a través de esta investigación.

- ¿Cuáles son las competencias de facilitación que poseen los estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela?
- ¿Cuál es el perfil de competencias que deben poseer los docentes en formación para la facilitación de aprendizajes en las áreas organizacional y comunitaria?
- ¿Qué relación existe entre las competencias de facilitación que integran el perfil a desarrollar?
- ¿Qué actividad instruccional permite el efectivo desarrollo de competencias para facilitación de aprendizajes en los docentes en formación?

Se aspira que los resultados a estas interrogantes fundamenten el desarrollo de una propuesta de formación en competencias para los estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, a fin de potenciar y reforzar las habilidades, conocimientos y características que poseen en experiencias de facilitación.

## 1.2 Justificación de la Investigación:

La ejecución de la presente investigación deviene del interés de potenciar y maximizar las competencias de los egresados de las Menciones Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Desarrollo de los Recursos Humanos, a fin de ofrecer una alternativa de formación que les permita fortalecer y llenar vacíos técnicos, cognitivos y afectivos, que han de ser claves para su desarrollo profesional, sea en el ámbito organizacional o comunitario. Si se entiende que las comunidades se conforman por individuos y estos a su vez tienden a agruparse en organizaciones se podría asumir el planteamiento de Delors y cols. (1998) donde se explica que:

(...) la comunidad a la que pertenece el individuo es un poderoso vector de educación, aunque solo sea por aprendizaje de la cooperación y la solidaridad... la comunidad en conjunto debe asumir la responsabilidad de la educación de sus miembros (...) impartiendo esta educación en el marco de practicas extraescolares (p. 121).

Es entonces razonable entender, que el entorno reclama profesionales de la educación capaces de asumir los retos referidos a la formación no convencional, ya sea en la comunidad o en organizaciones. El fortalecimiento del perfil de competencias del egresado beneficiará no solo a su proyección profesional, sino también trata de mantener vigente la pertinencia de su formación y aperturar mayores campos de desempeño, lo cual incidirá significativamente en su inserción en el mercado laboral. Tal interés surge de la preocupación por cubrir las deficiencias en facilitación de procesos instruccionales, existentes en los alumnos, que se han hecho evidentes en el desarrollo de distintas actividades durante la formación académica de los estudiantes de ambas menciones.

La formación de profesionales competentes y competitivos en el área de la facilitación organizacional y comunitaria le adjudicará a la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela un mayor prestigio, justificando su vocación de formar docentes no convencionales para entornos distintitos al ámbito escolar.

Tal como lo plantea Sánchez (2005) la formación de facilitadores tiene un alto impacto en las personas y equipos que han pasado por él, como también un considerable nivel de adquisición en las materias temas que se desarrollan bajo esta metodología. Sus aplicaciones pueden extenderse a varios conglomerados de personas con fines distintos: organizaciones de todo tipo, entidades educativas, familias, personas con problemáticas psicológicas diversas como alcoholismo, drogadicción entre otras.

Por otra parte, la educación basada en competencias encuentra en este trabajo una aplicabilidad tangible y reafirma su ingerencia en el desarrollo de prácticas docentes que responden a esta tendencia relativamente de nueva e indiscutiblemente en boga.

Se considera pertinente puesto que trata de cubrir una necesidad manifiesta en la Escuela de Educación de la Universidad Central Venezuela de formar a formadores competentes y capaces de abarcar amplios escenarios de intervención, así como también brindar alternativas de desarrollo de competencias en estudiantes que requieren salir al mercado laboral con la mayor cantidad de conocimientos, habilidades y características que les permita ser más competitivos, es decir, promueve la creación de espacios de formación que fortalecen y dan una

aplicabilidad lógica y práctica a la formación académica recibida. Es factible ya que se dispone de los recursos humanos, materiales y financieros así como la disposición temporal para el cumplimiento de los objetivos. Así mismo, la población considerada es de fácil acceso al investigador.

Las razones que impulsan la realización de esta investigación parten de la preocupación latente en el investigador por desarrollar propuestas que permitan el mejoramiento de la formación docente de los futuros egresados, para hacerlos más competitivos y aptos para manejarse dentro de la vorágine del mundo laboral, así como también del interés particular por ofrecerle a la comunidad extramuro profesionales capacitados para el abordaje y resolución de problemas en comunidades y organizaciones, tal y como lo reclama nuestro entorno inmediato.

## **1.3 Objetivos de Investigación**

### **1.3.1 Objetivo General:**

Diseñar un programa de formación basado en competencias para la facilitación de aprendizajes en procesos gerenciales en el área organizacional y comunitaria en estudiantes que finalizan su formación académica en las Menciones Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Desarrollo de los Recursos Humanos de la Escuela de Educación (EE) de la Universidad Central de Venezuela (UCV).

### **1.3.2 Objetivos Específicos:**

- Determinar el perfil de competencias de facilitación de aprendizajes en el área organizacional y comunitaria que poseen los estudiantes de las menciones antes referidas de la EE de la UCV.
- Establecer la relación existente entre los niveles de desarrollo de las competencias de facilitación organizacional y comunitaria en los estudiantes de las menciones antes referidas de la EE de la UCV.
- Formular una propuesta orientada a la formación de facilitadores organizacionales y comunitarios basado en el enfoque de competencias.
- Validar el diseño de la propuesta de formación de facilitadores organizacionales y comunitarios basada en el enfoque de competencias.

## CAPITULO II: MARCO TEORICO

*Los que se enamoran de la práctica sin la teoría son como los pilotos sin timón ni brújula, que nunca podrán saber a dónde van.*

***Leonardo Da Vinci***

En este capítulo se presentan los antecedentes de la investigación, en donde se expone una síntesis de estudios e investigaciones anteriores que aportan valor agregado y significativo al desarrollo de este trabajo. Adicionalmente se reseñan las bases de sustentación teórica obtenidas tras la consulta, extracción y recopilación en fuentes bibliográficas, electrónicas y documentales.

## **2.1 Antecedentes:**

Los antecedentes de la investigación, se refieren a los estudios previos relacionados con el problema planteado, es decir, investigaciones y estudios realizados anteriormente y que guardan alguna vinculación con el objetivo de trabajo, ese sentido se han considerado cuatro antecedentes que se vinculan directamente con la investigación.

Andrade y Carvajal (2004), en su trabajo especial de grado de Licenciatura en Educación, de la Universidad Central de Venezuela, se plantearon el diseño de un programa de formación de facilitadores internos para la Dirección Ejecutiva de la Magistratura y para ello realizaron una investigación documental de tipo descriptivo con una población de seis ejecutivos de la mencionada dependencia, a quienes se les aplicó una encuesta validada por expertos, orientada a la identificación de las destrezas de facilitación en las personas que se dedican a la formación del personal de la Magistratura, a partir de cuyos resultados formularon una propuesta de formación dirigida a facilitadores internos basada en competencias y fundamentada en el modelo instruccional de Dorrego. Aunque no se validó la propuesta con el personal a la que estaba dirigida, entre las recomendaciones destacan la posibilidad de ejecutar la aplicación de la misma y

desarrollar una investigación orientada a su evaluación y mejoramiento. Este trabajo es considerado un referente importante, ya que aborda directamente la temática de la formación de facilitadores, específicamente en el área organizacional, teniendo una amplia significación en su abordaje metodológico para la recolección de la información que les permitió la detección de la necesidad de formación, así como también el planteamiento concreto de la propuesta de formación.

Carmona y Rodríguez (2004), realizaron el diseño curricular de un plan de formación basado en competencias para los operadores de transporte superficial de Metro Bus de la C.A. Metro de Caracas, en su trabajo de grado de Licenciatura en Educación en la Universidad Central de Venezuela. Para ello se plantearon objetivos orientados a investigar información teórica sobre el tema, determinar el perfil de competencias previo al desarrollo de la propuesta, actualizar y rediseñar dicho perfil e incluir nuevas competencias en el diseño del programa de formación. Una investigación de campo de tipo descriptiva en la cual se recurrió al muestreo no probabilístico para la recolección de la muestra de estudio, a la que se le aplicaron encuestas y entrevistas. Adicionalmente se hizo una exploración minuciosa de los documentos (manuales de cargos, programa de formación, etc.) a través del análisis de contenidos y otros instrumentos de evaluación como lista de cotejo y fichas de registro, por medio de los cuales se pudo identificar las fallas en el plan de formación de los operadores de Metro Bus. La investigación permitió el rediseño del perfil de cargo, basándose en competencias y un completo desarrollo curricular para el plan de formación replanteado. Este trabajo resulta significativo a la luz de brindar orientaciones en cuanto a la construcción curricular de un plan de formación basado en competencias, como el que se pretende desarrollar con este trabajo.

Berroteran y García (2004), diseñaron un programa de formación en coaching empresarial como modelo de acompañamiento y desarrollo humano, dirigido a los estudiantes de la Mención Desarrollo de los Recursos Humanos del régimen anual, de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, para que desarrollen competencias que les permitan poner en práctica los conocimientos, herramientas, técnicas y conceptos necesarios para el desempeño estratégico y eficiente con las personas, equipos y organizaciones en la actualidad. Se trata de una investigación de tipo proyectiva apoyada en el trabajo de campo, su grado de profundidad está basado en los niveles descriptivo y proyectivo, ya que se definieron las características del pensum de estudios de la mención, se caracterizó el perfil de competencias, se definió el modelo a utilizar y por último se presenta el diseño de la propuesta. La población estuvo integrada por estudiantes de quinto año de la Escuela de Educación a quienes se les consultó para comprobar la existencia de la necesidad de formación en coaching, trabajando con el muestreo de azar simple y aplicando tres instrumentos que comprobaban la existencia de la insuficiencia instruccional. Este trabajo presenta una interesante seguidilla de procedimientos para la realización de un completo programa de formación, incluyendo el desarrollo extenso de la propuesta instruccional, y sus respectivos manuales para el docente y los participantes, metodología de evaluación y la certificación del programa, lo cual lo convierte en un referente de peso y un modelo a seguir para el desarrollo de la propuesta de esta investigación.

Por último, esta el material instruccional desarrollado por Mayz y Hernández (2004), que fungía las veces de programa de estudios para la asignatura electiva "Formación de Facilitadores en el área de Recursos Humanos", que estaba adscrita al Departamento de Administración Escolar de la Escuela de Educación de

la Universidad Central de Venezuela. Aun y cuando en la actualidad esta asignatura electiva ya no forma parte de la oferta de estudios de dicha institución, se constituye en un importante antecedente para el desarrollo de esta investigación ya que aporta datos interesantísimos sobre manejo de contenidos, evaluación, estrategias instruccionales, planificación instruccional, todos referidos estrictamente al tema central de la formación de facilitadores.

Los trabajos precitados orientan el desarrollo de la presente investigación en lo referente a la esquematización y diseño de una propuesta de formación basada en el enfoque de competencias, diseño curricular e instruccional basado en el enfoque de competencias, estrategias metodológicas para el abordaje la muestra de estudio y la recolección de los datos, así como también se sirven de referente para la estructuración completa del programa de formación de facilitadores, partiendo de la experiencia previa de la asignatura electiva ya dictada en la EE de la U.C.V.

## **2.2 Bases Teóricas:**

### **2.2.1 La Educación, la Formación y la Capacitación:**

En su sentido más positivista la educación es un proceso de vinculación y concienciación cultural, moral y conductual. Así, a través de la misma, las nuevas generaciones asimilan y aprenden los conocimientos, normas de conducta, modos de ser y formas de ver el mundo de generaciones anteriores, creando además otros nuevos, esto es lo que plantea Durkheim sobre el tema. Sin embargo, hay autores mucho más actualizados que siguiendo el mismo modelo epistémico han definido la educación de una forma más tangible, tal es el caso de Argudin (2005), quien establece una relación entre la actividad práctica de enseñanza-aprendizaje con sus dos posibles variantes resultantes, la formación y la capacitación. En tal sentido la misma autora, la conceptualiza como “una acción práctica porque se entiende como una labor que realizan especialistas (educadores) sobre una materia prima (educandos)” (p.25). Esta práctica busca desarrollar en el individuo la capacidad de adaptarse a una determinada sociedad, y es en esa transición adaptativa donde surgen la capacitación y la formación como medios para lograr el acomodo social.

Se entiende por capacitación el proceso continuo de enseñanza-aprendizaje, mediante el cual se desarrollan las habilidades y destrezas de los estudiantes, que les permitan un mejor desempeño en sus labores habituales. A su vez formación es la acción de recibir una persona la aptitud o habilidad para desarrollar una actividad. Adicionalmente el concepto de educación gira en torno de dos actividades prácticas, la enseñanza y el aprendizaje, la enseñanza es la actividad docente encaminada a promover la capacidad de aprendizaje del estudiante,

perfeccionando las estrategias que promuevan la adquisición de conocimientos relevantes y que pueda relacionarlos con las experiencias de su vida cotidiana, haciéndolos perdurables y significativos, por su parte el aprendizaje es el proceso de adquirir conocimiento, habilidades, actitudes o valores, a través del estudio, la experiencia o la enseñanza, es el resultado de un proceso sistemático y organizado que tiene como propósito fundamental la reestructuración cualitativa de los esquemas, ideas, percepciones o conceptos de las personas; es proceso dinámico, activo e interno del aprendiz, Argudin (2005).

Sin embargo, la misma autora explica que la etapa de cambios rápidos y profundos por la cual atraviesa la humanidad, tanto en el área tecnológica, como económica y financiera aunado al surgimiento de nuevas problemáticas sociales y culturales, se derivan del proceso de globalización que día a día vivimos, ha obligado a repensar la oferta educativa, con el ideal de desarrollar en los individuos las competencias necesarias para que participen de la actividad productiva y lo hagan siendo un talento altamente capacitado y competente.

Argudín (2005) señala que la calidad de la educación se intenta mejorar a través de la construcción de competencias prácticas, para que los aprendices puedan competir exitosamente en mercados internos y externos, ergo se mejoren los niveles de productividad de la empresas, para que estas puedan ofrecer productos y servicios de calidad, en el área comunitaria se busca la formación de liderazgo político-social para el desarrollo de programas que permitan el desarrollo y crecimiento de la comunidad. La necesidad latente de redefinir los lineamientos educativos ha sido impulsada desde distintas instituciones gubernamentales, así como también desde organismos internacionales, como es el caso de la UNESCO,

que señala la necesidad promocionar el cambio educativo, potenciar el desarrollo científico-tecnológico de la región, con la misión de formar una ciudadanía moderna.

A partir de lo anterior y luego del desarrollo de investigaciones especializadas en el área educativa y el desarrollo laboral, algunos autores (entre otros Hartel 1966-97; Bigelow 1996; MaccIssac 1994; Goshohal 1994; Ducc 1996; McClelland 1994) han propuesto estrategias de cambio que se inicia con el desarrollo de todo un marco conceptual que fundamenta la relación entre conocimiento, habilidad, y valores. Es entonces cuando surge el denominado enfoque de competencias, que se origina en las necesidades laborales, que demanda a la escuela un reacomodo y mayor acercamiento al mundo laboral, con esta perspectiva se busca proporcionar a los estudiantes los elementos necesarios para un efectivo abordaje de la realidad del trabajo.

### **2.2.2 La Facilitación y el Facilitador:**

La palabra facilitador proviene del verbo facilitar que significa “hacer fácil”; si alguien “facilita las cosas”, simplemente está haciendo que esas cosas sucedan o se produzcan más fácilmente. El verbo facilitar proviene a su vez del adjetivo fácil, el cual se usa para describir lo que no requiere de trabajo para ser desarrollado o llevado a cabo.

Belloso (2000) explica que:

(...) uno de los principales problemas que se observan en nuestro sistema educativo actual es la tendencia de los educadores a protagonizar en exceso y hasta acaparar la actividad de aprendizaje.

A veces pareciera que el docente quisiera demostrar la gran cantidad de conocimiento que posee esparciéndolo por encima de todas las cabezas de su auditorio, olvidándose de que lo importante no es lo que el docente sabe sino lo que su aprendiz aprende (p. 3).

Con un instructor centrado en sí mismo, es de esperar un auditorio con participantes aburridos, desinteresados, cuyo pensamiento está repartido en muchos sitios distintos al de la sala. Es posible que algún conocimiento sea transmitido, pero ello será más bien un efecto secundario de la actividad que su resultado principal. Es decir, según Belloso, la dificultad básica en muchos de los procesos instruccionales de hoy día, sobre todo en organizaciones y comunidades, es que los instructores y profesores de la actualidad trabajan dentro del único esquema que conocen, porque es el modelo que aprendieron, y seguirá siendo así en la medida en que el modelo no sea sustituido por una propuesta que demuestre ser mejor.

Continúa Belloso (ídem) en su trabajo, desarrollando una propuesta viable en la se cree posible cambiar el modelo y hacerlo evolucionar a un nuevo esquema. Para que esa evolución sea posible, es necesario, según el autor, modificar incluso la manera de referirnos a algunos de los elementos que toman parte en un proceso de aprendizaje:

- Se prefiere hablar de Experiencias o Actividades de Aprendizaje que de clases o cursos, especialmente porque no se debe restringir el aprendizaje a sesiones formales de entrenamiento encerradas en cuatro paredes.

- Se prefiere hablar de Socios de Aprendizaje en vez de alumnos o participantes, porque se asume el aprendizaje como el resultado de una sociedad; además, toda persona en una experiencia de aprendizaje, incluyendo quien la coordina y dirige, debería aprender algo nuevo, “participar” del aprendizaje, lo que lo coloca en calidad de Socios.
- Se Prefiere hablar de Facilitador en lugar de instructor, para calificar a ese individuo especial que se atreve a coordinar y dirigir una experiencia de aprendizaje, se infiere que el calificativo de facilitador “humaniza” a esa persona, lo coloca al mismo nivel de sus socios de aprendizaje y le quita la carga de tener que “instruir” o “adiestrar” a los demás. Por otra parte, instruir es un verbo que se podría asociar mucho a labores similares a la de hacer que los animales o mascotas adopten cierto tipo de conducta, haciendo entonces necesario establecer una diferencia clara.

Retomando el concepto de facilitar y trasladándolo al concepto del aprendizaje, es necesario un facilitador que entienda que su principal responsabilidad debe ser “hacer fácil el proceso del aprendizaje”. Habría que visualizar a un facilitador que se relaciona con los demás de tal forma que produce sinergia; que es capaz de pensar en los problemas y generar ideas y propuestas concebidas para mejorar, que cuide de sí mismo y de sus Socios de Aprendizaje, de su comunidad y de su sociedad.

Al mismo tiempo, Brenson (2000) hace una reminiscencia de varios autores que han desarrollado conceptos sobre el término de facilitador, citando entre otros a:

- Ruete: “El facilitador es un experto en procesos y dinámicas grupales con idoneidad en el diseño y coordinación de talleres y sesiones de trabajo. Generalmente tiene una o más áreas de idoneidad adicionales: metodología, tecnologías grupales, diseño de estructuras organizacionales y comunitarias, asesoría, etc” (sp.)
- Colectivo de Facilitadores ZHABA-Republica Checa: "Un facilitador es una persona experta en procesos grupales, con idoneidad en comunicación, dinámica grupal, efectividad grupal, toma de decisiones, diseño de talleres e intervención en crisis. La especialización del facilitador, como significa la palabra en latín, es: 'hacer que las cosas funcionen.' "

A partir de estos conceptos, Brenson (idem) define al facilitador de procesos sinérgicos como un agente catalizador que hace posible o más fácil una secuencia de acciones conjuntas, para que el ser humano y sus sistemas sociales desarrollen su propia capacidad de lograr un mayor empoderamiento (potenciación), armonía, co-evolución y realización. En palabras mas sencillas, se entiende como un agente potenciador de las capacidades del hombre para que este construya conocimientos que le permitan superar sus dificultades o deficiencias, en un área determinada.

Cuando se analiza a fondo y se establecen correlaciones entre las conductas humanas y el desarrollo de organizaciones y comunidades, se tiene que tanto los primeros como los segundos atraviesan una serie de etapas evolutivas que potencian su crecimiento.

En ese sentido, Brenson (ibídem) explica cual debe ser la función de la facilitación de aprendizajes en cada una de esas etapas, señalando las siguientes:

Tabla Nro. 1: *Etapas de crecimiento de Organizaciones y Comunidades.*

ETAPA	DESCRIPCION
<b>ETAPA REACTIVA:</b>	Requiere una estructura de tipo autocrático, con su autoridad centralizada en una persona o grupo; la facilitación exitosa en un sistema que se encuentra en esta etapa generalmente es directiva y protagónica respecto a los procesos.
<b>ETAPA RECEPTIVA:</b>	Requiere una estructura de tipo burocrático, con su autoridad centrada en la estructura organizacional; la facilitación de procesos a este nivel tiende a ser coordinadora, consultiva y menos protagónica.
<b>ETAPA PROACTIVA:</b>	Requiere una estructura de tipo democrático (comunal, social, capitalista, etc.), con una autoridad centrada en la voluntad de la mayoría; en esta etapa la facilitación más efectiva es más monitorea y animadora.
<b>ETAPA INTERACTIVA:</b>	Requiere una estructura de tipo "sinérgico (generador de sinergia)", como en la Grecia de Pericles, la primera iglesia Cristiana, las Mingas indígenas, una orquesta sinfónica, algunos equipos de trabajo, etc., con una autoridad co-creada y compartida. La facilitación en esta etapa tiende a ser netamente asesora.

Fuente: Brenson, 2000. Elaboración Propia.

El facilitador, continua explicando Brenson (2000), según su formación y las necesidades del cliente, puede intervenir en diferentes niveles sistémicos con el fin de catalizar este proceso evolutivo:

- Nivel Individual: "coaching" y asesoría, talleres de crecimiento personal, desarrollo de la creatividad, etc.

- Nivel Interpersonal: proactivización de la comunicación, manejo de conflictos, mediación, negociación, talleres de crecimiento conyugal/familiar, etc.
- Nivel Grupal: procesos de efectividad (eficiencia y eficacia) grupal, formación de equipos de trabajo, aprendizaje co-participativo y experiencial, grupos de enfoque, búsqueda futura, formación de educadores, facilitadores y capacitadores, etc.
- Nivel Organizacional: desarrollo organizacional, gerencia y liderazgo transformacional, reingeniería, calidad total, gerencia del cambio, aprendizaje organizacional, planeación estratégica integral, consultoría, capacitación de adultos, etc.
- Nivel Comunitario: organización comunitaria, desarrollo económico sostenible, investigación acción-participativa, diseño y evaluación de proyectos, intervención en crisis, educación popular, creación de redes, etc.
- Nivel Ecosistémico: ecopsicología, desarrollo ecosostenible, etc.

Muchos autores insisten que en la economía globalizada de hoy, nuestra supervivencia misma depende de nuestra habilidad y voluntad para ir mas allá de la autocracia y la democracia, por exitosas que hayan sido hasta ahora, y desarrollar estos procesos sinérgicos, los cuales requieren profesionales idóneos en el arte, ciencia y tecnología de la facilitación. Con el ingreso del concepto de facilitación al contexto de las organizaciones y comunidades, vuelve a recobrar validez la vieja discusión (aún no resuelta), acerca de lo que compete a un líder, a los gerentes, y lo que por supuesto es jurisdicción de los facilitadores. El rol del facilitador en cuanto a su uso en las organizaciones, es un elemento nuevo dentro de la discusión, para algunos expertos. Sin embargo, no vamos a entrar aquí en

debates sobre la antigüedad del término, al cual se le atribuyen mayores años que al mismo concepto de liderazgo (Kaner, 1996). A continuación se presenta un cuadro resumen en donde se comparan las funciones y roles que deben jugar en estos procesos de facilitación.

Tabla Nro 2: *Comparación de roles entre Líder, Gerente y Facilitador.*

LÍDER	GERENTE	FACILITADOR
Le corresponde el hacer que las cosas sucedan.	Le corresponde el procurar que las cosas salgan bien.	Le concierne el ayudar a las personas para hacer las cosas que les corresponden.
Toma la visión a largo plazo.	Toma la visión a corto plazo.	Ayuda a las personas a encontrar su visión y articularla con todas sus áreas vitales.
Concentrado en el Qué y el Por Qué.	Concentrado en el Cómo.	Colabora a su gente en concentrarse y ser clara en el Aquí y en el Ahora.
Piensa en términos de innovación, desarrollo y en el futuro.	Piensa en términos de administración, mantenimiento y el presente.	Ayuda a las personas para que piensen y permite que comuniquen sus pensamientos.
Se ubica en la visión: el tono y la dirección.	Se ubica en el plan: el ritmo.	Ayuda a las personas a construir su significado del tono y dirección, y para funcionar tan bien como lo requiera el ritmo de la organización.
Anima a otros a responder y seguir.	Anima a los otros a completar sus tareas.	Anima a otros a comprometerse en el proceso.
Recurre a esperanzarse y soñar.	Monitorea límites y los define.	Ayuda a los otros a acordar significado de sus esperanzas y sueños, recomienda acerca de los límites.
Cuenta con los demás para realizar la visión.	Cuenta con los otros para completar su misión y las metas esperadas.	Ayuda a su gente en la articulación de una visión compartida y una misión común.
Inspira innovación.	Inspira estabilidad.	Ayuda a su gente a responder para las cosas que son nuevas y las cosas que requieren la misma actitud.

Fuente: Kaner, 1996. Elaboración Propia.

En el anterior cuadro, se observa que una persona puede desempeñar varios roles al mismo tiempo, o enriquecer su rol como gerente o líder utilizando elementos de la facilitación. Lo importante es saber en que momento y lugar desempeñar cada rol, de manera tal que los resultados se oriente de forma eficaz y efectiva al aumento de los niveles de productividad de la organización o la comunidad, según sea el caso.

### **2.2.3 Las Competencias:**

La definición más genérica de *competencias* las orienta como los diversos complejos de conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes que se requieren para el alto desempeño profesional. Diversos autores han abordado el enfoque de competencias como una metodología para el mejoramiento del desempeño del talento humano en las organizaciones modernas.

En tal sentido, Lévy-Leboyer (2003) incluye en su obra un completo análisis del término partiendo de su interpretación lingüística y literaria. En la lengua española existen dos verbos "*competer*" y "*competir*", que a pesar de provenir de la misma raíz latina "*competere*", que venía a significar originalmente "ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir" (Corominas, 1987, p. 25). Con el pasar del tiempo y la degeneración del idioma y sus nuevas acepciones semánticas empezó a desarrollar el sentido de "*responder a*", "*corresponder a*", "*ser propio de*", "*ser aplicable a*". Acabó usándose también como transitivo expresando la idea de "tratar de alcanzar juntamente con", "pedir en competencia". Sin embargo, no es sino hasta bien entrado el siglo XV que en la lengua castellana "*competer*" comenzó a significar "*pertenecer a*", "*incumbir*", dando lugar al sustantivo "*competencia*" y al

adjetivo "competente" para indicar "apto", "adecuado". Desde el siglo XV el verbo "competir" significó "pugnar con", "rivalizar con", "contender" generando substantivos como "competición", "competencia", "competidor", "competitividad" y el adjetivo "competitivo", esto según lo que plantean Corripio, (1984) y Corominas, (1987). La evolución semántica de ambos verbos al parecer solo existe en el idioma español, lo cual tiende a prestarse a errores de interpretación y traducción en otras lenguas. Haciendo revisión del lenguaje y del habla contemporánea se pueden identificar seis grandes acepciones que sustentan en conjunto la carga significacional del término.

Tabla 3: El concepto "competencia" laboral y organizativa en español.

<b>Acepciones</b>	<b>Ejemplos</b>
<b><i>Autoridad</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estar bajo la competencia de alguien,</li> <li>- la competencia del caso entra dentro de mi jurisdicción,</li> <li>- estos montes son de la competencia de ambos alcaldes,</li> <li>- el techo de competencias de esta comunidad,</li> </ul>
<b><i>Capacitación</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- su competencia informática son horas ante el PC,</li> <li>- es un incompetente porque no está preparado,</li> <li>- demostró su competencia lingüística hablando inglés,</li> <li>- nos fiamos de su competencia resolviendo estos asuntos</li> </ul>
<b><i>Competición</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se están poniendo a prueba a través de la competencia,</li> <li>- gracias a la competencia disminuyen los precios,</li> <li>- hay que ir por delante para ganar a la competencia,</li> <li>- es resultado de una dura competencia estratégica,</li> </ul>
<b><i>Cualificación</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le contratamos por su competencia profesional,</li> <li>- su competencia efectiva prueba su gran calidad,</li> <li>- su competencia le permitirá llegar muy alto,</li> <li>- a competencias iguales retribuciones equivalentes,</li> </ul>
<b><i>Suficiencia</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- han certificado su competencia laboral para este puesto,</li> <li>- estas competencias marcan los mínimos en este trabajo,</li> <li>- si le quitan estas competencias, el puesto pierde estatus,</li> <li>- el análisis funcional de las competencias,</li> </ul>

Fuente: Gestión de las Competencias. Lévy Leboyer, 2003.

Adicionalmente cada autor maneja una definición propia de las competencias, en el caso de Lévy-Leboyer (2003, p. 13) estas son asumidas como “repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace más eficaces en una situación determinada”. Una definición orientada a la evaluación de las competencias a través de la medición de los comportamientos que vienen a ser la demostración evidente de la posesión de la habilidad por parte del individuo evaluado, una acepción válida, pero no tanto para la formulación de planes de formación que motiven el desarrollo de la competencia.

En el caso de Fernández G. (2004, p. 28) y la compilación que hizo con el equipo de HayGroup Corp., quien cita a Boyatzis (1982), la competencia “se define como una característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo”. Esto se podría interpretar como elementos intrínsecos de la persona que afloran en su comportamiento y la convierten en competente para un cargo, lo cual restringe la concepción del desarrollo de competencias en personas que no la poseen.

En caso contrario, Alles (2005, p. 57) explica que las competencias “hacen referencia a las características de personalidad devenidas en comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo”. Lo que hace pensar en el enlace de este término con el del talento que posee el capital humano de la organización. La misma autora señala que:

(...) si partimos de la definición de talento que ofrece el Diccionario del Español Actual (“conjunto de dotes intelectuales de una persona”), el paso siguiente será discernir como se está conformado

este conjunto de dotes intelectuales... es conjunto de “dotes intelectuales” se conforma por la sumatoria de dos sub-conjuntos: los conocimientos y las competencias; sin embargo serán estas últimas las que determinarán un desempeño superior. (p. 29).

De la acepción anterior se desprende que la composición del talento se deriva de la sumatoria de los conocimientos, las habilidades, características de personalidad y comportamientos de una persona. Al operacionalizar el concepto de talento de esta forma pues se hace factible la posibilidad de desarrollar o potenciar esas destrezas con la finalidad de aumentar los niveles de desempeño del individuo, lo que se traduce en que a través de la formación, el aprendizaje, la modificación de comportamientos y conductas se puede lograr la transformación y mejoramiento del talento.

#### **2.2.4 Desarrollo de Competencias:**

Según el Diccionario del Español actual (1999, sp.), la principal acepción del término desarrollo es “dar mayor magnitud o relevancia a algo” adosándole un significado adicional de “crecer hasta alcanzar el grado de madurez o perfección”, siendo esta última la que más se aproxima al verdadero significado del desarrollo de competencias.

Alles (2005), define el término desarrollo como “las acciones tendentes a alcanzar el grado de madurez o perfección deseado en función del puesto de trabajo que la persona ocupa en el presente o que se prevé ocupará en el futuro”. En otras palabras cuando habla de desarrollo de competencias se hace referencia a una serie de actividades que se realizan con el propósito de mejorar el performance o desempeño en una competencia en particular.

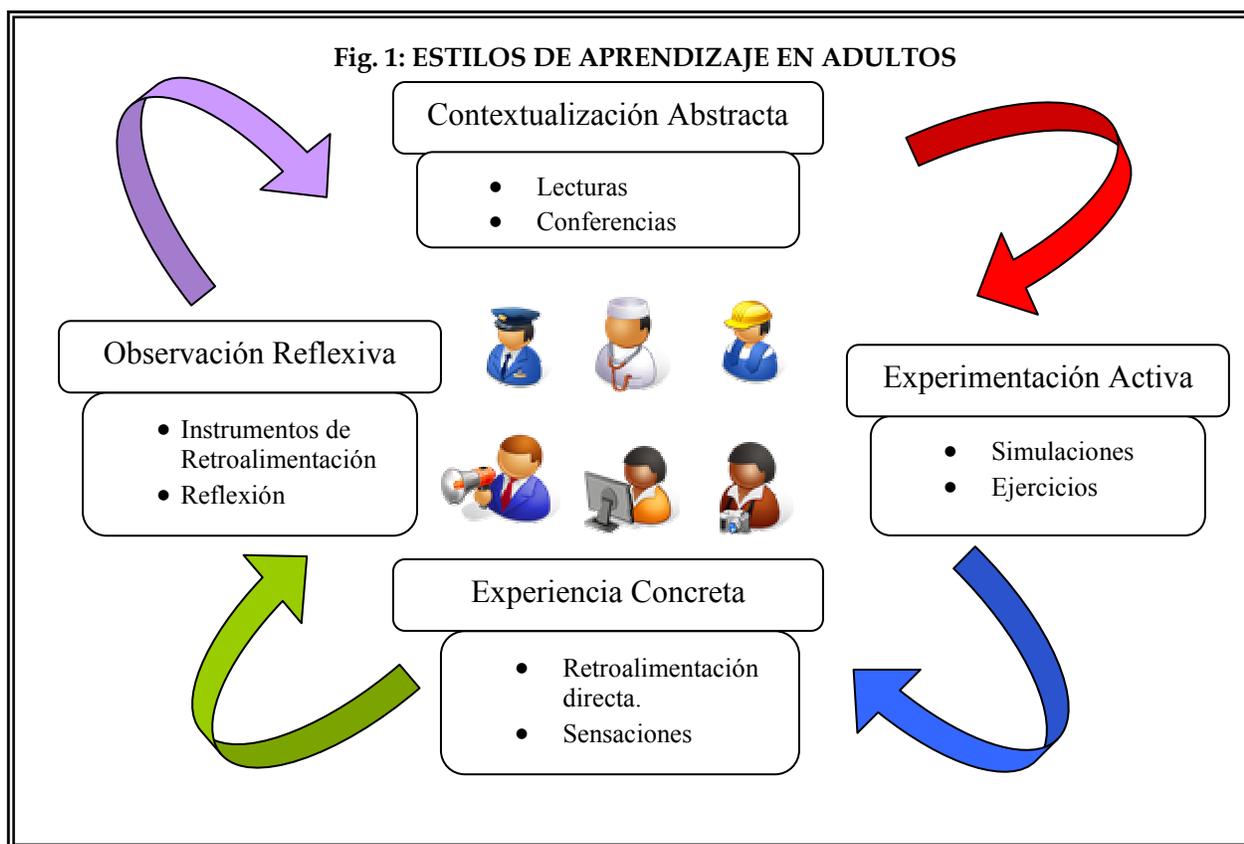
Diversos autores tratan el tema del desarrollo de competencias, como es el caso de Lèvy Leboyer y Lyne y Signe Spencer. En el caso de Lévy Leboyer (2003) plantea cuatro preguntas con relación al desarrollo de competencia, las cuales se pueden agrupar en los siguientes puntos:

- El lugar que ocupa el desarrollo de competencias en el conjunto de actividades de formación.
- La relación de experiencia y el desarrollo de competencias.
- El rol que ejercen, en la práctica profesional, los responsables de la formación.
- Las actividades para el desarrollo de competencias.

Para Lévy Leboyer (2003), el desarrollo de competencias no se relaciona con nuevas técnicas pedagógicas, por el contrario es una actitud que debe desarrollar la persona que desea desarrollarse. Desde este punto de vista el desarrollo de competencias no puede ser objeto de manuales pedagógicos y no es una actividad de formación colocada bajo la autoridad de un responsable. Se refiere a la voluntad del individuo de intentar concretar sus posibilidades de su desarrollo. La clave para el desarrollo de competencias se basa en sacar partido de las propias experiencias de la persona, y que esta adopte una actitud crítica en cuanto a la manera en que se perciben y se resuelven los problemas y sea capaz de analizar sus propios comportamientos, identificar las fuentes de posibles problemas y finalmente saber aprovechar las observaciones para mejorar.

Spencer y Spencer (1993), explican que un entrenamiento basado de competencias y actividades para el desarrollo debe incluir programas formales de

capacitación, centros de desarrollo para el feedback, guías de autodesarrollo, asignaciones especiales y una cultura que fomente el incremento de las competencias. Estos autores se remiten al trabajo de Kolb (1984), donde vuelcan los conceptos de conceptualización abstracta, experimentación activa, experiencia concreta y observación reflexiva.



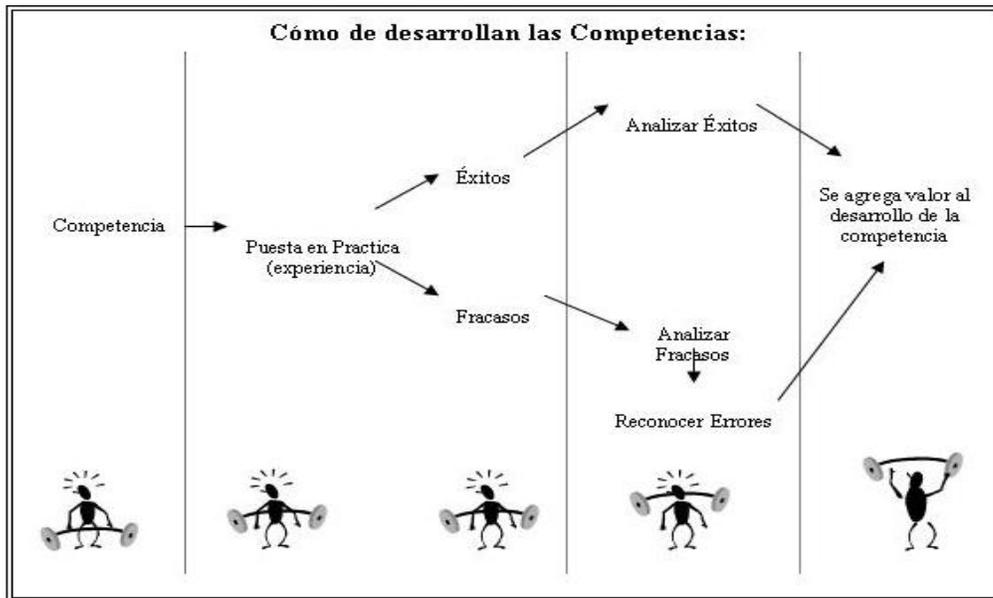
Fuente: Spencer y Spencer, 1993.

En estas cuatro fases los autores explican cómo se generan los estilos de aprendizaje en adultos, a partir de los cuales el individuo comienza a desarrollar las competencias propias de las experiencias en las cuales se encuentra inmerso. En ese mismo orden, Wood (1994, cp. Levy-Leboyer, 2003), intenta explicar las

diferencias entre el desarrollo de competencias y la formación como tradicionalmente se entiende, asiéndose, entre otras, de dos razones lógicas:

- El desarrollo de competencias no es una nueva actividad pedagógica impuesta por los superiores, como sucede en la mayoría de los casos de formación profesional, ni tampoco debe estar orientado al mejoramiento de las calificaciones o cualificaciones útiles para la medición de desempeño. Esto quiere decir, que no supone una relación de autoridad entre quienes definen las necesidades de formación y quienes se someten a ella, es más bien una actitud de mejoramiento personal y por ende profesional. No puede ser objeto de manuales pedagógicos, ni estar sometido a la voluntad de un solo responsable, es la voluntad del individuo de concretar el desarrollo de sus potencialidades y de encontrar los medios para favorecer ese desarrollo.
- Las relaciones entre trabajo y producción, por un lado, y de desarrollo de competencias por otro, no son las mismas que las que se dan entre el trabajo y la formación tradicional. Ya no es cuestión de formar para el trabajo, si no mas bien formar con el trabajo, rompiendo entonces el paradigma hasta hace muy poco vigente según el cual la formación antecede el trabajo, bajo el enfoque de desarrollo de competencias, la formación acompaña al trabajo, siendo procesos de ejecución simultanea.

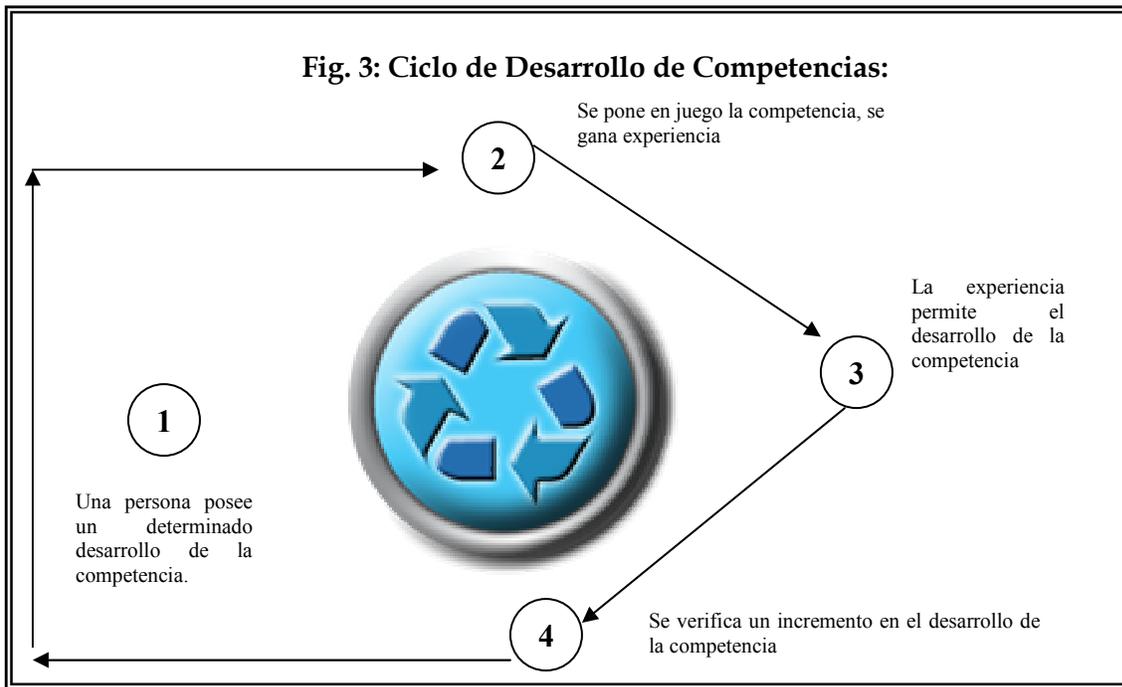
Por otra parte, retomando el trabajo de Alles (2005), la autora asume la mayoría de los trabajos anteriormente expuestos y genera un bosquejo en el cual se intenta explicar cómo se desarrollan las competencias.



Fuente: Alles, M. (2005). Desarrollo del Talento Humano, Basado en Competencias.

Alles (idem) explica que el proceso de adquisición de una competencia es similar al del formación del conocimiento, con la excepción que en el caso de los conocimientos es habitual que se verifique su incorporación a través de la educación formal, con las competencias estas se ven reflejadas en las manifestaciones conductuales del individuo, es decir en la experimentación, en la practica cotidiana.

En el gráfico anterior, se distingue claramente las etapas básicas para el desarrollo de las competencias, pero para que este crecimiento sea real las personas deben analizar tanto los éxitos como los fracasos, generando un valor agregado a la experiencia y potencializando las competencias a través del desarrollo de las mismas.



Fuente: Alles, M. (2005). Desarrollo del Talento Humano, Basado en Competencias.

De forma práctica Alles explica que, cuando una persona realiza ese análisis de sus experiencias, da una significación a los errores y éxitos logrados y se potencia el desarrollo de la competencia misma, pues entra en la fase inicial de lo que la autora llama el “proceso natural del desarrollo de la competencia”, en el cual el individuo descubre poseer un determinado nivel de desarrollo de la competencia, luego va a la segunda fase en la cual se pone en juego la destreza y se gana experiencia, la que a su vez permite el desarrollo de la competencia en una tercera fase y por último se verifica el incremento de la misma.

### **2.2.5 Las Competencias de Facilitación:**

Según Brenson (2000, sp.), en América Latina ha existido la profesión de “facilitador” desde hace más de once siglos, un caso particular es el de Los Mitimaes del imperio Inca que iban a los pueblos recién conquistados para enseñar y facilitar procesos de trabajo en equipo con la producción agrícola. Sus colegas, los Haravicus eran los primeros educadores que no enseñaron sino desarrollaron métodos para facilitar el aprendizaje de los hijos de la realeza. Muchos historiadores coinciden en que el éxito de los Inca de crecer de una pequeña tribu de cuarenta individuos a un imperio de 12 millones de personas que se extendía del sur de Colombia hasta Chile, sólo fue posible por la importancia que tenía la transmisión de sus valores culturales de generación en generación a través del trabajo realizado por sus formadores.

Desde hace más de 50 años, los campos de desarrollo comunitario y de investigación acción-participativa han cobrado mayor valía y liderazgo mundial, gracias a prácticas de formación mejor conocidas como facilitación. Brenson (2000) señala que en los últimos años ha habido un vertiginoso aumento del ejercicio de facilitación profesional en todos los países de América Latina. Generalmente, se inicia con un acuerdo sobre los objetivos de la intervención, sea para el desarrollo grupal, para un proceso grupal o para el aprendizaje grupal o cualquier combinación de ellos, terminando con una evaluación de resultados (objetivos alcanzados) y de los impactos (aprendizajes adquiridos).

La asociación colombiana Amauta Internacional, LLC., en 2004 comenzó a desarrollar un modelo de competencias de facilitación para América Latina. Para

ello partieron de su propia definición de facilitar entendida como “gestionar y potencializar los espacios y procesos del sistema-cliente, para que se desarrollen las sinergias necesarias para lograr sus metas” Brenson, (2000, sp.).

En ese mismo sentido, Brenson y Sansary (2005, sp.) en colaboración con Amauta Internacional, LLC. se aprestaron a realizar una definición de lo que es una competencia de facilitación en la cual la plantean como “una habilidad cognoscitiva, afectiva y conativa para poder gestionar y potencializar espacios y procesos de auto-desarrollo integral, en un sistema social”.

De la definición anterior se desprenden significados interesantes a partir de sus componentes. En cuanto a la habilidad, se puede entender como una combinación de capacidad y disposición de hacer. Lo cognitivo está compuesto por lo intelectual, los conocimientos, ideas y razonamientos, lo afectivo se representa a través de sentimientos, la creatividad, la intuición. El espacio y los procesos entendidos como el lugar de intercambio entre caracteres disímiles, pensamientos divergentes en donde pueden emerger patrones y relaciones entre los participantes. El auto-desarrollo integral se explica a través del crecimiento equilibrado entre sub-sistemas, que a su vez integran sistemas sociales más complejos como la pareja, la familia, la sociedad, la comunidad, organizaciones, entre otros.

#### **2.2.6 Modelo de Competencias de Facilitación:**

El trabajo desarrollado por Amauta Internacional, LLC., y que servirá de basamento para la propuesta de formación de esta investigación, fue el resultado de una amplia indagación y trabajo en equipo de más de 25 expertos facilitadores

de América Latina, que incluye las más prestigiosas fuentes internacionales como matriz de consulta. La tabla presenta un resumen de la fundamentación del trabajo.

Tabla Nro. 4: *Fuentes del Modelo de Competencias de Facilitación.*

<b>FUENTE</b>	<b>APORTE</b>
<b>Prácticas Profesionales:</b> Asociación Internacional de Facilitadores, Instituto de Asuntos Culturales de Canada, Instituto Nacional de Facilitación de Colombia, ZHABA de Republica Checa, Universidad DePaul, FASGlobalFN, Cutright Coaching Certification, entre otros	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistematización de Experiencias de Facilitación.</li> <li>- Manuales de formación de facilitadores.</li> <li>- Caracterización del perfil de competencias del Facilitador ideal.</li> </ul>
<b>Nuevas Ciencias:</b> Quinta Disciplina, Calidad Total, Talento Humano, Competencias, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Requerimientos de nuevas destrezas de facilitación para aprendizajes referidos a cada nueva ciencia.</li> <li>- Necesidad de tres componentes de facilitación: Manejo de procesos sinérgicos, espacios delimitados y contenido diversificado.</li> </ul>
<b>Caso Latinoamericano:</b> especialmente en el campo de desarrollo rural, desarrollo comunitario y facilitación organizacional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La facilitación en la región requiere de competencias específicas, razón por la cual se consultaron a sistemas clientes representativos.</li> </ul>
<b>Facilitator's Fieldbook de Justice y Jameson:</b> adaptado por Brenson.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantra o decálogo del Facilitador que le permite reafirmar el valor ético de la profesión y su adopción como un modelo de vida.</li> </ul>
<b>Investigación del NIFAC:</b> Instituto Nacional de Facilitación de los E.E.U.U.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perspectiva de los clientes sobre los procesos de facilitación.</li> <li>- Determina las características de una sesión de aprendizaje bien facilitada.</li> </ul>
<b>Conducta de Ética Profesional:</b> Fundamentado en el trabajo de Simon Priest (2003).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incorporación de valores deontológicos en el desempeño del facilitador, lo cual incluye la idoneidad, la integridad, responsabilidad, respeto, sensibilidad, responsabilidad social y la equidistancia.</li> </ul>
<b>Valores y Código Ético de la Asociación Internacional de Facilitadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Código de ética profesional.</li> <li>- Misión y visión de la profesión.</li> <li>- Valores éticos en el desempeño de las competencias de facilitación.</li> </ul>

Fuente: Amauta Internacional, LLC.

### **2.2.6.1 Competencias a Desarrollar:**

El modelo desarrollado por la Asociación Internacional de Facilitadores, a partir de la consulta mencionada en el apartado anterior, dio como resultado todo un complejo sistema de categorías que derivan en competencias, que a su vez se desglosan en actividades y comportamientos. Se trata entonces de una operacionalización de cada competencia genérica en pequeñas competencias específicas, la cuales son:

**2.2.6.1.1 Mantener el crecimiento profesional:** El facilitador tiene el conocimiento básico de las disciplinas relacionadas con el desarrollo organizacional y el aprendizaje del adulto. Los conceptos traídos de este conocimiento, son aplicados a las necesidades de cada grupo. Debido a que esta área está en constante desarrollo, los facilitadores necesitan una disciplina de aprendizaje de “toda la vida”. Las tres competencias en esta área son:

- Mantener una base de conocimiento.
- Contrastar métodos de facilitación.
- Mantener su nivel profesional.

#### **Clasificación:**

**Dominio:** Cognitivo

**Nivel:** Aplicar, Sintetizar y Evaluar.

**Actividades:** Ser Investigador; Ser Organizado; Saber Planificar; Tener Dominio Temático; Conocimientos y Experiencia en su área.

**2.2.6.1.2 Crear alianzas colaborativas:** La cultura, negocios, tecnologías, y problemas de una organización pueden ser complejos para aquellos que están dentro del sistema y entendibles, solo a un nivel muy simplista, para una “persona de fuera”. Los facilitadores profesionales reconocen el valor del conocimiento y experiencia en la organización cliente y ayudan a sus miembros a unir sus conocimientos y experiencias sinérgicamente para lograr sus objetivos. El facilitador se esfuerza en desarrollar relaciones organizacionales independientes, más que co-dependientes. Los procesos que desarrolla se centran en las necesidades del cliente y apuntan al desarrollo de sistemas que lleguen a ser autosuficientes y auto sostenedores. Las tres competencias en esta área son:

- Desarrollar alianzas de trabajo con aquellos a quienes sirve.
- Crear y mantener relaciones profesionales y colegiales.
- Co-diseñar y adaptar aplicaciones para satisfacer las necesidades del cliente.

**Clasificación:**

**Dominio:** Afectivo.

**Nivel:** Organización y Caracterización por medio de un complejo de valores.

**Actividades:** Saber conducir las energías de un grupo en resultados de acción; Tener desarrollada su inteligencia emocional.

**2.2.6.1.3 Crear un clima de participación:** Un ambiente de participación es una combinación del espacio físico, del contexto situacional, de las expectativas de los miembros, y de la naturaleza de la comunicación entre los miembros. El facilitador involucra al grupo para aceptar la diversidad, honrar las diferencias individuales y

desarrollar un ambiente seguro en el cual participar. Las tres competencias en esta área son:

- Demostrar destrezas de efectiva comunicación interpersonal.
- Honrar y reconocer la diversidad, asegurando la participación.
- Facilitar ante el conflicto del grupo.

**Clasificación:**

**Dominio:** Afectivo

**Destrezas:** Caracterización por medio de un complejo de valores.

**Actividades:** Ser Conciliador y Manejar los conflictos adecuadamente;  
Poseer rico Léxico; Saber proyectar su Liderazgo.

**2.2.6.1.4 Utilizar métodos y técnicas multisensoriales:** Los métodos y técnicas multisensoriales usados en facilitación desarrollan la creatividad. Los individuos en un grupo pueden llegar a estar más involucrados cuando todos sus sentidos están comprometidos. Un ambiente multisensorial estimula la participación al reconocer y apoyar la variedad de formas en que las personas procesan información y aprenden, y al comprometer a los participantes mediante la utilización de su estilo preferido de pensamiento y aprendizaje. Las tres competencias en esta área son:

- Evocar la creatividad del grupo, combinando estilos de aprendizaje y pensamiento.
- Utilizar procesos multisensoriales.
- Usar el tiempo y el espacio para apoyar los procesos del grupo.

**Clasificación:**

**Dominio:** Psicomotor

**Destrezas:** Todas

**Actividades:** Tener Capacidad de Improvisación; Tener muy bien desarrollado su pensamiento lateral; Tener buenas nociones del tiempo; Tener Capacidad de Síntesis; Tener Carisma - Encanto; Manejar adecuadamente los espacios; Manejar programas de exposiciones gráficas.

**2.2.6.1.5 Orquestrar el desarrollo del grupo:** Captar y aprovechar el momento crítico de unión, es la competencia donde todos los aspectos de una efectiva facilitación confluyen. Como un director de orquesta, el facilitador mezcla las contribuciones de cada individuo en una gran sinfonía de voluntad, decisión y acción del grupo. El facilitador está siempre pendiente de las experiencias de los participantes, la efectividad del proceso y las dinámicas del grupo. Las tres competencias en esta área son:

- Guiar el grupo con claros métodos y procesos.
- Facilitar la autoconciencia del grupo.
- Guiar al grupo hacia el consenso y los resultados deseados.

**Clasificación:**

**Dominio:** Cognitivo / Afectivo

**Nivel:** Síntesis / Toma de Conciencia; Organización.

**Actividad:** Tener Dominio de la aplicación lúdica; Tener Capacidad de Síntesis; Ser Proactivo; Mantener una Excelente Comunicación Digital y Analógica; Saber conducir las energías de un grupo en resultados de acción.

**2.2.6.1.6 Asegurar una vida de integridad:** Los valores del individuo deben estar en concordancia con los valores de la facilitación. Basados en una profunda base ética, los facilitadores manifiestan dar de sí mismos a los grupos y a las organizaciones a las que sirven, y animan a los individuos y grupos a encontrar sus propias respuestas. El trabajo de facilitación esta fundamentado en la autenticidad personal y la honradez. El compromiso hacia una vida de integridad resulta en comportamientos y actitudes observables que capacitan al grupo para una total participación. Las tres competencias en esta área son:

- Manifestar las preguntas profundas de sí mismo y de otros.
- Modelar profunda asertividad.
- Confiar en el potencial del grupo.

**Clasificación:**

**Dominio:** Afectivo

**Nivel:** Valorar; Organizar y Caracterizar por medio de un complejo de valores.-

**Actividad:** Ser Asertivo; Tener Capacidad de Improvisación; Tener desarrollada su inteligencia emocional; Saber conducir las energías de un grupo en resultados de acción.

La tabla que a continuación se presenta, resume todo el sistema de competencias a desarrollar en el programa de formación de facilitadores organizacionales y comunitarios:

<b>Tabla Nro. 5: MODELO DE COMPETENCIAS DE FACILITACION - AMAUTA INTERNACIONAL Corp. (La tabla continúa...)</b>						
	<b>Mantener su Crecimiento Profesional</b>	<b>Crear Alianzas Colaborativas</b>	<b>Crear un clima de participación</b>	<b>Utilizar métodos y técnicas multisensoriales</b>	<b>Orquestrar el Desarrollo del Grupo</b>	<b>Asegurar una vida de integridad</b>
<b>1.</b>	<p>Mantener una base sólida de Conocimientos</p> <p>Conoce la gestión y desarrollo de sistemas organizacionales, desarrollo de grupos, psicología y formación.</p> <p>Entiende las dinámicas del cambio</p> <p>Entiende y maneja las teorías de aprendizaje</p>	<p>Desarrollar alianzas de trabajo con aquellos a quienes sirve</p> <p>Identifica las auténticas necesidades del cliente</p> <p>Clarifica compromisos mutuos</p> <p>Promueve el valor y el uso de la facilitación</p>	<p>Demstrar destrezas de comunicación interpersonal efectiva</p> <p>Demuestra destrezas efectivas de comunicación verbal.</p> <p>Desarrolla la reflexión y el feedback con los socios de aprendizaje.</p> <p>Demuestra habilidad para observar y proveer retroalimentación a los socios de aprendizaje</p> <p>Practica la escucha activa</p>	<p>Evocar la creatividad del grupo, combinan estilos de aprendizaje y pensamiento</p> <p>Es atento a estilos individuales de aprendizaje y pensamiento</p> <p>Se comunica eficazmente con todos los estilos</p> <p>Persuade a los socios de aprendizaje de todos los estilos</p> <p>Incentiva el pensamiento creativo</p> <p>Acepta todas las ideas</p>	<p>Guiar al grupo con claros métodos y procesos</p> <p>Establece un contexto de formación claro.</p> <p>Aplica una gran variedad de procesos participativos.</p> <p>Maneja procesos para grupos grandes y pequeños.</p> <p>Conoce las consecuencias de una inadecuada utilización de métodos de grupo.</p>	<p>Manifiestar las preguntas profundas de si mismo y de otros</p> <p>Devela profundas preocupaciones y reflexiones sobre el grupo.</p> <p>Articula su propio propósito de vida</p> <p>Muestra profundas inquietudes</p>
<b>2.</b>	<p>Contrastar Métodos de Facilitación</p> <p>Conoce una gran variedad de procesos de grupo</p> <p>Distingue proceso, de dinámica, tarea y contenido</p>	<p>Crear y mantener relaciones profesionales y colegiales</p> <p>Diseña servicios cooperativamente</p> <p>Demuestra los valores y procesos de un equipo.</p>	<p>Honar y reconocer la diversidad, asegurando la participación</p> <p>Incentiva una mirada positiva de las experiencias y percepciones de todos los socios de aprendizaje.</p> <p>Crear un clima de seguridad y confianza.</p>	<p>Utilizar procesos multisensoriales</p> <p>Mide las necesidad y habilidades sensitivas del grupo</p> <p>Selecciona entre una gran variedad de métodos.</p>	<p>Facilitar la autoconciencia del grupo</p> <p>Mantiene al grupo movilizado.</p> <p>Reconoce cuando reenfocar la tarea.</p>	<p>Modelar Profunda asertividad</p> <p>Articula la posibilidad de una transformación en todas las situaciones</p> <p>Enfrenta las situaciones con autoconfianza y una actitud asertiva.</p>

<b>Tabla Nro. 5: MODELO DE COMPETENCIAS DE FACILITACION - AMAUTA INTERNACIONAL Corp.(Continuación de la tabla)</b>						
<b>Mantener su Crecimiento Profesional</b>	<b>Crear Alianzas Colaborativas</b>	<b>Crear un clima de participación</b>	<b>Utilizar métodos y técnicas multisensoriales</b>	<b>Orquestrar el Desarrollo del Grupo</b>	<b>Asegurar una vida de integridad</b>	
<b>2.</b>	<p>Contrastar Métodos de Facilitación</p> <p>Crear y mantener relaciones profesionales y colegiales</p> <p>Apoya la co-facilitación durante el desarrollo de sus trabajos</p>	<p>Honrar y reconocer la diversidad, asegurando la participación</p> <p>Evoca la diversidad del grupo</p> <p>Conoce el impacto de la cultura.</p>	<p>Utilizar procesos multisensoriales</p> <p>Usa técnicas que mejor se adaptan a las necesidades y habilidades del grupo</p> <p>Despierta la energía del grupo</p>	<p>Facilitar la autoconciencia del grupo</p> <p>Escucha, pregunta y resume, para mostrar el sentir del grupo.</p> <p>Acompaña al grupo en la reflexión de su experiencia.</p>	<p>Modelar Profunda asertividad</p> <p>Modela límites y ética profesional.</p>	
<b>3.</b>	<p>Mantener su Nivel Profesional</p> <p>Comprometido con los estudios de avanzada</p> <p>Practica la pedagogía</p>	<p>Facilitar el conflicto del grupo</p> <p>Reconoce el conflicto</p> <p>Provee un ambiente seguro para que se abran procesos.</p> <p>Maneja asertivamente los comportamientos disociadores del grupo.</p> <p>Media en el Conflicto</p>	<p>Usar el tiempo y el espacio para apoyar los procesos de grupo</p> <p>Arregla los espacios para alcanzar el propósito de las sesiones de grupo.</p> <p>Planea y monitorea el uso efectivo del tiempo</p> <p>Sabe cuando mover y cuando detener el proceso del grupo.</p> <p>Maneja los aspectos simbólicos de las reuniones.</p>	<p>Guiar al grupo hacia el consenso y los resultados deseados</p> <p>Conoce una amplia variedad de métodos para alcanzar los objetivos del grupo.</p> <p>Adapta procesos a las situaciones cambiantes.</p> <p>Mide y comunica el progreso del grupo.</p> <p>Acompaña en el desarrollo de tareas.</p>	<p>Confiar en el potencial del grupo</p> <p>Honra la sabiduría del grupo.</p> <p>Estimula la confianza en las capacidades y experiencias de otros.</p> <p>Deja de lado las opiniones personales.</p> <p>Mantiene una postura objetiva no defensiva y sin juicios.</p>	

Fuente : Copyright 1997 International Association of Facilitators; Institute of Cultural Affairs

U.S.A.; The Canadian Institute of Cultural Affairs

## **2.2.7 Los Procesos Gerenciales en Comunidades y Organizaciones:**

### **2.2.7.1 La Gerencia, las Organizaciones y las Comunidades:**

La gerencia se entiende como el conjunto de cargos directivos que tiene dentro de sus múltiples funciones, representar a la sociedad frente a terceros y coordinar todos los recursos a través del proceso de planeamiento, organización dirección y control a fin de lograr objetivos establecidos.

Sisk y Sverdlik (1979, cp. Hall, 2006, p. 53) expresan que:

(...) El término (gerencia ) es difícil de definir: significa cosas diferentes para personas diferentes. Algunos lo identifican con funciones realizadas por empresarios, gerentes o supervisores, otros lo refieren a un grupo particular de personas. Para los trabajadores; gerencia es sinónimo del ejercicio de autoridad sobre sus vidas de trabajo...

De allí que, en muchos casos la gerencia cumple diversas funciones porque la persona que desempeña el rol de gerenciar tiene que desenvolverse como administrador, supervisor, delegador, etc. Razón por la cual surge la dificultad de establecer una definición concreta de ese término.

En las organizaciones de hoy, sean empresas, consejos comunales, instituciones, entes públicos, o cualesquiera figura de administración, siempre se da la necesidad de una buena gerencia y para ello se hace obligatorio entender que toda vez que algunos individuos formen un grupo, el cual, por definición, consiste de más de una persona, y tal grupo tiene un objetivo, es imperante trabajar unidos a fin de lograr dicho objetivo.

Los integrantes del grupo deben subordinar, hasta cierto punto, sus deseos individuales para alcanzar las metas del grupo, y la gerencia debe proveer liderazgo, dirección y coordinación de esfuerzos para la acción del grupo.

Según Melinkoff (1990), cuando la gerencia es vista como un proceso, puede ser analizada y descrita en términos de varias funciones fundamentales. Sin embargo, es necesaria cierta precaución. Al discutir el proceso gerencial es conveniente, y aun necesario, describir y estudiar cada función del proceso separadamente. Como resultado, podría parecer que el proceso gerencial es una serie de funciones separadas, cada una de ellas encajadas ajustadamente en un compartimento aparte. Esto no es así aunque el proceso, para que pueda ser bien entendido, deberá ser subdividido, y cada parte componente discutida separadamente. En la práctica, un gerente puede ( y de hecho lo hace con frecuencia) ejecutar simultáneamente, o al menos en forma continuada, todas o algunas de las siguientes cuatro funciones: Planeamiento, organización, dirección y control. Según lo que plantea Melinkoff (idem), adaptando el término administración al de gerencia, estos procesos básicos se definen así:

**Planeamiento:** Cuando la gerencia es vista como un proceso, planeamiento es la primera función que se ejecuta. Una vez que los objetivos han sido determinados, los medios necesarios para lograr estos objetivos son presentados como planes. Los planes de una organización determinan su curso y proveen una base para estimar el grado de éxito probable en el cumplimiento de sus objetivos. Los planes se preparan para actividades que requieren poco tiempo, años a veces, para completarse, así como también son necesarios para proyectos a corto plazo. Ejemplo de planes de largo alcance podemos encontrarlos en programas de desarrollo de productos y en las proyecciones financieras de una compañía. En la otra punta de la escala del tiempo, un supervisor de producción planea el

rendimiento de su unidad de trabajo para un día o una semana de labor. Estos ejemplos representan extremos en la extensión de tiempo cubierta por el proceso de planeamiento, y cada uno de ellos es necesario para lograr los objetivos prefijados por la compañía.

**Organización:** Para poder llevar a la práctica y ejecutar los planes, una vez que estos han sido preparados, es necesario crear una organización. Es función de la gerencia determinar el tipo de organización requerido para llevar adelante la realización de los planes que se hayan elaborado. La clase de organización que se haya establecido, determina, en buena medida, el que los planes sean apropiada e integralmente apropiados. A su vez los objetivos de una empresa y los planes respectivos que permiten su realización, ejercen una influencia directa sobre las características y la estructura de la organización. Una empresa cuyo objetivos es proveer techo y alimento al público viajero, necesita una organización completamente diferente de la de una firma cuyo objetivo es transportar gas natural por medio de un gasoducto.

**Dirección:** Esta tercera función gerencial envuelve los conceptos de motivación, liderato, guía, estímulo y actuación. A pesar de que cada uno de estos términos tiene una connotación diferente, todos ellos indican claramente que esta función gerencial tiene que ver con los factores humanos de una organización. Es como resultado de los esfuerzos de cada miembro de una organización que ésta logra cumplir sus propósitos de ahí que dirigir la organización de manera que se alcancen sus objetivos en la forma más óptima posible, es una función fundamental del proceso gerencial.

**Control:** La última fase del proceso gerencial es la función de control. Su propósito, inmediato es medir, cualitativamente y cuantitativamente, la ejecución en relación

con los patrones de actuación y, como resultado de esta comparación, determinar si es necesario tomar acción correctiva o remediar que encauce la ejecución en línea con las normas establecidas. La función de control es ejercida continuamente, y aunque relacionada con las funciones de organización y dirección, está más íntimamente asociada con la función de planeamiento. La acción correctiva del control da lugar, casi invariablemente, a un replanteamiento de los planes; es por ello que muchos estudiosos del proceso gerencial consideran ambas funciones como parte de un ciclo continuo de planeamiento-control-planeamiento.

Sin embargo, no se puede obviar la necesidad de definir los entornos en los cuales se ejecutan estos procesos básicos de administración y/o gerencia, es decir las organizaciones y las comunidades organizadas.

Hall (2006), define a las organizaciones como:

“una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistemas de comunicaciones ... esta colectividad existe de manera continua en un ambiente y se involucra en actividades que se relacionan por lo general un conjunto de metas; las actividades tienen resultados para los miembros de la organización, la organización misma y la sociedad” (p.33)

Para llegar a esta definición, Hall hace referencia a una serie de autores contemporáneos, entre los que destacan Blau y Scott (1962), Etzioni (1964), Simon (1964) y Scott (1964). Sin embargo, en líneas generales, todas las definiciones se orientan a conceptualizar a las organizaciones, como el conjunto de personas que de forma ordenada han decidido unificar esfuerzos para la consecución de metas y objetivos comunes, que de forma individual no hubiesen sido posibles de lograr. En tal sentido, la forma de gerenciar las organizaciones están estrechamente

vinculadas a las metas y objetivos planteados, es lo que se llama tradicionalmente como Gerencia por Objetivos, término en evolución que hoy se prefiere cambiar por Gerencia Estratégica.

Ahora bien, sobre las comunidades, se sabe que este término, al igual que muchos otros fundamentales de las Ciencias Sociales, pone de manifiesto cierta confusión conceptual existente en este grupo de ciencias; ello se explica especialmente, por la de su existencia.

Sin embargo, es necesario delimitar en primer lugar, los elementos que componen una comunidad, para posteriormente llegar a una definición de ella. Es así como al hablar de comunidad Ander-Egg (2003) se refiere a:

1. Una unidad social, que puede referirse tanto a pequeños grupos de colonos, un barrio, una aldea, un pueblo pequeño, como a áreas geográficas y poblaciones más amplias (países, regiones, continentes o todo el mundo).
2. Los miembros de esas unidades sociales *poseen y participan de ciertos rasgos socio-culturales comunes* (normas, valores, actitudes, patrones culturales); una estructura social y demográfica determinada, de intereses comunes y de una o más funciones específicas, todo lo cual, en muchas oportunidades se traduce en una subcultura, dentro de una cultura general de un país o región.
3. Los individuos que componen una comunidad, *participan con conciencia de pertenencia*; es así, que los miembros de una comunidad deben tener sentido de pertenencia a ella y, no sólo ser un miembro activo. Es necesario considerar, que generalmente tenemos conciencia de pertenencia a varias comunidades simultáneamente.

4. Los miembros de una comunidad, *están situados en una determinada área geográfica*, es decir, toda comunidad ocupa un territorio determinado.
5. En esa determinada área geográfica, *hay una pluralidad de personas* que interaccionan más intensamente entre sí que con respecto a los miembros de otra u otras comunidades.

Con los elementos mencionados por Ander-Egg (ídem), se establece la siguiente definición de comunidad:

(...) Comunidad es una unidad social, cuyos miembros participan de algún rasgo, interés, elemento común, con conciencia de pertenencia, situados en una determinada área geográfica en la cual la pluralidad de personas interactúan más intensamente entre sí que en otro contexto. (p. 13)

Tratando de completar un poco más esta definición de comunidad, podría decirse que los individuos poseen y participan de algunos rasgos socio-culturales comunes y entre ellos, podemos mencionar: normas, valores, actitudes, patrones culturales, etc. más una función determinada (agrícola, industrial, servicios, etc.); una *estructura* (relaciones sociales, subgrupos, estratificación social, función de dirección, composición demográfica, etc.

La amplitud de esta definición, permite incluir en ella a comunidades distintas en características y en extensión (barrio, convento religioso, provincia, nación o la comunidad internacional). Sin embargo, sea cual fuere la definición que se adopte, las comunidades desarrollan formas de gestión para lograr sobrevivir en la vorágine de cambios y transformaciones en la que suelen estar inmersas. Ante esta necesidad, se ha visto el aumento progresivo de modelos de gestión

comunitaria bajo un nuevo concepto que las acerca a una percepción organizacional, se trata de la llamada gerencia social.

Según Sanchez (cp. Orellana, 2003, sp.), la gerencia social se entiende como “...la capacidad de las sociedades de estimular, direccionar y coordinar procesos sociales a través de la formulación, ejecución y control de políticas, programas y proyectos capaces de favorecer la generación de capital social, la construcción de ciudadanía, la participación, la justicia, la equidad y el desarrollo social”.

En ese mismo sentido, la ESAP – Colombia (cp. Orellana, 2003, sp.), define la gerencia social como el conjunto de conocimientos, procedimientos y acciones que se aplican para ejecutar la política social mediante la dirección, coordinación y concertación de programas y proyectos dirigidos a lograr desarrollo humano de la población asentada en los respectivos territorios.

En síntesis, podría decirse que la gerencia social es un modelo de gestión comunitaria emergente que tiende a la optimización del rendimiento de los esfuerzos de los actores sociales en el enfrentamiento del gran déficit social de la comunidad y el mejoramiento del funcionamiento y resultados de la inversión en capital humano y capital social.

#### **2.2.7.1 Los Procesos Gerenciales y las Relaciones Humanas.**

Ya sea una organización o una comunidad, aunque hay quienes consideran una como sinónimo de otra, los procesos gerenciales básicos vienen acompañados con una serie de subprocesos relacionados con las personas que integran dicha agrupación. Estos procesos se enmarcan dentro de las relaciones humanas que se dan tanto en organizaciones como en comunidades, principalmente los vinculados

a temas como poder, conflictos, asertividad, comunicación y cambio. De Wikipedia, enciclopedia virtual (2008), se tomaron las siguientes definiciones básicas:

**Relaciones de Poder:** Son una multitud de interacciones, reguladas por normas sociales, entre dos o más personas, en la cual una de ellas ejerce poder sobre otra (normalmente disciplinario e involuntario) en forma coercitiva sobre la otra.

**Resolución de Conflictos:** Con la denominación resolución de conflictos se conoce internacionalmente a la ciencia del conflicto; una disciplina innovadora que recoge los conocimientos con que cuenta la Humanidad para intentar hallar soluciones a uno de sus problemas ancestrales: la conflictividad.

**Liderazgo:** El proceso de influir en otros y apoyarlos para que trabajen con entusiasmo en el logro de objetivos comunes.

**Toma de Decisiones:** El proceso mediante el cual se realiza una elección entre las alternativas o formas para resolver diferentes situaciones de la vida, estas se pueden presentar en diferentes contextos: a nivel laboral, familiar, sentimental, empresarial, etc. La toma de decisiones consiste, básicamente, en elegir una alternativa entre las disponibles, a los efectos de resolver un problema actual o potencial, (aún cuando no se evidencie un conflicto latente).

**Comunicación:** Es un fenómeno inherente a la relación grupal de los seres vivos por medio del cual éstos obtienen información acerca de su entorno y son capaces de compartirla haciendo partícipes a otros de esa información. Es un proceso en el cual las personas emiten sonidos, muecas, señas, etc, con el objetivo de interpretar un mensaje.

**Resistencia al Cambio:** La resistencia al cambio se debe entender como la reacción negativa que ejercen los individuos o los grupos que pertenecen a una organización ante la modificación de algunos parámetros del sistema organizativo.

Estas definiciones permiten identificar nexos entre los procesos gerenciales que se dan en comunidades y organizaciones y las competencias de facilitación que se pretenden desarrollar.

### **2.2.8 Diseño Instruccional y Currículo por Competencias:**

El diseño instruccional es un proceso planificado y estructurado, que se apoya en una orientación psicopedagógica del aprendizaje para producir con calidad. En ese sentido Dorrego y García (1994) definen el diseño instruccional como un proceso sistemático mediante el cual se analizan las necesidades y metas de la enseñanza y a partir de ese análisis se seleccionan y desarrollan las actividades y recursos para alcanzar esas metas, así como los procedimientos para evaluar el aprendizaje en los alumnos y para revisar toda la instrucción.

Existen distintos modelos de diseño instruccional, entre otros muchos como ejemplo, esta el propuesto por Dick y Carey, este modelo describe todas las fases de un proceso interactivo que comienza identificando las metas instruccionales y termina con una evaluación sumativa. También el modelo de Hannafin y Peck el cual se compone de tres fases: el establecer necesidades y metas, el diseño y el desarrollo e implementación; y por último el modelo PRADDIE, que no es más que una modificación del modelo ADDIE el cual originalmente se integra con cinco etapas: análisis, diseño, desarrollo, realización, y evaluación. Y la P se le agrega para definir una etapa de pre-análisis.

En resumen podría decirse que los modelos de diseño instruccional dependen en buena parte de los contextos educativos y necesidades específicas de los entornos que se abordaran, así como de los grados de complejidad, profundidad y amplitud de los productos educativos. Sin embargo, todos tienen

elementos generales comunes como el establecimiento de metas y objetivos instruccionales a partir de un análisis previo para posteriormente establecer el diseño pertinente, y en consecuencia llevar a cabo su desarrollo e implementación.

#### **2.2.8.1 Sustento Psicopedagógico:**

El aprendizaje ha orientado el trabajo de investigación e intervención de numerosos científicos, entre otros; Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner etc. a partir de las cuales se han construido muchas teorías y perspectivas que pretenden explicar dicho fenómeno social-educativo.

Dentro de esta amplia gama de tendencias explicativas, destaca el constructivismo como una de las orientaciones que ha logrado establecer líneas de investigación e intervención en la educación por su sistematicidad y sus resultados en el área del aprendizaje, a diferencia de otros enfoques, que plantean explicaciones relacionadas solo al objeto de estudio y otras que solo acuden al sujeto cognoscente como razón última del aprendizaje, el constructivismo propone la interacción de ambos factores en el proceso social de la construcción del Aprendizaje, y en particular del Aprendizaje significativo.

Tal y como lo señala Merrill (1991), el constructivismo es una orientación o enfoque que considera que la estructura psicosocial del individuo tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino que es una construcción propia que se va produciendo cotidianamente como resultado de la interacción entre esos dos factores. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano que se realiza con los esquemas que ya posee, con los conocimientos previos que ya construyó y con la experiencia que adquirió.

Según Merrill (idem) la concepción constructivista del aprendizaje se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. El estudiante es el responsable directo de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye su conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea. La importancia prestada a la actividad del estudiante no debe interpretarse en el sentido de un acto de descubrimiento o de invención, sino en el sentido de que es él quien aprende y, si él no lo hace, nadie puede hacerlo en su lugar. El aprendizaje está totalmente mediatizado por la actividad mental constructiva del estudiante. El estudiante no es sólo activo en su aprendizaje cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha explicaciones.
2. La actividad mental constructiva del estudiante se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de elaboración, es decir, esta acción es ejercida sobre un conjunto de conocimientos producidos por un constructivismo social.
3. Los estudiantes construyen o reconstruyen objetos de conocimiento que de hecho están contruidos. Así, los seres humanos desarrollan: la lengua escrita, construyen las operaciones aritméticas elementales, construyen el concepto de tiempo histórico, construyen las normas de relación social, pero todos estos elementos de la convivencia y desarrollo humano, ya están elaborados y en funciones, sin embargo, todos estos elementos, siempre están y estarán sujetos a innovaciones, adecuaciones y nuevos descubrimientos producidos por el constructivismo individual y social de los seres humanos.

El hecho de que la actividad constructiva del estudiante se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistente condiciona el papel que está llamado a

desempeñar el docente o facilitador. Su función no puede limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que el estudiante despliegue una actividad mental constructiva, rica y diversa; el facilitador o docente ha de intentar, además, orientar esta actividad constructiva del estudiante con el propósito de que esta actividad se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos educativos como saberes: científicos, culturales, éticos etc.

Continúa en su explicación Merrill (ibídem) diciendo que el aprendizaje significativo por un lado, se da cuando las tareas están relacionadas de manera congruente con el objeto de estudio y su experimentación, y por el otro, cuando el estudiante decide aprenderlas, cuando el estudiante, como constructor de su propio conocimiento relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee y de la experiencia realizada. Dicho de otro modo, construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente, y esta acción puede ser por descubrimiento o receptiva, pero además construye su propio conocimiento porque quiere y está interesado en ello. El aprendizaje significativo en ocasiones se construye al relacionar los conceptos nuevos con los conceptos que ya posee y otras al relacionar los conceptos nuevos con la experiencia que ya se tiene.

Finalmente, se podría decir que la perspectiva constructivista del aprendizaje se establece en función de los siguientes procesos:

- El conocimiento se construye a partir de estructuras y conocimientos previos vinculados a la experiencia.
- El aprendizaje es una visión particular del mundo y de la vida.
- El Aprendizaje es un proceso activo en el cual los significados derivados de los conocimientos se desarrollan con base en la experiencia.

- El crecimiento conceptual proviene de la negociación de significados, del compartir múltiples perspectivas y de la modificación de nuestras propias representaciones a través del aprendizaje colaborativo y significativo.

### 2.2.8.2 Fases del Diseño Instruccional

Después de una amplia revisión de trabajos de autores nacionales e internacionales, y el análisis de varios modelos de Diseño Instruccional (DI), se concluye que todos las propuestas de DI poseen características y elementos similares, y en general las variaciones se presentan cuando el DI es adaptado a distintas corrientes psicopedagógicas y cuando los contenidos requieren de estrategias y evaluaciones específicas.

Ante esta razón, el modelo de DI que a continuación se presenta, se corresponde con un esquema básico que puede ser fácilmente adaptado a las realidad pedagógica que se desee. Este modelo fue desarrollado por el Centro de Competencias de la Comunicación de la Universidad de Puerto Rico (2003), y presenta las siguientes características:



Fig. 4: *Modelo de Diseño Instruccional.*

Fuente: Centro de Competencias de la Comunicación de la Universidad de Puerto Rico (2003).

**1. Análisis:** Esta etapa consiste en hacer un estudio y análisis global básico acerca de la problemática que se abordará, el contexto, la población destinataria y los recursos de distinto tipo que se requerirán para la realización del curso o productos instruccionales correspondientes con el propósito de establecer la pertinencia, calidad y profundidad de los contenidos temáticos de las unidades didácticas. Así como, los estilos y medios de aprendizaje de la población diana. Es decir, se trata de establecer un diagnóstico institucional de necesidades relacionadas con los recursos humanos, financieros, de infraestructura tecnológica y requerimientos educativos de los estudiantes y de la sociedad, acordes con la misión y visión de nuestra universidad.

**2. Diseño:** El diseño es una de las partes principales del diseño instruccional, pues es aquí, en donde empezamos la tarea de establecer la perspectiva, expectativas y metas que consideramos se deben de cumplir en el proceso instruccional (programa de estudios). Así como, el tipo de materiales básicos y de apoyo que serán utilizados en las unidades didácticas.

Estas tareas las podemos dividir en dos vertientes:

Primera: Definir y establecer la estructura del Programa de estudios del curso correspondiente

Segunda: Elección de todos los materiales que se utilizaran en la elaboración del curso con base en los siguientes criterios:

- Información formativa del curso: consistente en la recopilación, sistematización y depuración de los contenidos de texto que serán incluidos en los contenidos temáticos.
- Recursos y materiales complementarios: definir y recopilar todo aquello que sirva como apoyo a los fines didácticos del curso (videoconferencias, imágenes, videos, archivos de sonido etc.)

**3. Desarrollo:** El desarrollo y producción de los materiales educativos que integrarán los módulos instruccionales, es la columna vertebral del DI, pues es en este momento cuando se implementa la metodología y estrategia pedagógica pertinente (el constructivismo) para la elaboración de los materiales instruccionales.

**4. Actividades y Evaluación:** Compendio de estrategias evaluativas orientadas a la medición del logro de los objetivos instruccionales planteados. El constructivismo como fundamento pedagógico ofrece interesantes alternativas de evaluación como lo son el portafolios y más recientemente las rubricas de evaluación.

**5. Validación:** Proceso de revisión total de diseño propuesto, en el cual se somete a prueba o validación de expertos o de futuros usuarios para medir la pertinencia, confiabilidad y factibilidad de la aplicación del modelo.

### **2.2.8.3 Diseño Instruccional basado en Competencias:**

Cuando se habla de cambiar de las estructuras tradicionales de planeación educativa por una más vanguardista, la basada en competencias, hay un factor clave que debe adaptarse a esa transformación, el diseño curricular o de instrucción debe ser abordado por el enfoque de competencias. En ese orden de ideas Argudin (2005, p.39) señala que “no se trata de una nueva materia, sino que el curriculum debe expresar la necesidad primordial de fundamentar la educación en las competencias básicas y relacionar esta con los conocimientos y los valores”. Lo que quiere decir que hoy día, cuando el estudio de las relaciones entre el mundo laboral y el educativo propende a destacar el interés de la formación de profesionales competentes, es importante que el curriculum deje de centrarse exclusivamente en los contenidos de las disciplinas, porque ya ese modelo de

formación profesional resulta inadecuado, puesto que no permite la coincidencia entre el sistema educativo y el campo laboral.

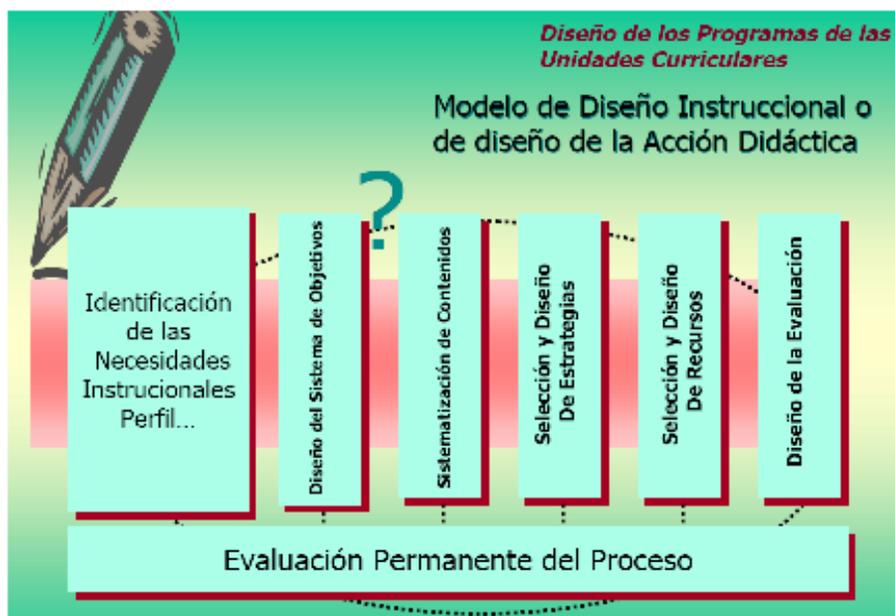
De igual forma, Argudin (ídem) explica que las propuestas y las tendencias actuales con respecto a la formación en competencias orientan sus diseños a una serie de condiciones que, según la autora, deben prevalecer para el diseño instruccional:

- Polivalencia.
- Flexibilidad.
- Pertinencia y factibilidad.
- Carácter.
- Reducción de la Carga Académica.
- Menor presencialidad.
- Una educación integral.
- Énfasis en lo básico.

Cázares y Cuevas (2007), señalan que cuando se trabaja en transformar las estructuras tradicionales de planeación educativa por una basada en el enfoque por competencias, la tarea primordial del diseño instruccional es la de operacionalizar los hasta ahora llamados objetivos instruccionales para relacionarlos con el perfil de competencias a través de una serie de indicadores de logro que permitan identificar el desarrollo de la competencia deseada.

En concordancia con lo anteriormente planteado, Canquiz e Inciarte (2007) han realizado un interesante trabajo en el cual proponen un modelo de instrucción basado en competencia para el diseño de la acción didáctica de las asignaturas del nuevo programa de estudios de la Universidad Pedagógica Experimental

Libertador, basado en el enfoque de competencias. Este es el modelo de instrucción con el que se diseñara la propuesta de formación que plantea esta investigación.



*Fig. 5: Modelos de Diseño Instruccional o de diseño de la Acción Didáctica.*  
Fuente: Inciarte y Canquiz (2007).

Este modelo está estructurado en seis etapas que van desde la identificación de las necesidades instruccionales hasta la evaluación, que se considera permanente durante todo el proceso de diseño y aplicación.

1. **Identificación de las Necesidades Instruccionales:** Paso previo que permite contextualizar la acción didáctica en una necesidad instruccional específica y concreta. Es una fase de identificación del programa. El modelo recomienda incluir:
  - Institución. Logo de la Institución.
  - Dependencia: Facultad, Escuela,
  - Departamento, Cátedra.
  - Nombre de la Unidad Curricular.

- Ubicación en el Plan de Estudios: Área, Eje.
  - Nombre del Profesor(es).
  - Ubicación: Oficina.
  - Horario(s) de la Unidad Curricular.
  - Número de Horas: Semanales y Totales.
  - Distribución de las Horas de Clase: Teóricas, Prácticas.
  - Período Académico.
  - Fundamentación Filosófica, Psicológica, Pedagógica.
  - Perfil del Estudiante.
  - Perfil del Egresado. Competencias Académico-Profesionales.
  - Objetivos Educativos o Generales.
  - Ubicación del Programa: Área, Eje, Semestre.
2. **Diseño del Sistema de Objetivos:** El sistema de objetivos permite establecer cuales son los logros que debe alcanzar el socio de aprendizaje para desarrollar las habilidades, conocimientos y destrezas propuestas en el programa. El modelo sugiere incluir:
- Diseño de los Objetivos Generales de la Unidad Curricular
  - Diseño de los Objetivos Intermedios y/o Específicos.
  - Tener en Cuenta:
    - Claridad del Enunciado.
    - Relación con los Objetivos Educativos y con el Perfil del Egresado.
  - Competencias: Indicadores de Logro.
    - Interdependencia de los Objetivos.
    - Procesos del Pensamiento.
    - Factibilidad de Logro.
    - Relación de los Objetivos con las Competencias.

3. **Sistematización y Selección de Contenidos:** Proceso lógico de organización de los contenidos a trabajar en el diseño, requiere de un proceso de análisis en el cual se recomienda prestar adecuada atención a:
- Organización de los Contenidos en Unidades y/o Temas y Sub-temas.
  - Tener en Cuenta:
    - Principios de Aprendizaje.
    - Perfil del Egresado. Competencias.
  - Indicadores de logro.
    - Relación entre los Contenidos y
  - Los Objetivos.
    - Procesos del Pensamiento.
    - Actualidad y Pertinencia de los Contenidos.
4. **Selección y Diseño de las Estrategias:** Las estrategias instruccionales son fundamentales para el ejercicio de la acción docente, razón por la cual el modelo implica necesariamente el pensar en:
- Organización de las Acciones de los Alumnos y el Docente.
  - Tener en Cuenta:
    - Perfil del Egresado. Competencias.
    - Relación con los Objetivos y Contenidos.
    - Procesos del Pensamiento.
    - Factibilidad. Evidencia del desempeño.
    - Participación Activa de los Alumnos.
    - Tres Momentos de la Interacción: Inicio-Motivación-Enfoque; Desarrollo; Cierre-Síntesis-Proyección.
    - Tiempo Instruccional.

5. **Selección y Diseño de los Recursos:** Toda actividad instruccional requiere recursos apropiados para el logro de los objetivos propuestos. Para su selección y diseño el modelo propone:
- Previsión de los Recursos Necesarios para llevar a la Práctica las Acciones.
  - Tener en Cuenta:
    - Perfil del Egresado. Competencias.
    - Relación con los Objetivos, Contenidos y Estrategias.
    - Procesos del Pensamiento.
    - Factibilidad y Acceso. Desempeño.
    - Tres Momentos de la Instrucción.
    - Tiempo Instruccional.
6. **Diseño de Evaluación:** La evaluación es una acción continua que comienza el momento inicial del diseño instrucción, su función es verificar el correcto desenvolvimiento del modelo con el fin de detectar errores y corregirlos. Sobre este aspecto se recomienda:
- Diseño de las Estrategias de Evaluación tanto del Aprendizaje como del Proceso.
  - Tener en Cuenta:
    - Perfil del Egresado. Competencias.
    - Relación con los Objetivos, Contenidos,
  - Estrategias, Recursos.
    - Procesos del Pensamiento.
    - Factibilidad. Evidencia del desempeño.
    - Tres Momentos de la Instrucción.
    - Tiempo Instruccional.
    - Proceso de Desarrollo de la Instrucción.

La escogencia de este modelo de diseño instruccional se deriva de la necesidad de adaptarlo al trabajo de formación bajo el enfoque de competencias, una de sus principales ventajas es la explicación de cómo operacionalizar la competencia en indicadores de logros que sean medibles y cuantificables para la evaluación del programa.

## 2.3 Marco Referencial Institucional:

### 2.3.1 Breve Reseña sobre la Escuela de Educación.

Según la información que se desprende del Manual de Organización de la U.C.V., en el apartado de la Estructura Organizativa de la Facultad de Humanidades y Educación (2.006) tenemos lo siguiente:

#### **Escuela de Educación (E.E):**

El 23 de Septiembre de 1953 es creada la E.E. de la U.C.V. con la intención de darle respuesta a la inminente preocupación formativa de un nuevo profesional que cubriera las necesidades del nuevo horizonte pedagógico que requería más que el simple ejercicio de enseñanza de las disciplinas. Un nuevo reto nacía: la formación de la personalidad del docente y el apéndice investigativo que debe enriquecer la ciencia educativa.

#### **Misión:**

“Formar educadores capaces de actuar como ciudadanos y ciudadanas integrales, críticos, abiertos y creativos, en la docencia directa y de apoyo; en los procesos educativos formales, comunitarios y organizacionales. Creadora de conocimientos y de praxis pedagógicas innovadoras, en consonancia con las necesidades educativas, los saberes y los avances de la ciencia y la tecnología, respetando el pluralismo pedagógico cultural.”

#### **Visión:**

“Visualizamos a la E.E. como una institución de prestigio, de referencia pedagógica nacional e internacional, que desde la adversidad es capaz de aprender, educar, producir conocimiento y responder a necesidades educativas.”

**Objetivo:**

“Formar docentes capaces de atender los urgentes y diversos requerimientos educativos que demanda la sociedad venezolana en los tiempos actuales y venideros.”

**2.3.1.1 Caracterización de la Mención Diseño y Gestión de Proyectos Educativos.**

De la Reforma Curricular de la E.E. (1996), se tienen los siguientes datos con respecto a la Mención Diseño y Gestión de Proyectos Educativos.

**Propósitos:**

- Acercar a la educación a la economía, el sistema educativo a las empresas y a la sociedad civil y comunitaria.
- Diseñar políticas y proyectos educativos que respondan a los procesos de descentralización y democratización.
- Promover cambios en el sistema educativo tradicional y desarrollar nuevas formas de gerencia.

**Objetivo General:** “Desarrollar capacidades teóricas, metodológicas y técnicas, en todas las fases que corresponden a la investigación, estudios de pre y factibilidad, diseño e implantación de proyectos educativos.”

**Objetivos Específicos:**

- Establecer las diferencias entre planificación general y planificación educativa en particular.
- Diseñar estructuras y procesos organizacionales adecuados a los proyectos educativos tomando en cuenta los criterios teóricos-metodológicos pertinentes.

- Evaluar desde el punto de vista teórico-metodológico y técnico, las estructuras y procesos organizacionales en el marco de los proyectos educativos.
- Desarrollar programas y proyectos de carácter estratégico previamente diseñados en el área de recursos humanos.
- Analizar los cambios en las estructuras y procesos laborales, determinando su impacto en los enfoques estrategias y contenidos de enseñanza y formación de los recursos humanos.

### **Perfil Específico de la Mención Diseño y Gestión de Proyectos Educativos:**

El perfil específico de esta mención está orientado al desarrollo de destrezas para la investigación, el diseño y gestión de las siguientes tareas:

- Formulación y diseño de políticas educativas que respondan a los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.
- Formulación, diseño, investigación, administración y control de modelos de integración, cooperación y gestión entre la dinámica educativa y comunitaria; de programas de innovación educativa; de los subsistemas de información y bases de datos estadísticos del sistema educativo; de modelos, enfoques y herramientas de planificación y gerencia de recursos humanos; costos calidad y productividad de los subsistemas educativos.
- Estudio y formulación de políticas educativas, relativas a la equidad, apertura y acceso a la educación.

## Asignaturas Claves de la Mención Diseño y Gestión de Proyectos Educativos:

Las asignaturas propias de la mención tienen carácter teórico-práctico y se distribuyen de la siguiente manera:

AÑO	ASIGNATURAS
5	11. Seminario de Tesis. 10. Diseño de Proyectos Educativos II.
4	9. Análisis Presupuestario. 8. Diseño de Proyectos Educativos I. 7. Adiestramiento y Desarrollo de los Recursos Humanos.
3	6. Educación y Empleo. 5. Políticas de Planificación y Formación de Recursos Humanos. 4. Sistemas de Información
2	3. planificación General y Educativa. 2. Teoría de las Organizaciones. 1. Venezuela Contemporánea

Tabla Nro. 6: *Asignaturas por año, Diseño y Gestión de Proyectos Educativos.*

### 2.3.1.2 Caracterización de la Mención Desarrollo de los Recursos Humanos.

También de la Reforma Curricular de la Escuela de Educación (1996), se tomaron los datos concernientes a la Mención Desarrollo de los Recursos Humanos.

**Propósito:** “La Mención en Desarrollo de los Recursos Humanos tienen como propósito fundamental la preparación de licenciados en Educación capaces de intervenir activamente en los procesos de formación de los trabajadores en el plano organizacional.”

**Objetivos:** Con esta mención se pretender formar Licenciados en Educación capaces para:

- Planificar, desarrollar y evaluar proyectos de investigación y de desarrollo de los recursos humanos.
- Coordinar proyectos relacionados con el diseño, gestión de perfiles y rutas de carrera.
- Coordinar proyectos relacionados con el diseño, ejecución, aplicación y evaluación de materiales y medios instruccionales.
- Coordinar la planificación de sistemas de evaluación organizacional.

### **Asignaturas Claves de la Mención Desarrollo de los Recursos Humanos:**

Las asignaturas propias de la mención tienen carácter teórico-práctico y se distribuyen de la siguiente manera:

<b>AÑO</b>	<b>ASIGNATURAS</b>
5	10. Seminario de Tesis.
	9. Diseño, producción y evaluación de Medios Instruccionales..
4	8. Evaluación de la Gestión Organizacional y del Desempeño. 7. Gerencia de Recursos Humanos.
	6. Adiestramiento y Desarrollo de los Recursos Humanos.
3	5. Políticas de Planificación y Formación de Recursos Humanos. 4. Sistemas de Información
	3. Inversión y Productividad en Recursos Humanos.
2	2. Teoría de las Organizaciones. 1. Comunicación Organizacional.

Tabla Nro. 7: *Asignaturas por año, Desarrollo de los Recursos Humanos.*

**Perfil del Egresado:** El perfil que se propone para la mención Desarrollo de los Recursos Humanos se presenta como un conjunto de funciones globales y operaciones específicas, organizadas a partir de cuatro grandes campos de aplicación:

1. Gerencia de Recursos Humanos: Orientado a ejercer una gerencia productiva y de calidad de los recursos humanos y de sus respectivos subsistemas.
2. Planificación e investigación de Recursos Humanos: Diseñar proyectos y programas de investigación y desarrollo de Recursos Humanos, tales como diseño curricular e instruccional, perfiles y rutas de carrera, medios y materiales instruccionales, programas de formación y adiestramiento, etc.
3. Ejecución de Proyectos de Investigación y desarrollo de Recursos Humanos: Desarrollar y ejecutar proyectos de adiestramiento, evaluación de programas instruccionales y formación de facilitadores.
4. Evaluación de Recursos Humanos: Planificar sistemas de evaluación y control de la calidad organizacional, evaluación del desempeño, clima organizacional, sistemas de evaluación de los aprendizajes, etc.

## 2.4 Marco Legal:

El desarrollo de esta investigación está imbuido en un marco legal que regula distintos aspectos del trabajo, tales como obligaciones a empresas y comunidades, normativas educativas, entre otros. Este marco legal está integrado por la constitución nacional, tratados internacionales, leyes orgánicas, reglamentos de ley y otros documentos legales, de los cuales se desprenden los siguientes aspectos:

- **Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela; Capítulo VI, De los Derechos Culturales y Educativos, Artículo 102:** *“La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática...El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad... El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la ley.”* Artículo que señala la importancia del desarrollo de ofertas educativas para los ciudadanos que integran nuestra sociedad.
- **Tratados firmados por la República Bolivariana de Venezuela y la Organización Internacional del Trabajo (OIT):** Sesión permanente de la OIT, *Recomendación sobre la Formación Profesional de Adultos*, en donde se analizan los entornos organizacionales de hoy y se recomienda a los Estados suscritos a los tratados internacionales de esta organización el desarrollo de programas de formación y profesionalización de adultos en sus entornos laborales.
- **Ley Orgánica de Educación: Capítulo II, Título XI, De la Educación Extraescolar, Artículos 44 y 45:** En donde se especifica que la educación extraescolar atenderá los requerimientos de la educación permanente. Programas diseñados especialmente proveer n a la población de

conocimientos y prácticas que eleven su nivel cultural, artístico y moral y perfeccionen la capacidad para el trabajo y en donde se establece que la educación extraescolar aprovechar las facilidades o recursos que para esta clase de educación posean las instituciones docentes públicas o privadas, los talleres libres de artes, las bibliotecas, las instalaciones deportivas y recreacionales, las industrias establecidas y demás posibilidades existentes dentro de las comunidades y utilizará al máximo la potencialidad educativa de los medios de comunicación social. El **Artículo 108** norma a las empresas, en la medida de sus posibilidades económicas y financieras, estarán obligadas a dar facilidades a sus trabajadores en orden a su capacitación y perfeccionamiento profesional, así como a cooperar en la actividad educativa y cultural de la comunidad, por lo cual se requiere del ejercicio de facilitadores que asuman el ejercicio activo del proceso de enseñanza aprendizaje de los trabajadores.

La selección de estas normativas como parte del marco legal que sustenta esta investigación, se deriva del interés de reflejar la justa necesidad de formar facilitadores para el abordaje de procesos de enseñanza aprendizaje en organizaciones y comunidades. Como se puede observar, la ley avala y justifica la formación de profesionales capacitados que se encarguen de ejecutar el ejercicio de la facilitación de aprendizaje en entornos no convencionales. Los aportes emanados de estas resoluciones, tratados y leyes permiten garantizar, en primer lugar el derecho de todos los ciudadanos de formar parte de programas de formación continua, que coadyuven al desarrollo de conocimientos y la potenciación de habilidades, destrezas y capacidades personales y profesionales. En segundo lugar, obligan a las instituciones de educación a generar propuestas que se orienten a la oferta de estos programas, su aplicación, evaluación y mejoramiento.

## **CAPITULO III: MARCO METODOLOGICO**

*La mejor estructura no garantizará los resultados ni el rendimiento. Pero la estructura equivocada es una garantía de fracaso.*

***Peter Drucker***

Todo proceso de investigación, sin importar la orientación paradigmática o enfoque epistémico, requiere de la estructuración de un método, que permita ejecutar cada uno de los pasos o procedimientos necesarios para la consecución de los objetivos propuestos. El aspecto metodológico desarrollado para esta investigación viene dado por todas las actividades y procedimientos necesarios para lograr el objetivo general: *Diseñar un programa de formación basado en competencias para la facilitación de aprendizajes en procesos gerenciales en el área organizacional y comunitaria en estudiantes que finalizan su formación académica en las Menciones Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Desarrollo de los Recursos Humanos de la Escuela de Educación (EE) de la Universidad Central de Venezuela (UCV)*, con la finalidad de propiciar la creación de espacios de formación que coadyuven al desarrollo de un profesional con las competencias claves para un ejercicio cabal de los procesos de facilitación de aprendizajes en procesos gerenciales tanto en el área organizacional como comunitaria.

### **3.1 Fundamentación Epistemológica:**

La elaboración de una investigación requiere de una definición de conocimiento, de hombre y de mundo, todo esto desde una perspectiva que cohesione en un modelo epistémico la forma en la cual el investigador se aproxima a la realidad objeto de estudio.

Según Barrera (2005), un modelo epistémico se define como:

“Una representación del conocimiento, o forma significacional que sobre los eventos, las ideas, los hechos, cada cultura o cada contexto crea en su actividad interpretativa... son representaciones conceptuales sobre las cuales se soporta el pensamiento, o partir de las cuales se indaga sobre la <<realidad>>”(p. 14)

En ese sentido, se entiende por modelo epistémico el conjunto de principios, postulados, ideas y formas de ver al mundo, que se constituyen en un paradigma de investigación, por medio del cual el investigador se acerca a la realidad que le interesa estudiar. Este modelo signa el abordaje metodológico de la investigación ya que a partir de él se construyen las percepciones acerca de lo que se estudia, cómo se estudia y para qué se estudia.

Por otra parte, si bien el concepto de paradigmas, desarrollado por Kuhn en la década de los setenta admite pluralidad de significados y diferentes usos, aquí se entiende como un conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo "compartida" por un grupo de científicos que implica una metodología determinada. (Alvira, 1982, cp. Padrón, 1998).

En otras palabras el paradigma es un esquema teórico, o una vía de percepción y comprensión del mundo, que un grupo de científicos ha adoptado. Cada paradigma, establece reglas que a su vez formulan vías de investigación que obedecen a sus premisas, supuestos, y postulados; esas vías que se desarrollan dentro de cada paradigma se les llamó métodos, y cuando en un paradigma epistémico se desarrollan varias vías alternativas o métodos para hacer investigación y son aceptadas por la comunidad científica, entonces estamos en presencia de la metodología propia de ese paradigma.

Para los efectos de esta investigación, el modelo epistémico que subyace en su metodología se inclina por una postura positivista. Barrera (2005) describe al positivismo como un modelo en el cual se le concede prioridad a los hechos ante las ideas, la experimentación ante las teorías y las leyes científicas por sobre los postulados filosóficos. En tal sentido, y en vinculación directa con los objetivos de investigación, tenemos que la demostración empírica de la necesidad de formación,

de las competencias que deben integrar el modelo de instrucción y la utilización del método científico como herramienta para la consecución de las metas, orienta a esta investigación al paradigma anteriormente señalado.

Barrera (2005), explica que para este modelo, la experiencia prima por sobre las ideas y sobre la razón y la “comprobación emerge como condición necesaria para determinar la validez de lo conocido y de aquello que esta por conocerse” (p. 55)

Por su parte, Padrón (1998), explica que positivismo, también denominado paradigma cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, es el paradigma dominante en algunas comunidades científicas. Tradicionalmente la investigación en educación ha seguido los postulados y principios surgidos de este paradigma. A su vez señala el autor que el positivismo es una escuela filosófica que defiende determinados supuestos sobre la concepción del mundo y del modo de conocerlo:

a) *El mundo natural tiene existencia propia, independientemente de quien estudia.*

En este sentido y para efectos de esta investigación, se entiende que la realidad que se investiga (*el déficit de competencias para la facilitación de aprendizajes*), es una situación dada, totalmente ajena a la voluntad del investigador, pero susceptible a ser mejorada a través de los resultados del proceso de indagación y las propuestas que de él emanen.

b) *Está gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos del mundo natural y pueden ser descubiertas y descritas de manos objetiva y libre de valor por los investigadores con métodos adecuados.*

Razón por la cual se ha recurrido a un compendio de teorías (*facilitación, desarrollo de competencias, etc*), modelos y diseños de instrucción para la consolidación de la investigación.

c) *El resultado que se obtiene se considera objetivo y factual, se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares, con independencia de quien lo descubre.*

La aplicabilidad y factibilidad de la investigación derivan de la necesidad detectada en el entorno (*Escuela de Educación, U.C.V.*), y se toman en consideración los procesos de cambio por los cuales a traviesa la institución, elemento fundamental para la escogencia de la población y muestra de estudio, partiendo de la inminente fusión entre las menciones Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Desarrollo de los Recursos Humanos, de manera tal que la propuesta se adecue a la verdadera reestructuración del programa de estudio.

d) *Utiliza la vía hipotético-deductiva como lógica metodológica válida para todas las ciencias.*

El planteamiento del problema de investigación parte de la lógica hipotético-deductiva, ya que asume la posibilidad de existencia de deficiencias en el desarrollo de competencias para la facilitación de procesos gerenciales en organizaciones o comunidades en los estudiantes que finalizan su formación académica de las Menciones Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Desarrollo de los Recursos Humanos de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

A partir de las consideraciones anteriores, se tiene que esta investigación es de corte positivista, en primer lugar porque entiende el mundo como una realidad

dada, asumiendo que la realidad que da forma al problema es estática, deriva de causas específicas y que ha generado efectos claramente observables y medibles en la muestra de estudio, siendo susceptible a ser descrita a través de métodos de comprobación empírica, mediante los cuales se recolecta la información necesaria con el fin de estructurar, en primer lugar el perfil de competencias de facilitación y en segundo lugar la propuesta de formación. Adicionalmente se concibe al hombre como un objeto digno de investigación, siendo su experiencia directa sobre el tema, la fuente principal de donde se obtienen los datos necesarios para el desarrollo de la investigación, estableciendo una total independencia entre el sujeto investigador y el objeto cognoscible, lo que permite analizar y fragmentar su realidad, sin afectar su entorno inmediato. Estos datos son procesados a través de medios estadísticos que reflejan la pertinencia, objetividad y validez de la propuesta investigativa. Además, tanto los instrumentos de recolección de información, la propuesta de formación, los métodos y técnicas son sujetos a validación y confiabilidad.

### **3.2 Diseño y Tipo de Investigación:**

Toda vez que se define el problema de investigación se procede a una visualización práctica y concreta de las formas necesarias para dar respuesta a las interrogantes planteadas, en tal sentido Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 158), definen el diseño de la investigación como “un plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación”.

Según lo plantea Balestrini (2002, p. 131), existen diversas maneras de clasificar los tipos de diseño de investigación, pero la más básica es aquella que los divide en diseño de campo y diseño bibliográfico o documental. A los efectos de esta investigación corresponde el diseño de campo, sub-clasificándolo en la

categoría no experimental donde se ubican los estudios exploratorios, descriptivos, diagnósticos, entre otros, esto debido a la forma en como se plantea la interacción con la realidad de estudio la cual indica que la observación de los hechos ocurre tal y como estos se manifiestan en su ambiente natural con poco o nula manipulación de las variables, elementos todos presentes en la estructuración del proceso de investigación:

- a) **Selección de Tema:** Partiendo de una investigación exploratoria inicial y utilizando insumos provenientes de estudiantes y docentes de la EE, se detectó la necesidad de desarrollar una propuesta de formación de facilitadores que potencie las competencias de los estudiantes próximos a egresar de dicha institución, esto debido a la solicitud manifiesta en los escenarios laborales de profesionales competentes para al abordaje de procesos de enseñanza aprendizaje en contextos extraescolares.
  
- b) **Arqueo Bibliográfico Documental:** Para la construcción del marco teórico referencial se recurrió a la búsqueda de bibliografía especializada en el área de formación y desarrollo de competencias, facilitación de aprendizajes, diseño instruccional y procesos gerenciales. Adicionalmente se consultaron fuentes electrónicas, documentos legales y otros trabajos de investigación desarrollados en el área de facilitación. Para lo anterior se visitaron las bibliotecas de la Escuela de Educación “Jesús Alfaro Zamora” y la Biblioteca Central de la U.C.V., se recurrió al uso de la red de información mundial “Internet” por medio de visitas a paginas web, blogs, correo electrónico, entre otros. El tiempo invertido en esta fase transcurrió entre los meses de julio de 2007 a febrero de 2008. Las fuentes consultadas corresponden a autores como Martha Alles, Claude Levy-Leboyer, HayGroup, Yolanda

Argudín, Cazares y Cuevas, Brenson y la biblioteca virtual de la Corporación Amauta Internacional, de Colombia.

- c) Elaboración de Operacionalización de Variables e Instrumentos:** Partiendo del compendio teórico desarrollado se procedió a la elaboración de la matriz de variables de investigación lo cual permitió la creación de los instrumentos aplicados a la muestra de estudio.
  
- d) Selección de la muestra y aplicación de instrumentos:** Para seleccionar la muestra se tomó en consideración la población a la cual se ha de dirigir la propuesta de formación, los usuarios y participantes del programa y la institución que sirvió de entorno. Una vez seleccionada la muestra, se procedió a la aplicación de los instrumentos.
  
- e) Recolección y análisis de los resultados:** Ya recolectados y analizados los datos y a partir de los resultados obtenidos se crearon los perfiles de competencias, la propuesta de formación, la validación y la corrección del programa de formación de facilitadores. En esta etapa se cumple con los objetivos específicos 1 y 2 al determinar el perfil que poseen los estudiantes y el que se aspira a formar.

En lo referente al tipo, la presente investigación estableció el perfil de competencias para la facilitación de aprendizajes en organizaciones y comunidades, con el fin de generar una propuesta de formación dirigida a estudiantes de la EE para desarrollar o potenciar, según sea el caso, las habilidades, conocimientos y características personales necesarias para el desempeño de la labor instruccional en las organizaciones y comunidades referido a los procesos gerenciales en ellas se producen, es por ello que se enmarca en lo que Sierra Bravo (1985, cp. Ramírez,

2004,) define como investigación de campo, que es “aquel tipo de investigación a través de la cual se estudian los fenómenos sociales en su ambiente natural” (p. 76). En tal sentido se ha trabajado con una muestra de estudiantes del último año de formación académica de las Menciones Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Desarrollo de los Recursos Humanos de la mencionada escuela, en lo que podría asumirse como un trabajo de análisis de las tareas o competencias referidas al área de facilitación organizacional y comunitaria, considerando a la EE como el campo directo para el desarrollo y aplicación de la propuesta, siendo el colectivo estudiantil y profesoral el punto neurálgico para la recolección de la información y el fin último al cual se dirige esta investigación.

### **3.3 Nivel de la Investigación:**

De acuerdo con lo que plantea Arias (2004), a esta investigación le corresponde el grado de profundidad intermedio o descriptivo, el cual se define como “la caracterización de un hecho, un fenómeno o grupo con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (p.23). Esto debido a la orientación de la investigación, que en primer lugar describe el perfil de competencias actual y el deseado y luego se determinó y generó una o más competencias para la facilitación en los estudiantes, sin establecer relaciones entre estas, razón por la cual se clasifica en lo que Arias (2004) define como estudio de medición de variables independientes, “miden de forma independiente las variables y aun y cuando no se formulen hipótesis, tales variables aparecen enunciadas en los objetivos de investigación.” (p. 23)

En ese mismo orden de ideas, Sellitiz y Jahoda (1977, cp. Ramírez, 2004, p. 84) señalan que se pueden ubicar dos modalidades de investigación en el nivel descriptivo: las de nivel fotográfico y aquellos que permiten detectar regularidades

empíricas de la variable de estudio. Para los efectos del presente trabajo se considera que el mismo se enmarca dentro de lo que los autores definen como:

(...) descripción, con mayor precisión, de las características de un determinado individuo, situaciones o grupos, con o sin especificación de hipótesis iniciales acerca de la naturaleza de tales características (...) (p. 84).

A partir de las consideraciones anteriores se tiene una investigación en la cual se describe el perfil de competencias de facilitación, basado en conocimientos habilidades y destrezas, que poseen los estudiantes de las menciones Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Desarrollo de los Recursos Humanos, así como también el que han de desarrollar mediante su participación en el programa de formación que se propone.

### 3.4 Población:

La población a la cual está dirigida la presente investigación se constituye en los estudiantes del último año de las Menciones Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Desarrollo de los Recursos Humanos, cursantes de la Asignatura Seminario de Tesis de Grado en sus distintas secciones.

La tabla a continuación presenta la distribución de activos de esta población:

Tabla Nro. 8: Distribución de Población Finita:

PARTICIPANTES	TOTALES
Estudiantes 5to. Año DGPE.	21
Estudiantes 5to. Año DRRHH	92

Fuente: Elaboración Propia. Datos: Control de Estudios, Escuela de Educación, 2008.

Dado el tamaño de la población, se asumirá su totalidad para la aplicación de los instrumentos está constituida por 63 estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela activos durante el periodo lectivo 2007-II / 2008-I, de ambas menciones.

### **3.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos:**

Con el objeto de dar respuesta a las preguntas de investigación y obtener los datos necesarios para tal fin se ha planteado el desarrollo de técnicas e instrumentos de recolección. Al tratarse de una investigación de campo y dadas las características de la muestra de estudio la técnica de investigación fue la encuesta a través de un cuestionario aplicado a estudiantes y profesores en la cual evidencian las dimensiones de las variables expresadas en la operacionalización, en este caso, las competencias de facilitación.

Arias (2004, p. 72) define la encuesta como “una técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de si mismos, o en relación a un tema en particular”. Esta encuesta se presenta en modalidad cuestionario mixto que incluye preguntas cerradas y abiertas o de desarrollo, este cuestionario será validado a través del juicio de expertos. Con respecto al cuestionario Arias (2004, p. 74) explica que “es la modalidad de encuesta que se realiza de forma escrita o mediante un instrumento o formato de papel contentivo de una serie de preguntas”.

En síntesis, la técnica de recolección de información se denomina, investigación por encuesta, la cual consiste en la obtención de datos de interés mediante la consulta a los miembros de la población o muestra. El instrumento utilizado para la recolección de información es el cuestionario, que facilita el

registro de múltiples respuestas de un grupo en poco tiempo, puede ser anónimo, sus preguntas son abiertas y/o cerradas, y permite que los encuestados, previa lectura registren por escrito sus respuestas. Los ítems que conforman el cuestionario son expresión de indicadores respecto a los cuales interesa obtener información; para los efectos de la presente investigación las respuestas del cuestionario utilizado se dividen en cerradas (presentan categorías que el encuestado debe elegir) y abiertas (no establecen ningún tipo de patrón de respuesta).

Los cuestionarios propuestos se clasifican según la muestra a la que están dirigidos, una para docentes y otro para estudiantes, ambos se componen por 33 ítems que permitieron recolectar información sobre: área de formación profesional y experiencia laboral, conocimientos básicos de facilitación y las competencias de facilitación. En su contenido se presentan preguntas abiertas y cerradas, cuyos resultados se analizaron a través de métodos cuantitativos como medidas de estimación estadística, y otras técnicas de análisis de contenido (Ver Anexos 1 y 2).

### **3.6 Procedimiento para la Validación de los Instrumentos de Recolección de Datos:**

La validez de un instrumento de recolección de información hace referencia a la capacidad del mismo de evaluar o medir lo que el constructo expresa, es decir, que se mida lo que se pretende. De acuerdo a las características del instrumento la evaluación de la validez del mismo fue realizada a través de juicio de expertos mediante la comparación de los ítems en correspondencia con los objetivos planteados. El proceso de validación del instrumento de esta investigación fue realizado por tres expertos donde expresaban su acuerdo o desacuerdo con los

ítems presentados y la pertinencia de los mismos para la investigación (Ver Anexos 3, 4, 5).

Al momento de elegir los expertos que realizaron la evaluación del instrumento, se tomó en consideración el planteamiento de Ramírez (2004, p. 27) en donde se explica que un validador debe ser “aquella persona que se ha destacado como conocedor del área objeto de estudio, bien por la vía de la investigación académica, la experiencia o la afición por determinados temas”.

El procedimiento para la validación del instrumento fue el siguiente:

- 1) Se entregó a cada uno de los validadores (Profa. María de Lourdes Vargas, Profa. Michelina A. Mattia y Prof. Pedro Celestino Rodríguez), un sobre contentivo de: un ejemplar de cada modelo de cuestionario, dos formatos de validación y observación en donde se podía sugerir la modificación, mejoramiento o eliminación de los ítems del cuestionario o dar observaciones generales sobre el mismo, un ejemplar de la operacionalización de variables y un ejemplar del resumen de la investigación en donde se incluye, el título, planteamiento del problema y los objetivos de investigación.
- 2) Cada validador hizo aportes que fueron considerados para la mejora del instrumento, tales como: Eliminación de ítems repetidos, consideración de inclusión de preguntas abiertas sobre las experiencias de facilitación, modificar la presentación de la operacionalización de variables, entre otras.
- 3) Se realizaron las mejoras, modificaciones y eliminación de los ítems sugeridos. Una vez con la versión final del instrumento ya validado, se procedió a su aplicación a la muestra de estudio.

### 3.7 Técnicas de procesamiento y análisis de Datos:

En lo que corresponde al procesamiento de datos provenientes de fuentes documentales se recurrirá al análisis de contenidos y documental del Programa de Estudio de ambas menciones y de las diferentes obras consultadas.

Para el tratamiento de la información recolectada a través del cuestionario se realizó, en una primera fase, un procesamiento estadístico a partir de herramientas descriptivas de tendencia central (moda, media y mediana) y dispersión, así como herramientas graficas que permitan evidenciar las proporciones de respuestas para cada ítems y su dimensión.

En una segunda fase, se calcularon estadísticos de correlación entre las competencias a fin de determinar cuales de estas podrían estar asociadas entre si, tal como se plantea en uno de los objetivos específicos de la investigación. Inicialmente se ofrecen las correlaciones entre las competencias y posteriormente un cruce de datos entre las mismas. El estadístico seleccionado para establecer las correlaciones entre las competencias fue el coeficiente de correlación de rangos de Spearman, la selección del coeficiente dependió del cumplimiento del supuesto de linealidad para cada par de competencias correlacionadas, como lo sugieren Pardo y Ruiz (2002).

Por otro lado, se interpretaron solo las correlaciones que poseen valores por arriba de 0,200, aunque este valor pueda ser considerado bajo, Kelinger y Lee (2002) explican que pueden ser correlaciones relevantes “ya que tal vez provean de un avance importante en la teoría y a las investigaciones subsecuentes” (p.251). En todas las correlaciones ejecutadas se consideró un alfa de 0,05 como indicador de su significación estadística.

### 3.8 Cuadro de Operacionalización de Variables:

**Tabla Nro. 9: OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES DE INVESTIGACIÓN**

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Instrumento	Fuente	Indicadores	Ítems Cust. Est.
Datos de Identificación	La información que distingue a un individuo de otro.	Diferenciar a través de estos datos a cada uno de los miembros de la muestra de estudio	<b>Académicos:</b> datos propios de la formación académica del individuo.	Encuesta / Cuestionario	Alumnos y Docentes	Carrera o Área de Formación Profesional	1
			<b>Laboral:</b> datos dirigidos a la caracterización de la experiencia profesional de los entrevistados.			Mención de Estudio / Grado Académico	2 ; 3
Formación de Facilitadores de Procesos Gerenciales	Un proceso a través del cual una persona guía a otras en momentos propios de la generación de nuevos conocimientos y su adaptabilidad a la práctica cotidiana.	Demostración de posesión de conocimientos sobre la facilitación de aprendizajes	<b>Conocimientos sobre Facilitación:</b> Referidos a tratar de identificar el rol de los facilitadores y las actividades instruccionales que estos realizan.	Encuesta / Cuestionario	Alumnos y Docentes	Roles de Facilitación	6 ; 7
						Escenarios para la facilitación de aprendizajes	8

**OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES DE INVESTIGACIÓN**

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Instrumento	Fuente	Competencias	Indicadores	Ítems Cust. Est.	
Competencias de Facilitación	Conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y conativas para poder gestionar y potenciar espacios y procesos de auto-desarrollo integral, en un sistema social	Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes óptimas para la facilitación de aprendizajes en personas y que son requeridos para la construcción del perfil de competencias de un facilitador de procesos en comunidades y organizaciones.	<b>Necesidad de Formación:</b> Identificar el nivel de necesidad de crear un programa de formación de facilitadores.	Encuesta / Cuestionario	Alumnos y Docentes		Establece un nivel de importancia a la necesidad de desarrollar un plan de formación de facilitadores. Da aportes para la conformación de un perfil de competencias sólido y pertinente	9; 11	
							Mantener una base de conocimiento.	Realiza investigaciones continuamente sobre su trabajo y su área de experiencia;	10.1
							Contrastar métodos de facilitación.	Organiza sus sesiones de clase, su tiempo, materiales y demás recursos;	10.2
							Mantener su nivel profesional.	Planifica estratégicamente sus sesiones de clases y sus actividades de facilitación;	10.3
								Posee amplios dominios temáticos para abordarlos en actividades instruccionales;	10.4
						Demuestra poseer conocimientos y experiencia en su área de conocimiento.	10.5		

**OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES DE INVESTIGACIÓN**

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Instrumento	Fuente	Competencias	Indicadores	Ítems Cust. Est.
Competencias de Facilitación	Conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y conativas para poder gestionar y potencializar espacios y procesos de auto-desarrollo integral, en un sistema social	Conjunto de Conocimientos, habilidades y actitudes óptimas para la facilitación de aprendizajes en personas y que son requeridos para la construcción del perfil de competencias de un facilitador de procesos en comunidades y organizaciones.	<b>Afectivo: Crear Alianzas Colaborativas</b>	Encuesta / Cuestionario	Alumnos y Docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Desarrollar alianzas de trabajo con aquellos a quienes sirve.</li> <li>· Crear y mantener relaciones profesionales y colegiales.</li> <li>· Co-diseñar y adaptar aplicaciones para satisfacer necesidades del cliente.</li> </ul>	Conduce las energías de un grupo en resultados de acción;	10.6
			<b>Afectivo: Crea un clima de Participación</b>	Encuesta / Cuestionario	Alumnos y Docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Demuestra destrezas de efectiva comunicación interpersonal.</li> <li>· Honra y reconoce la diversidad, asegurando la participación.</li> <li>· Facilita el debate y la resolución ante el conflicto del grupo.</li> </ul>	Utiliza la inteligencia emocional para afrontar las situaciones de grupo.	10.7
							Es Conciliador y Maneja los conflictos adecuadamente;	10.8
							Ha desarrollado un amplio léxico, adaptable al entorno instruccional;	10.9
							Sabe proyectar su Liderazgo.	10.10

**OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES DE INVESTIGACIÓN**

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Instrumento	Fuente	Competencias	Indicadores	Ítems Cust. Est.
Competencias de Facilitación	Conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y conativas para poder gestionar espacios y procesos de auto-desarrollo integral, en un sistema social.	Conjunto de Conocimientos, habilidades y actitudes óptimas para la facilitación de aprendizajes en personas y que son requeridos para la construcción del perfil de competencias de un facilitador de procesos en comunidades y organizaciones.	<b>Conductual: Utiliza métodos técnicos multisensoriales</b>	Encuesta / Cuestionario	Alumnos y Docentes	Evoca la creatividad del grupo, combinando estilos de aprendizaje y pensamiento.	Logra manejar los pensamientos laterales (racionalidad y creatividad) de forma eficaz;	10.11
						Utiliza procesos multisensoriales.	Administra eficazmente el tiempo de trabajo;	10.12
Competencias de Facilitación	Conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y conativas para poder gestionar espacios y procesos de auto-desarrollo integral, en un sistema social.	Conjunto de Conocimientos, habilidades y actitudes óptimas para la facilitación de aprendizajes en personas y que son requeridos para la construcción del perfil de competencias de un facilitador de procesos en comunidades y organizaciones.	<b>Cognitivo / Afectivo: Orquesta el Desarrollo del Grupo</b>	Encuesta / Cuestionario	Alumnos y Docentes	Usa el tiempo y el espacio para apoyar los procesos del grupo.	Es carismático;	10.13
						Usa el tiempo y el espacio para apoyar los procesos del grupo.	Maneja adecuadamente los espacios;	10.14
						Usa el tiempo y el espacio para apoyar los procesos del grupo.	Maneja programas de exposiciones gráficas.	10.15
						Usa el tiempo y el espacio para apoyar los procesos del grupo.	Domina la aplicación lúdica;	10.16
Competencias de Facilitación	Conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y conativas para poder gestionar espacios y procesos de auto-desarrollo integral, en un sistema social.	Conjunto de Conocimientos, habilidades y actitudes óptimas para la facilitación de aprendizajes en personas y que son requeridos para la construcción del perfil de competencias de un facilitador de procesos en comunidades y organizaciones.	<b>Cognitivo / Afectivo: Orquesta el Desarrollo del Grupo</b>	Encuesta / Cuestionario	Alumnos y Docentes	Facilita la autoconciencia del grupo.	Posee alta Capacidad de Síntesis;	10.17
						Facilita la autoconciencia del grupo.	Es Proactivo;	10.18
Competencias de Facilitación	Conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y conativas para poder gestionar espacios y procesos de auto-desarrollo integral, en un sistema social.	Conjunto de Conocimientos, habilidades y actitudes óptimas para la facilitación de aprendizajes en personas y que son requeridos para la construcción del perfil de competencias de un facilitador de procesos en comunidades y organizaciones.	<b>Cognitivo / Afectivo: Orquesta el Desarrollo del Grupo</b>	Encuesta / Cuestionario	Alumnos y Docentes	Guía al grupo con claros métodos y procesos.	Manifiesta una Excelente Comunicación Digital y Analógica;	10.19
						Guía al grupo con claros métodos y procesos.	Sabe conducir las energías de un grupo en resultados de acción.	10.20
Competencias de Facilitación	Conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y conativas para poder gestionar espacios y procesos de auto-desarrollo integral, en un sistema social.	Conjunto de Conocimientos, habilidades y actitudes óptimas para la facilitación de aprendizajes en personas y que son requeridos para la construcción del perfil de competencias de un facilitador de procesos en comunidades y organizaciones.	<b>Afectivo: Asegura una vida de Integridad</b>	Encuesta / Cuestionario	Alumnos y Docentes	Manifiesta las preguntas profundas de sí mismo y de otros.	Improvisa con asertividad en las situaciones que lo ameritan	10.21
						Manifiesta las preguntas profundas de sí mismo y de otros.		

## **CAPITULO IV: RESULTADOS**

*El mundo exige resultados.  
No le cuentes a otros tus dolores del parto. Muéstrales al niño.  
Indira Gandhi*

En el marco del desarrollo del subcomponente de análisis de los datos, se presentan los resultados producto de la recolección de información a través del *Cuestionario de Competencias de Facilitación*, diseñado para identificar el nivel de desarrollo de competencias de facilitación durante la formación académica de los estudiantes en la EE de la UCV, cumpliendo de esta forma con los objetivos específicos que señalan:

- *“Determinar el perfil de competencias de facilitación de aprendizajes en el área organizacional y comunitaria que poseen los estudiantes de las menciones antes referidas de la EE de la UCV.”*
- *“Establecer la relación existente entre los niveles de desarrollo de las competencias de facilitación organizacional y comunitaria en los estudiantes de las menciones antes referidas de la EE de la UCV”.*

La población de estudio estuvo constituida por alumnos inscritos y cursantes del último año de las menciones Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Desarrollo de Recursos Humanos; de acuerdo con esto la muestra de estudio se distribuyó de la siguiente manera:

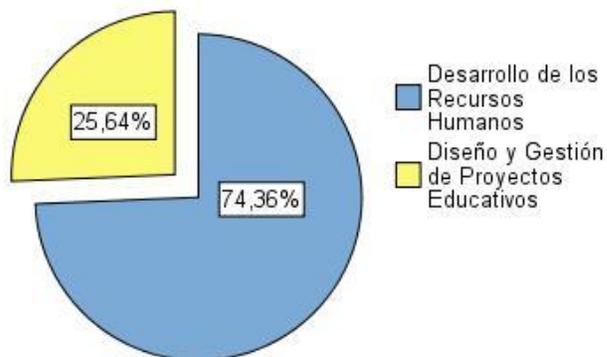
PARTICIPANTES	Sub-Total	Total
Estudiantes 5to. Año DGPE.	21	113
Estudiantes 5to. Año DRRHH	92	

Tabla Nro.10: Distribución de la Muestra de Estudio. Fuente: Elaboración Propia.

#### 4.1 Datos de Caracterización de la Población:

##### 1.1. Mención de Estudio:

Fig. 6: Mención de estudio



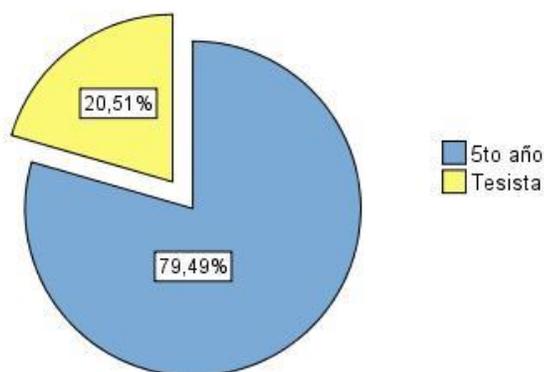
Los resultados que presenta la figura 6 hacen referencia a las menciones de estudio de los integrantes de la población, lo cual indica que el mas alto porcentaje, el 74,36%, corresponde a estudiantes de la Mención Desarrollo de los

Recursos Humanos, y el 25, 64% restante se trata de estudiantes de la Mención Diseño y Gestión de Proyectos Educativos.

##### 1.2 Año de Curso:

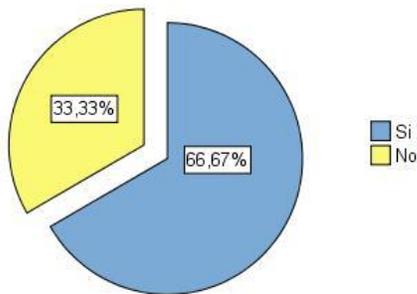
El año de estudio de los integrantes de la muestra, representado en la figura 7, está conformado en su mayoría por estudiantes del quinto año de la carrera de Educación, segundos por aquellos que aun y cuando ya culminaron su formación académica esperan por la presentación oral del trabajo de investigación y/o por el acto de grado.

Fig. 7: Año de curso



### 1.3 Experiencia Docente:

Fig. 8: Experiencia docente

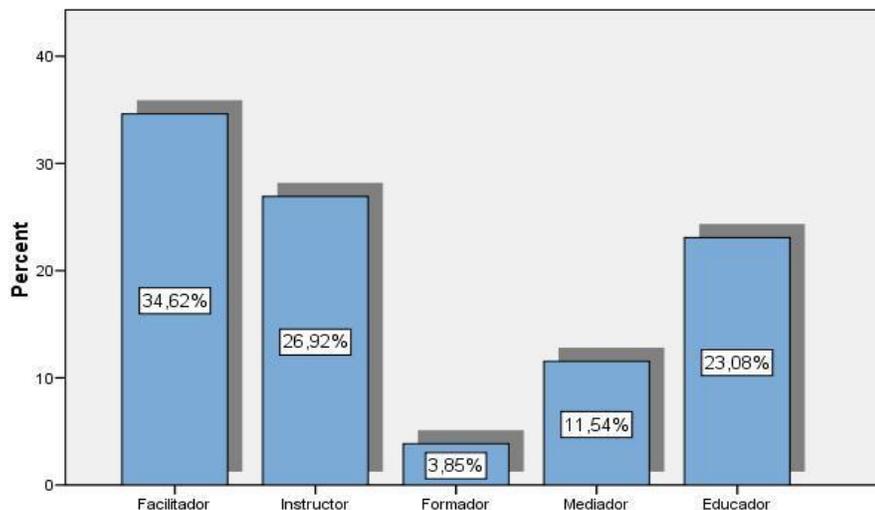


Al preguntar sobre la posesión de experiencia en el área docente las respuestas obtenidas, representadas en la figura 8, señalan que un mayoritario grupo de 66,67% ha ejecutado ejercicios instruccionales de distinta modalidad. Solo un 33,33% manifestó no haber realizado

prácticas docentes, aun y cuando se encuentran en los últimos momentos de su formación académica como educadores.

### 1.4 Tipo de Experiencia Docente:

Fig. 9: Tipo de experiencia docente



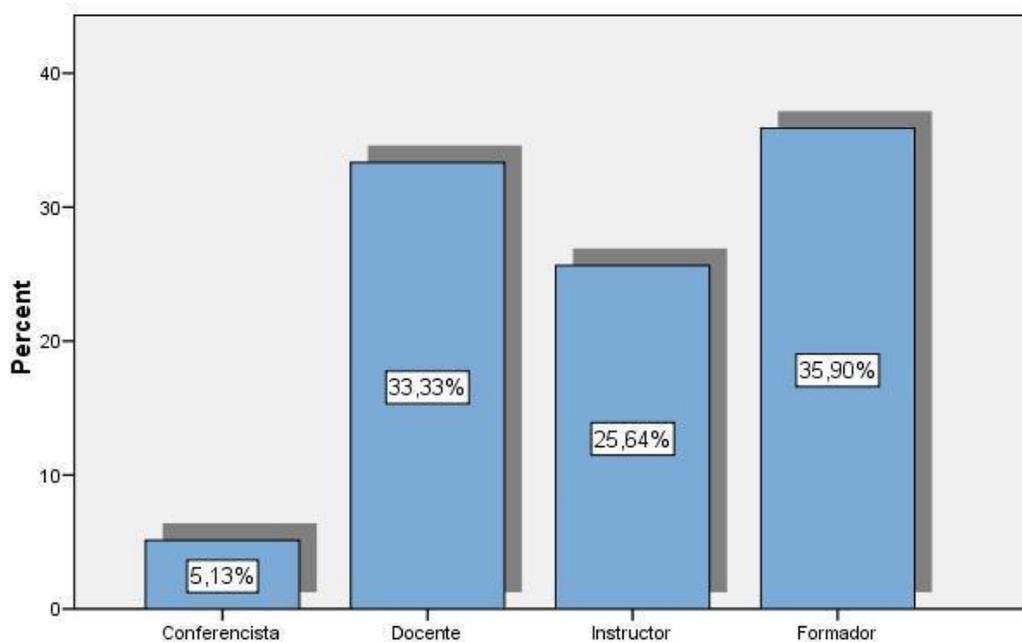
Aquellos que respondieron de manera afirmativa a la pregunta anterior, manifestaron que el tipo de experiencia docente vivida se corresponde con ejercicios de facilitación en un 34,62%, seguido por experiencias como instructor

en un 26,92%, como educador un 23,08% y en menor escala experiencias como mediadores (11,54%) y formadores (3,85%).

## 4.2 Facilitación de Aprendizajes:

### 2.1 Roles de Facilitación:

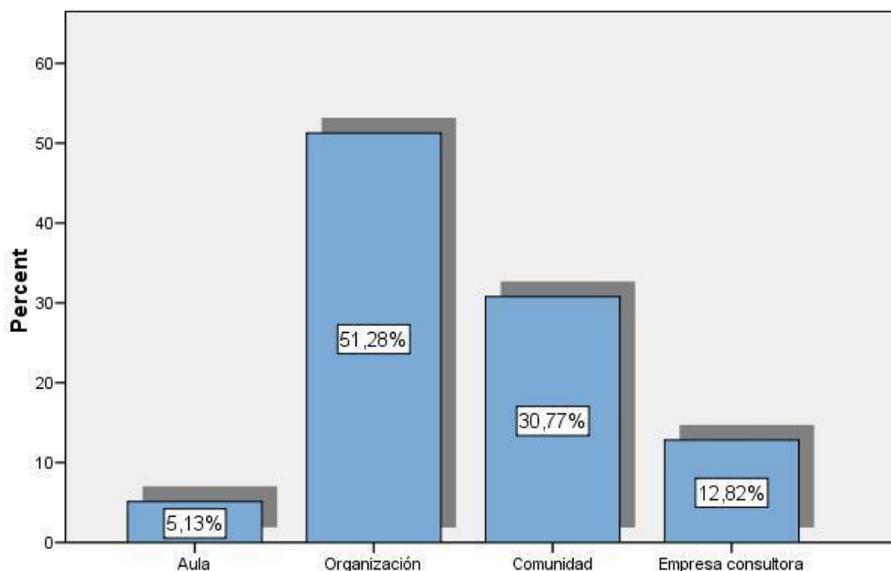
Fig. 10 Roles de facilitación



En lo que respecta a la comparación de roles de facilitación, el 35,90% relacionan al facilitador con el rol de formador, seguido muy de cerca por la asociación con el concepto de docente (33,33%). En tercer lugar, el 25,64% lo asocia con instructores y solo el 5,13% lo definiría como un conferencista.

## 2.2 Escenario de Facilitación de Aprendizajes:

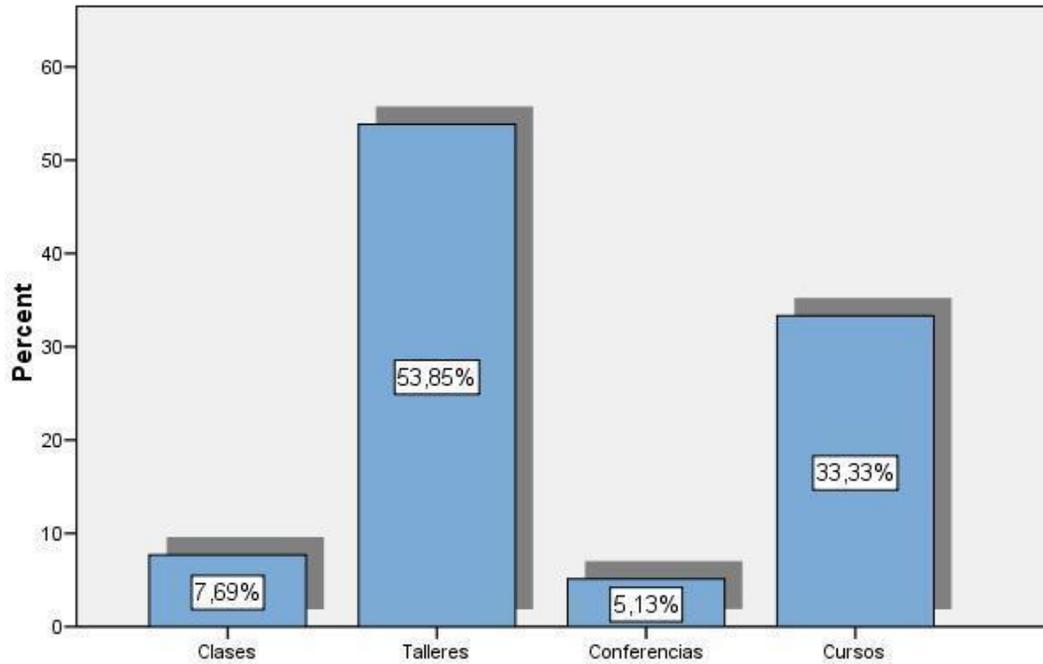
Fig. 11 Escenarios para la facilitación de aprendizajes



La figura 12 presenta los resultados referidos a los escenarios en donde la población considera se dan en esencia procesos de facilitación de aprendizaje. El 51,28% considera que el principal escenario son las organizaciones, en segundo lugar el 30,77% las comunidades, en la tercera posición están las empresas consultoras y solo el 5,13% considera a las aulas de clase. Es evidente que la mayoría piensa en las organizaciones y comunidades como entornos de formación en donde el facilitador encuentra mayor cabida, esto puede deberse al carácter no formal de los procesos instruccionales que realiza.

### 2.3 Actividades Instruccionales:

Fig. 12 Actividades instruccionales de facilitación

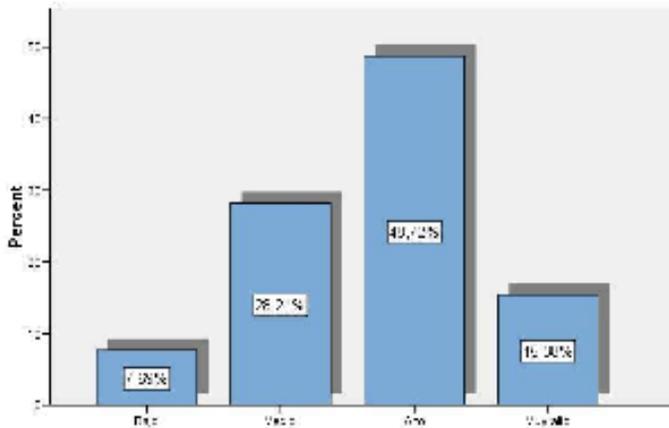


Cuando se buscó establecer una relación entre la facilitación de aprendizajes y las actividades instruccionales con las que se asocia, el 53,85% manifestó ubicar al facilitador (a) en actividades tipo taller, por otra parte el 33,33% lo asoció con cursos y muy por debajo, el 7,69% con sesiones de clases formales y el 5,13% con conferencias.

### 4.3 Competencias de Facilitación:

#### 3.1 Competencia: Orquestar el desarrollo del Grupo

Fig. 13 Competencia cognitivo-afectiva: orquesta el desarrollo del grupo



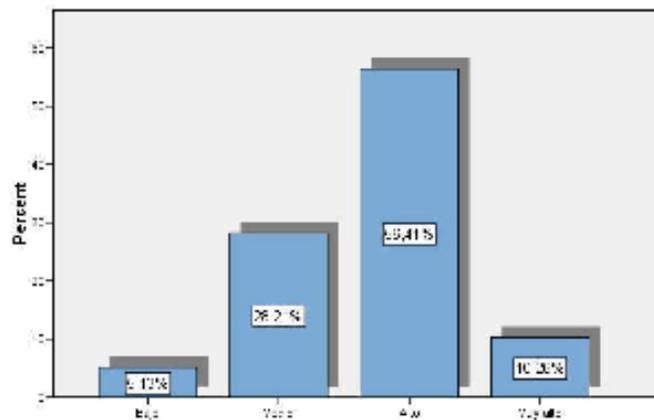
En la valoración de esta primera competencia, se encuentra que según lo plantea la figura 15, en promedio, el 48,72% de los consultados manifiesta haber desarrollado un alto nivel de la competencia durante su formación académica, a esto se le suma el 15,38% de quienes a su juicio

han alcanzado muy altos niveles. El resto, compuesto por el 28,21% y el 7,69%, manifestaron tener niveles medios y bajos de la competencia respectivamente.

#### 3.2 Competencia: Uso de Métodos y Técnicas Multisensoriales

El uso de métodos y técnicas multisensoriales, entendido como competencia para la facilitación, presenta en su mayoría (56,41%) un nivel alto de desarrollo en la muestra consultada, aunado al 10,26% que

Fig. 14 Competencia conductual: utiliza metodos y tecnicas multisensoriales

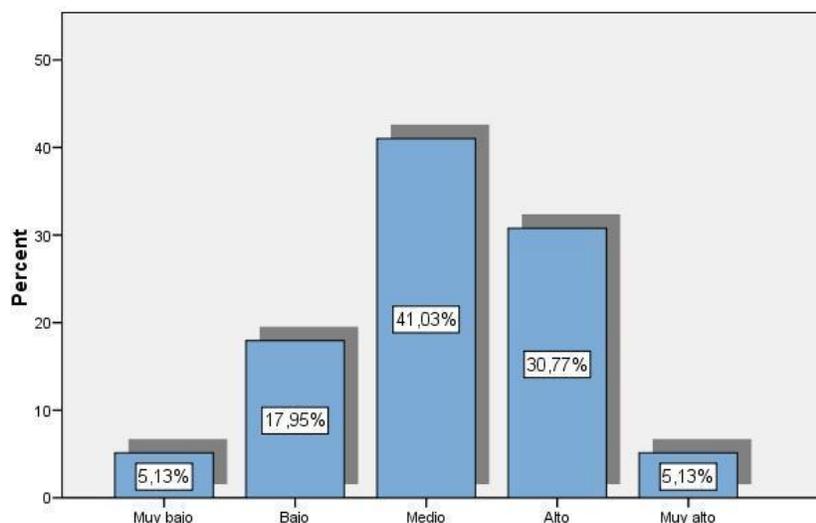


manifiesta tener niveles de muy alto desarrollo. El resto, compuesto por el 28,21%

y el 5,13%, manifestaron tener niveles medios y bajos de la competencia respectivamente.

### 3.3 Competencia: Mantener el Crecimiento Profesional

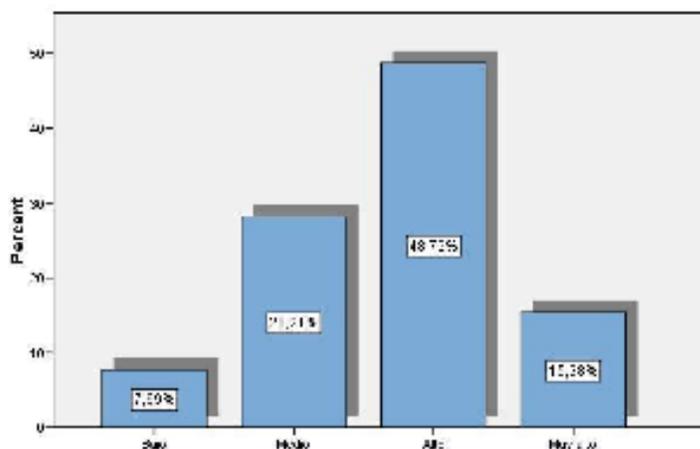
Fig. 15 Competencia cognitiva: Mantener el crecimiento profesional



La competencia referida a la formación profesional del facilitador encontró en la población consultada un alto porcentaje 41,03% de estudiantes que consideran poseer un nivel medio de desarrollo, porcentaje que aunado a quienes manifiestan poseer niveles bajo y muy bajo, 17,85% y 5,13% respectivamente, constituyen un grupo mayoritario al compararlo con quienes poseen niveles altos (30,77%) y muy alto (5,13%), cuestión que obliga a la potenciación de la competencia a través de la propuesta de formación.

### 3.4 Competencia: Creación de alianzas colaborativas

Fig. 16 Competencia afectiva: crear alianzas colaborativas



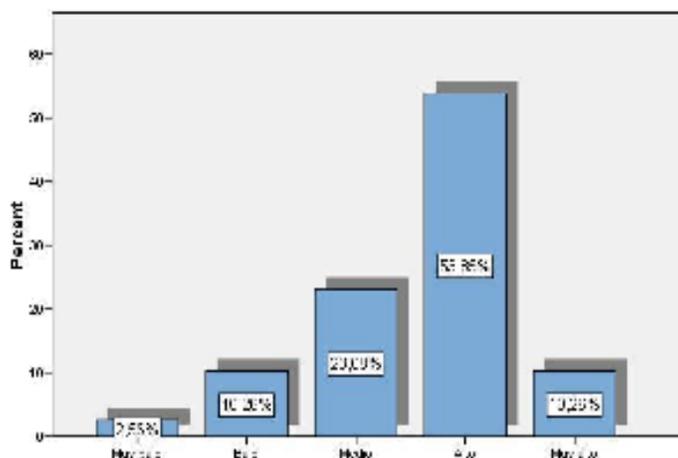
En la valoración de esta competencia, se encuentra que según lo plantea la figura 19, en promedio, el 48,72% de los consultados manifiesta haber desarrollado un alto nivel de la competencia durante su formación académica, a esto

se le suma el 15,38% de quienes a su juicio han alcanzado muy altos niveles. El resto, compuesto por el 28,21% y el 7,69%, manifestaron tener niveles medios y bajos de la competencia respectivamente.

### 3.5 Competencia: Crear un Clima de Participación

Fig. 17 Competencia afectiva: crear un clima de participación

En lo que respecta a esta última competencia, la población indica poseer en su mayoría, 53,85% y 10,26%, niveles altos y muy altos respectivamente de desarrollo. El 23,08% considera tener un nivel medio, seguido por el 10,26% con nivel bajo, para dejar de ultimo el 2,56% de los muy bajo.



#### 4.4 Correlación entre las Competencias de Facilitación:

La tabla 11 contiene los coeficientes de correlaciones obtenidas entre las competencias: crear alianzas colaborativas, mantener el crecimiento profesional, crear clima de participación, utilizar métodos y técnicas multisensoriales y orquestar el desarrollo del grupo, indicando que, existen correlaciones positivas, moderadas y significativas entre todas ellas, lo que se traduce en un compendio de competencias íntimamente asociadas, en donde la potenciación y/o desarrollo de una requiere necesariamente de la potenciación y/o desarrollo de las otras, en aras de mantener el balance del modelo de competencias de facilitación en las personas que participen de él.

Tabla Nro. 11 Correlación entre las Competencias de Facilitación:

#### Correlations (Spearman Coefficient):

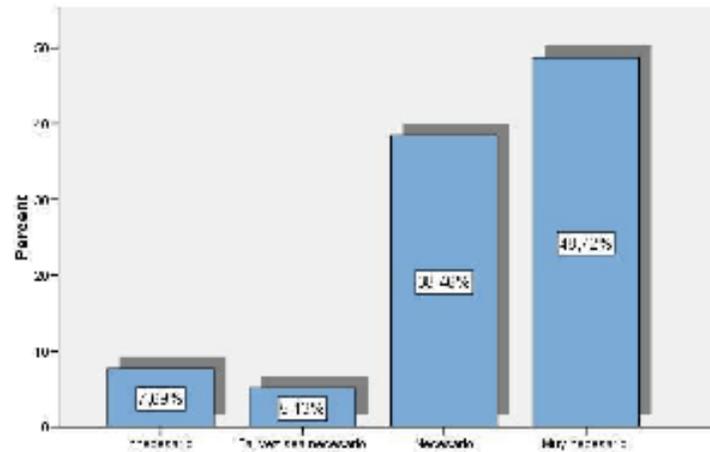
Spearman's rho		Mantener el Crecimiento Profesional	Crear Clima de Participación	Utiliza métodos y técnicas multisensoriales	Orquesta el desarrollo del Grupo
Crear Alianzas Colaborativas	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,380* ,017			
Crear Clima de Participación	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,560** ,000	,375* ,019		
Utilizar métodos y técnicas multisensoriales	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,577** ,000	,484** ,002	,535** ,000	
Orquesta el desarrollo del Grupo	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,440** ,005	,470** ,003	,538** ,000	,768** ,000

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## 4.5 Necesidad de Formación:

Fig. 18 Necesidad de formación



En lo referente a la necesidad de generar un programa de formación de facilitadores para los estudiantes de la EE de la UCV, el 48,72% de la población manifestó que lo consideraba muy necesario, seguido por el 38,46% de quienes piensan es necesario, el 5,13% tal vez sea necesario y el 7,69% de quienes lo consideran totalmente innecesario.

## 4.6 Perfil de Competencias de Facilitación:

Los resultados presentados anteriormente describen algunas características de personalidad, conocimientos y aptitudes que poseen los estudiantes de las menciones Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Desarrollo de los Recursos Humanos de la EE de la UCV, las cuales constituyen elementos básicos en la conformación del perfil de competencias que se aspira desarrollar como una alternativa de formación para quienes han de abordar a las comunidades y organizaciones como escenario de desempeño laboral. Sobre la base de estos resultados, el perfil de competencias, que forma parte fundamental de la propuesta de esta investigación, se compone de la siguiente manera:

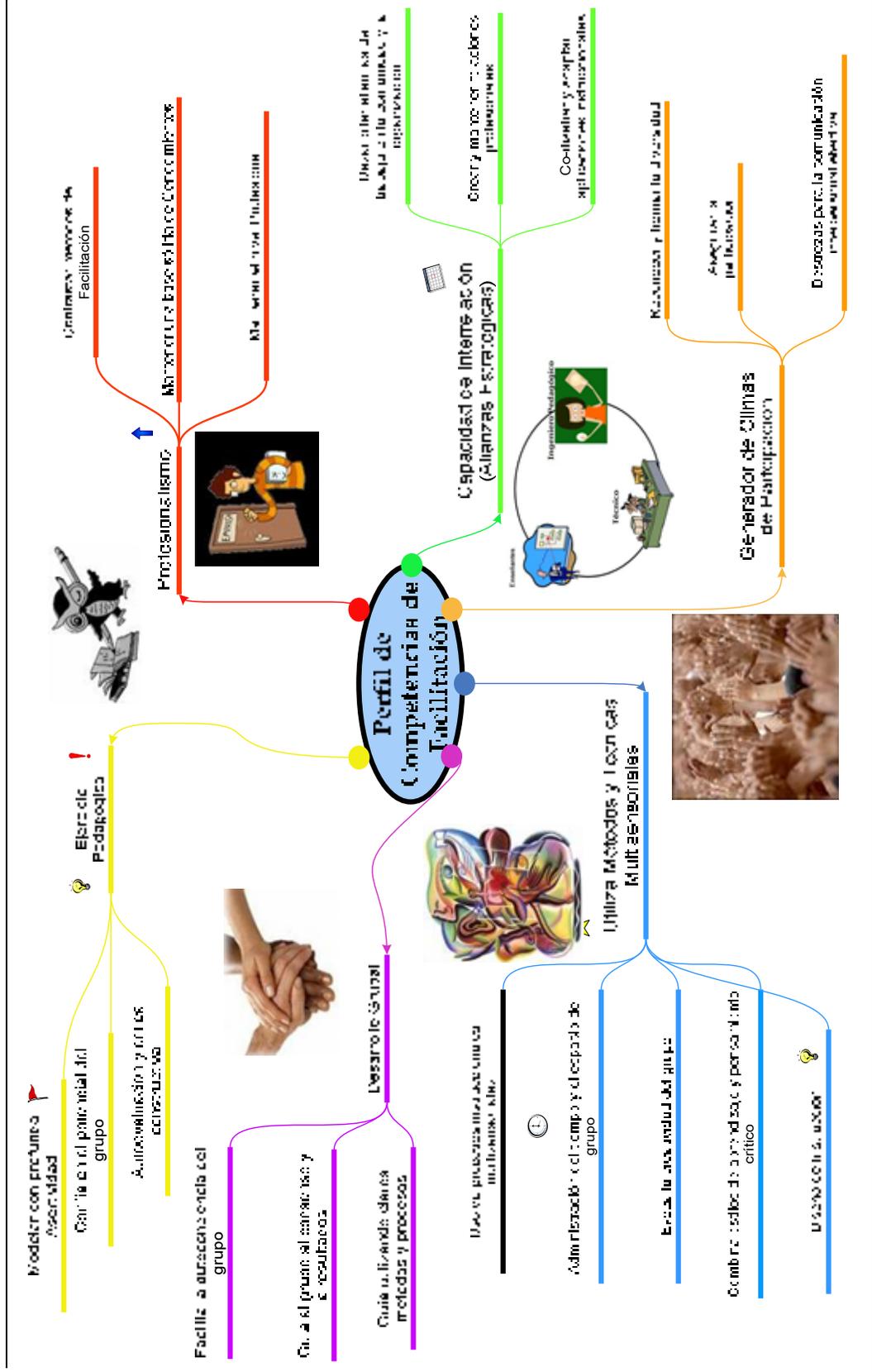


Fig. 19. Perfil de Competencias de Facilitación

Fuentes: Varias. Nota: Adaptación del Autor. 2008

El perfil de competencias de facilitación anteriormente reseñado, está conformado por seis súper-competencias, que a su vez se subdividen en habilidades, destrezas, conocimientos y características de personalidad muy genéricas, obtenidas mediante el cruce de datos proveniente de las fuentes teóricas consultadas y los resultados reales obtenidos a través del procedimiento metodológico ejecutado a los efectos de esta investigación. Las competencias que integran el precitado perfil se entiende de la siguiente forma:

- **Profesionalismo:** El compromiso de obtener y mantener el conocimiento y destrezas requeridos en un campo específico y utilizar ese conocimiento y destrezas para proveer la más alta calidad en la función facilitadora.
- **Capacidad de Interrelación:** Manejo de iniciativas conjuntas, coordinadas de los sectores comunitarios, organizacionales y el facilitador, en los que cada uno contribuye con recursos esenciales (financieros, humanos, técnicos, informativos y políticos) y participa en el proceso de toma de decisión, creando sinergias que potencien el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- **Generador de Climas de Participación:** Modelo de actuación en el medio social que promueve, en primer lugar, el acceso igualitario a la información de todos los miembros del grupo para estimular su formación, el análisis de las situaciones, la puesta en común de diferentes criterios y aptitudes y las estrategias de consenso.
- **Utiliza Métodos y Técnicas Multisensoriales:** Estimulación continua y constante de los sentidos como mecanismos fisiológicos de percepción del entorno, información y conocimientos.
- **Desarrollo Grupal:** Proceso gradual de cambio y diferenciación desde un nivel de complejidad menor a uno mayor. Es un trabajo conjunto que se orienta al crecimiento constante y sostenible del grupo.
- **Ejercicio Pedagógico:** es un conjunto de saberes, producto de la reflexión docente, que se ocupan de la educación como fenómeno típicamente social y específicamente humano.

## CAPITULO V: PROPUESTA

*Los únicos ideales que vale la pena tener son los que puedes aplicar a la vida diaria.  
Y al mundo.  
Bono - U2*

## **5.1 Fundamentación: Filosófica, Pedagógica, Psicológica:**

Con base al trabajo de Falcón (2007) para el diseño de un material didáctico para el desarrollo de competencias lúdicas, una propuesta instruccional debe partir de la construcción de tres pilares del conocimiento: la filosofía, la pedagogía y la psicología. En ese sentido y tomando la referencia del autor precitado (in extenso), la fundamentación de la propuesta de la presente investigación se define a continuación:

### **Base Filosófica:**

Desde la perspectiva filosófica, esta propuesta se ampara bajo el modelo pragmático, que se caracteriza por la insistencia en consecuencias, utilidad y practicidad como componentes esenciales de la verdad. En ese sentido, señala que el pragmatismo se opone a la visión de que los conceptos humanos y el intelecto representan la realidad, y por lo tanto se contrapone a las escuelas filosóficas del formalismo y el racionalismo. En cambio, el pragmatismo sostiene que sólo en la lucha de los organismos inteligentes con el ambiente que los rodea es que las teorías y datos adquieren relevancia. El pragmatismo no sostiene, sin embargo, que todo lo que es útil o práctico deba ser considerado como verdadero, o cualquier cosa que nos ayude a sobrevivir meramente en el corto plazo; los pragmáticos argumentan que aquello que debe ser considerado como verdad es lo que más contribuye al mayor bienestar humano en el más largo plazo.

En la práctica, esto significa que para los pragmáticos, las afirmaciones teóricas deben estar relacionadas a prácticas de verificación - por ejemplo uno debe ser capaz de hacer predicciones y probarlas - y que finalmente las necesidades de la humanidad deberían guiar el camino de la búsqueda humana.

La palabra pragmatismo proviene del vocablo griego *praxis* que significa acción. Para los pragmatistas la verdad y la bondad deben ser medidas de acuerdo al éxito que tengan en la práctica. Por ejemplo, el arte o cualquier otra actividad cuyo único fin sea el adquirir cultura es prácticamente inútil puesto que no puede ser remunerado, nadie va a pagar a otra persona por ser culto o tener cierto conocimiento, esta persona tendría que enseñar tal conocimiento en el campo académico para que éste tenga alguna utilidad. En el pragmatismo no existe el *conocer por conocer*. Si algo no tiene un fin o uso determinado no hay razón para que tal cosa exista.

Al momento de elaborar un diseño instruccional es necesario sustentarlo filosóficamente con el fin de lograr definir cual ha de ser la visión o concepción de hombre bajo la cual se ha desarrollar todo el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, establecer la conceptualización filosófica del aprendiz y el facilitador para permitir la interacción congruente, responsable y reflexiva del acto formativo.

A tales efectos, se ha seleccionado el Pragmatismo como base filosófica, entendido como “la acción con fin en si misma”, es decir creer, observar, memorizar, analizar, indagar y experimentar un conjunto de actividades y experiencias que en conjunto alcanzan su máxima dimensión con el logro de los objetivos propuestos. En concordancia con lo anterior, se plantea la necesidad de desarrollar un propuesta instruccional que le permita al socio de aprendizaje poner en práctica sus conocimientos para resolver determinadas situaciones dadas en la dinámica experimental de los contenidos a tratar, para de esta forma extrapolarlos a una aplicación realista en el plano profesional.

### **Base Psicológica:**

Para el pensamiento constructivista, la realidad es una construcción hasta cierto punto "inventada" por quién la observa. Una de las críticas más comunes al constructivismo radical es su proximidad aparente con el solipsismo.

El constructivismo afirma que nunca se podrá llegar a conocer la realidad como lo que es ya que, al enfrentarse al objeto de conocimiento, no se hace sino ordenar los datos que el objeto ofrece en el marco teórico del que se dispone. Así, por ejemplo, para el constructivismo la ciencia no ofrece una descripción exacta de cómo son las cosas, sino solamente una aproximación a la verdad, que sirve mientras no se disponga de una explicación subjetivamente más válida. Para el constructivismo una descripción exacta de cómo son las cosas no existe, porque la realidad no existe sin el sujeto. Tomando un ejemplo de Ernst von Glaserfeld, el camino escogido por la ciencia al tratar de la realidad es como el de una llave que se ajusta a la cerradura, aunque se ignora cómo está hecha la cerradura. Por el momento, la llave de que se dispone sirve al propósito de quién la utiliza, a pesar que ignore el fondo del asunto.

El Constructivismo ve el aprendizaje como un proceso en el cual el aprendiz construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados. En otras palabras, "el aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias" (Ormord, 2003, p. 227).

Aprender es, por lo tanto, un esfuerzo muy personal por el que los conceptos interiorizados, las reglas y los principios generales puedan consecuentemente ser aplicados en un contexto de mundo real y práctico. De acuerdo con Bruner y otros constructivistas, el profesor actúa como *facilitador* que anima a los *socios de*

*aprendizaje* a descubrir principios por sí mismos y a construir el conocimiento trabajando en la resolución de problemas reales o simulaciones, normalmente en colaboración con otros socios. Esta colaboración también se conoce como proceso social de construcción del conocimiento. Algunos de los beneficios de este proceso social son:

- Los socios de aprendizaje pueden trabajar para clarificar y para ordenar sus ideas y también pueden contar sus conclusiones a otros estudiantes.
- Eso les da oportunidades de elaborar lo que aprendieron.

Los teóricos cognitivos como Piaget y Ausubel, entre otros, plantearon que aprender era la consecuencia de desequilibrios en la comprensión de un estudiante y que el ambiente tenía una importancia fundamental en este proceso.

Se ha tomado el Constructivismo como referente psicológico de la propuesta a realizar, por considerarla una teoría del aprendizaje con elementos de clara concordancia con lo que se quiere lograr, con respecto al desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y actitudinales, necesarias, para la facilitación de procesos gerenciales en comunidades u organizaciones. Se busca crear un profesional capaz de generar sus constructos de conocimientos y que igual forma hagan aportes de valor para consolidar el ejercicio formativo.

### **Base Pedagógica:**

Hay muchas corrientes pedagógicas que utilizan la teoría constructivista. La mayoría de los acercamientos que han nacido desde el Constructivismo sugieren que el aprendizaje se logra mejor tocando los objetos. Los que aprenden lo hacen mediante la experimentación y no porque que se les explique lo que sucede. Los dejan para hacer sus propias inferencias, descubrimientos y conclusiones. También acentúa que el aprender no es un proceso de “todo o nada” sino que los socios de

aprendizaje aprenden la nueva información que se les presenta construyendo sobre el conocimiento que poseen ya. Es por tanto importante que los facilitadores determinen constantemente el conocimiento que sus aprendices han desarrollado para cerciorarse de que las percepciones de los estudiantes del nuevo conocimiento son lo que había planificado el facilitador.

Los facilitadores encontrarán que la construcción de los estudiantes a partir del conocimiento ya existente, cuando se les pregunta por la nueva información, pueden cometer errores. Se conoce como error de la reconstrucción cuando llenamos los agujeros de nuestro entendimiento con lógicos, aunque incorrectos, pensamientos. Los facilitadores necesitan recoger e intentar corregir estos errores, aunque es inevitable que algunos errores de reconstrucción continuarán ocurriendo debido a nuestras limitaciones innatas de recuperación.

En la mayoría de las corrientes pedagógicas basadas en el Constructivismo, el papel del profesor no es sólo observar y determinar sino también conectar con los estudiantes mientras que están realizando actividades y se están preguntando en voz alta, planteándoles preguntas a los estudiantes para estimular del razonamiento (DeVries y otros., 2002). Los profesores también intervienen cuando se presenta un conflicto; sin embargo, ellos simplemente *facilitan* a los socios de aprendizaje su resolución y estimulan la autoregulación, con un énfasis en que los conflictos son de los alumnos y deben resolverlos por sí mismos.

Por todo esto, para los especialistas que, liderados por Jaques Delors, elaboraron el último informe de la UNESCO, los cuatro pilares de la educación del tercer milenio, son: aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a comprender al otro. El nuevo aprendizaje implica las siguientes variables:

- El aprendizaje es un proceso acumulativo que se basa en lo que los aprendices ya conocen y saben hacer, y en la posibilidad que estos tienen de filtrar y seleccionar la información que consideren relevante en el medio para redimensionar su conjunto propio de habilidades.
- El aprendizaje es autorregulado indicando con esto que el aprendiz es consciente de su propia manera de "conocer" -el aprendizaje adquiere una dimensión metacognitiva- y en consecuencia, menos dependiente de esquemas e instrucciones "educativas" exógenas.
- El aprendizaje se dirige a alcanzar metas porque el aprendiz tiene una conciencia clara de los logros que busca y de la autodeterminación que requiere para alcanzarlos.
- El aprendizaje es un proceso que requiere colaboración, no es exclusivamente una actividad mental, sino que comprende la interacción con el medio ambiente social y natural.
- El aprendizaje es individualmente diferente y por tanto los estudiantes varían entre unos y otros. Esto plantea un serio interrogante al esquema tradicional de la escuela que desconoce las diferencias entre los alumnos y asume que todos tienen las mismas aptitudes, inclinaciones, contextos, concepciones, estilos cognitivos, etc. La omisión de esta circunstancia limita el alcance de los modelos educativos y desvirtúa el valor intrínseco de las "leyes del aprendizaje".

En suma, las nuevas teorías en torno al aprendizaje que se han tomado para sustentar este trabajo, intentan desligarse de lo meramente operativo y determinístico. El entendimiento del aprendizaje como un proceso multivariable e individual plantea un nuevo desafío a la investigación; ya no sólo es cuestión de limitar el análisis a la identificación de las causas y los efectos, sino ampliar el concepto al estado emocional, físico, emotivo y sociocultural del individuo.

## 5.2 Administración de la Propuesta:

La presentación de toda propuesta requiere de la estructuración de una serie de aspectos administrativos que faciliten y den orden a la idea que se desea poner en marcha, es ese sentido la tabla 10, resume de forma efectiva algunos elementos a considerar para la ejecución de la propuesta generada a partir de los resultados de la presente investigación.

Tabla Nro. 10. Aspectos Administrativos del Programa de Formación de Facilitadores (P.F.F.)

<b>Aspecto Administrativo</b>	<b>Descripción</b>
<b>Institución Patrocinante:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela de Educación - Universidad Central de Venezuela</li> </ul>
<b>Unidad Responsable:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinación Administrativa</li> <li>• Unidad de Extensión</li> <li>• Coordinación General de Prácticas Profesionales</li> </ul>
<b>Acreditación/ Certificación:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidad Responsable y Dirección de la Escuela de Educación</li> </ul>
<b>Facilitadores:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Facilitadores Externos (Voluntarios / Contratados)</li> <li>2. Estudiantes de la Escuela de Educación egresados del Programa de Formación de Facilitadores</li> </ol>
<b>Participantes:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudiantes de la Escuela de Educación.</li> <li>2. Estudiantes de la Comunidad Universitaria.</li> <li>3. Profesionales y Personas Externas de la U.C.V.</li> <li>4. Grupos Máximos de 15 Participantes.</li> </ol>
<b>Inversión Total al P.F.F. (2008):</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bs. F: 500,00</li> <li>• Incluye: Logística, Recursos Materiales, Material Instruccional, Acondicionamiento del espacio físico, Certificados.</li> </ul>
<b>Matrícula y Material de Participante:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudiantes de la Escuela de Educación: Bs. F: 15,00</li> <li>2. Estudiantes de la Comunidad Universitaria: Bs. F: 15,00</li> <li>3. Profesionales y Personas Externas de la U.C.V.: Bs. F: 25,00</li> </ol>
<b>Espacio Físico:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas espaciosas / Auditorio</li> </ul>
<b>Duración:</b>	8 Módulos. TOTAL: 120 Horas. 12 Sábados y Domingos en Sesiones de 7 Horas.

Fuente: Elaboración Propia.

### 5.3 Diseño de Instrucción:

A partir del trabajo de Inciarte y Canquiz (2007, se propone el Diseño de la Acción Didáctica basado en competencias:

#### Fase 1: Identificación de las Necesidades Instruccionales



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
Facultad de Humanidades y Educación  
Escuela de Educación  
(UNIDAD RESPONSABLE)



#### “PROGRAMA DE FORMACION DE FACILITADORES DE PROCESOS GERENCIALES EN COMUNIDADES Y ORGANIZACIONES”

- **Área de Formación:** Facilitación de Aprendizajes. Se ubica dentro del componente de formación de Prácticas Profesionales, especialmente en el momento culminante de la actividad académica del estudiante de la Escuela de Educación (E.E.). Si se trata de estudiantes foráneos (no pertenecientes a la E.E.) se *recomienda* sean cursantes como mínimo del séptimo semestre o cuarto año de sus respectivas carreras.
- **Ubicación:** El Programa de Formación de Facilitadores tendrá como sede aquella que disponga la Unidad Responsable que lo coordine.
- **Horario:** Se propone como distribución horaria tener 120 horas de formación académica, repartidas en 12 sesiones de 7 horas cada una. Ejemplo: Sábados y Domingos de 8:00 am a 12:00 m y de 2:00 pm a 5:00 pm. Los horarios de atención al público serán aquellos que disponga la Unidad Responsable que lo coordine.
- **Distribución de horas de clase:** 60 Horas de formación teórica /60 horas de formación practica-experiencial.
- **Período Académico:** Período lectivo Trimestral: Inicio 1er Grupo en Enero, finalización en Marzo. Inicio 2do. Grupo en Abril, finalización en Junio.
- **Audiencia:** Programa de Formación de Facilitadores esta dirigido, en primera instancia a estudiantes que culminan su transito académico en la E.E. de las Menciones Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Desarrollo de los Recursos Humanos, con conocimientos, características personales y aptitudes orientadas a la formación de adultos en entornos no convencionales. En segundo lugar se propone ampliar el especto

instruccional a estudiantes y profesionales de otras áreas de conocimiento, también motivados al desarrollo y potenciación de competencias para la facilitación de aprendizajes en organizaciones y comunidades.

• **Perfil del Egresado:** Aquellos que logren aprobar exitosamente las evaluaciones del Programa de Formación de Facilitadores, podrán contar con las siguientes competencias para la facilitación de aprendizajes:

- ✓ **Profesionalismo:** El compromiso de obtener y mantener el conocimiento y destrezas requeridos en un campo específico y utilizar ese conocimiento y destrezas para proveer la más alta calidad en la función facilitadora.
- ✓ **Capacidad de Interrelación:** Manejo de iniciativas conjuntas, coordinadas de los sectores comunitarios, organizacionales y el facilitador, en los que cada uno contribuye con recursos esenciales (financieros, humanos, técnicos, informativos y políticos) y participa en el proceso de toma de decisión, creando sinergias que potencien el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ **Generador de Climas de Participación:** Modelo de actuación en el medio social que promueve, en primer lugar, el acceso igualitario a la información de todos los miembros del grupo para estimular su formación, el análisis de las situaciones, la puesta en común de diferentes criterios y aptitudes y las estrategias de consenso.
- ✓ **Utiliza Métodos y Técnicas Multisensoriales:** Estimulación continua y constante de los sentidos como mecanismos fisiológicos de percepción del entorno, información y conocimientos.
- ✓ **Desarrollo Grupal:** Proceso gradual de cambio y diferenciación desde un nivel de complejidad menor a uno mayor. Es un trabajo conjunto que se orienta al crecimiento constante y sostenible del grupo.
- ✓ **Ejercicio Pedagógico:** es un conjunto de saberes, producto de la reflexión docente, que se ocupan de la educación como fenómeno típicamente social y específicamente humano.

## Fase II: Diseño del Sistema de Objetivos:

• **Propósito:** *“Una vez finalizado el programa de formación de facilitadores, los socios de aprendizaje participantes contarán con una sólida formación teórico-práctica orientada al desarrollo de sus competencias para la facilitación”.*

• **Objetivo General:** *“Desarrollar competencias de facilitación de aprendizajes sobre procesos gerenciales para entornos educativos no convencionales, tales como comunidades y organizaciones”.*

### •Competencias a Desarrollar:

1. **Profesionalismo:** El socio de aprendizaje deberá aprender a contrastar métodos de facilitación, mantener una sólida base de conocimientos y el nivel profesional.
2. **Capacidad de Interrelación:** El socio de aprendizaje deberá saber desarrollar alianzas de trabajo en la comunidad y la organización, crear y mantener relaciones profesionales, co-diseñar y adaptar aplicaciones instruccionales.
3. **Generador de Climas de Participación:** El socio de aprendizaje deberá aprender a reconocer la diversidad, asegurar la participación y desarrollar destrezas para la comunicación interpersonal.
4. **Uso de métodos y técnicas multisensoriales:** El socio de aprendizaje deberá aprender a usar métodos instruccionales de alto impacto, administrar el tiempo y el espacio, combinar estilos de aprendizaje y de pensamiento y a diseñar procesos instruccionales.
5. **Desarrollo Grupal:** El socio de aprendizaje deberá aprender a facilitar la autoconciencia y el pensamiento crítico en el grupo y resolver conflictos.
6. **Ejercicio Pedagógico:** El socio de aprendizaje deberá aprender a hacer un ejercicio crítico constructivo de su propia práctica docente, autoevaluarse, evaluar y modelar la actividad de facilitación.

### **Fase III: Sistematización y Selección de Contenidos:**

Partiendo de la sistematización modular de contenidos para experiencias de aprendizaje, a continuación se presentan los módulos y sub-módulos que conforman la propuesta instruccional del Programa de Formación de Facilitadores de Procesos Gerenciales en Comunidades y Organizaciones:

#### **Módulo 1: Introducción**

Fase introductoria en la cual se presenta formalmente la actividad instruccional:

- Objetivo General.
- Perfil de Competencias.
- Plan de Trabajo.
- Auto-Evaluación Diagnostica.
- Preguntas motivadoras – Discusión Grupal.
- Los Procesos Gerenciales como eje central de formación.

#### **Módulo 2: Procesos de Enseñaza-Aprendizaje**

Fase teórico-practica en donde se describen y ejemplifican los principales procesos de enseñanza-aprendizaje, relacionados con la facilitación:

- ¿Qué es la Educación?.
- ¿Cómo se entiende la Capacitación?.
- Mitos sobre Educación y Capacitación.
- Su rol como profesional: Facilitador.
- La Comunicación: Estrategia multisensorial para la formación.
- Preguntas motivadoras – Discusión Grupal.

#### **Módulo 3: ¿Cómo aprendemos?**

En este módulo se desarrollan contenidos referidos a la explicación sobre los estilos de aprendizaje y cómo aprende el adulto:

- Estilos de Aprendizaje.
- Técnicas comunes de Aprendizaje.
- Principios del Aprendizaje de Adultos.

- Ciclos de Aprendizaje de 6 pasos.
- Aprendizaje en Comunidades y Organizaciones.
- Climas y ambientes para la participación.
- Notas.
- Preguntas motivadoras - Discusión Grupal.

#### **Módulo 4: El Diseño Instruccional: Una herramienta para el Facilitador**

Módulo orientado al abordaje del diseño instruccional, entendido como una herramienta de organización y planificación para el facilitador:

- Diseño Instruccional.
- Componentes Básicos.
- Contenidos.
- Evaluación.
- Practica.

#### **Módulo 5: Métodos de Enseñanza: Facilitación del Proceso en Grupos**

Etapa en la cual se abordan los principios teórico-prácticos para la facilitación de aprendizajes:

- Métodos de enseñanza.
- Uso adecuado de la Voz: Oratoria.
- Gestualidad Corporal.
- Habilidades para Escuchar.
- Habilidades para preguntar.
- La negociación, argumentación y resolución de conflictos.
- La Retroalimentación.
- Desarrollo de una Clase Efectiva.

#### **Módulo 6: Manejo de Dinámicas**

En esta fase los contenidos se dirigen a reseñar la importancia de las dinámicas de grupos e individuales como elementos motivadores dentro del proceso de enseñanza aprendizaje:

- ¿Qué motiva a la gente?.
- Dinámicas de Grupo.
- Establecimiento de Reglas.

- Trabajo con Participantes Desafiantes.
- Observaciones sobre el tema.
- Preguntas motivadoras – Discusión Grupal.

### **Módulo 7: Trabajo con ayudas Multisensoriales**

Los contenidos de esta sección servirán para orientar a los facilitadores en el uso eficaz y eficiente de recursos instruccionales multisensoriales que permitan a la audiencia captar más y mejor información:

- Tipos de ayudas audiovisuales.
- Criterios para ayudas audiovisuales eficaces.
- El gusto, el olfato y el tacto: ¿cómo aprender a través de ellos?.
- Preguntas motivadoras – Discusión Grupal.

### **Módulo 8: La Evaluación**

Modulo de cierre de la experiencia de aprendizaje, en el cual se desarrollan contenidos-guías para la fase evolutiva de procesos de facilitación, no solo para los socios de aprendizajes sino también una autoevaluación y ejercicio pedagógico sobre la función del facilitador:

- Verificaciones Informales.
- Niveles de Evaluación.
- El Feedback.
- Autoevaluación - El ejercicio pedagógico.
- La evaluación de los socios de aprendizaje.
- La MICRO-CLASE como herramienta de evaluación de facilitación.

#### Fase IV: El Plan de Trabajo:

Con la finalidad de dar una estructuración lógica al desarrollo de la experiencia de aprendizaje se propone la siguiente planificación:

Tabla Nro. 11 Plan de Trabajo del PFF

PLAN DE TRABAJO					
Programa de Formación de Facilitadores de Procesos Gerenciales en Comunidades y Organizaciones					
Objetivo General: "Desarrollar competencias de facilitación de aprendizajes sobre procesos gerenciales para entornos educativos no convencionales, tales como comunidades y organizaciones".					
Competencias	Contenidos	Estrategia Metodológica	Recursos Didácticos	Duración	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesionalismo</li> <li>• Capacidad de Interrelación</li> <li>• Generador de Climas de Participación.</li> <li>• Métodos y técnicas multisensoriales</li> <li>• Desarrollo Grupal</li> <li>• Ejercicio Pedagógico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos de Enseñanza-Aprendizaje.</li> <li>• ¿Cómo aprendemos?</li> <li>• Diseño Instruccional</li> <li>• Métodos de Enseñanza</li> <li>• Manejo de Dinámicas</li> <li>• Ayudas Multisensoriales</li> <li>• Evaluación</li> </ul>	<p>Combinación de exposiciones teóricas y dinámicas grupales por parte del facilitador y los socios de aprendizaje de forma simultánea. Al final cada socio de aprendizaje presentara una microclase de 15 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Laptop.</li> <li>- Video Beam</li> <li>- Pizarra acrílica.</li> <li>- Marcadores varios.</li> <li>- Papel Bond.</li> <li>- Videos.</li> <li>- Cámara de Video.</li> <li>- Los requeridos para cada dinámica.</li> </ul>	<p>60 Horas de formación teórica</p> <p>60 horas de formación práctica.</p>	<p><b>Diagnostica:</b> a objeto de medir el nivel de las competencias en cada socio de aprendizaje.</p> <p><b>Continua:</b> para verificar mediante una rubrica de evaluación la evolución del proceso de desarrollo de las competencias.</p> <p><b>Producto:</b> Microclase en donde el socio de aprendizaje deberá demostrar el aprendizaje logrado.</p>

Fuente: Elaboración Propia.

## Fase V: Selección de Estrategias:

- **Exposiciones:** Es la exhibición relatada, explicación y desarrollo de un tema con el propósito de informar rigurosa y objetivamente sobre él. En la exposición hay tres partes: la introducción, el desarrollo y la conclusión. En este sentido la estrategia ha de ser utilizada por el facilitador y los socios de aprendizaje durante el desarrollo de las sesiones de clases del programa de formación, cada uno tendrá el espacio y momento adecuado tomando como referencia la dinámica grupal y los temas que se trabajen. El facilitador esta en la facultad de asignar presentaciones de forma itinerante a los socios de aprendizaje con la finalidad de evaluar sus desempeños como futuros facilitadores.
- **Micro-clase:** La micro clase es un Proceso metodológico de formación y perfeccionamiento que utilizando un método y un instrumento, pretende descomponer el acto pedagógico en sus correspondientes destrezas que, una vez identificadas, deben ser aprendidas y puestas en acción por los individuos en formación. El método en si mismo pasa por las siguientes fases: micro-elección, en la cual cada socio de aprendizaje deberá escoger un proceso gerencial en concreto y deberá caracterizar la audiencia a la que va a dirigir su micro-enseñanza; Microclase (los mismos socios de aprendizaje), deberán desarrollar la unidad de enseñanza planificada y ejecutarla ante el grupo (20 min.); Evaluación grupal, en donde el grupo de socios de aprendizaje intercambian opiniones sobre el desempeño del facilitador evaluado.
- **Role Playing:** Corrientemente, cuando se desea que alguien comprenda lo más íntimamente posible una conducta o situación, se le pide que "se ponga en el lugar" de quien la vivió en la realidad. Si en lugar de evocarla mentalmente se asume el rol y se revive dramáticamente la situación, la

comprensión íntima (insight) resulta mucho más profunda y esclarecedora. En esto consiste el Role - Playing o Desempeño de roles: representar (teatralizar) una situación típica (un caso concreto) con el objeto de que se tome real, visible, vívido, de modo que se comprenda mejor la actuación de quien o quienes deben intervenir en ella en la vida real. El objetivo citado se logra no sólo en quienes representan los roles, sino en todo el grupo que actúa como observador participante por su compenetración en el proceso. Los actores transmiten al grupo la sensación de estar viviendo el hecho como si fuera en la realidad. Este tipo de actuación despierta el interés, motiva la participación espontánea de los espectadores, y por su propia informalidad mantiene la expectativa del grupo centrada en el problema que se desarrolla. La representación escénica provoca una vivencia común a todos los presentes, y después de ella es posible discutir el problema con cierto conocimiento directo generalizado, puesto que todos han participado ya sea como actores o como observadores. La representación es libre y espontánea, sin uso de libretos ni de ensayos. Los actores representan posesionándose del rol descrito previamente, como si la situación fuera verdadera. Esto requiere por cierto alguna habilidad y madurez grupal.

- Dramatización: Esta técnica se refiere a la interpretación "teatral" de un problema o de una situación en el campo general de las relaciones humanas. Se trata de un método que por sí mismo crea informalidad,- es flexible, permisivo y facilita la experimentación, estableciendo una "experiencia común" que puede emplearse como base para la discusión. La dramatización sirve para ensayar las sugerencias o soluciones postuladas como un caso hipotético que puede semejarse mucho a una situación de la vida real, llevando a un grupo, a través de una serie de etapas, a un problema complejo de relaciones humanas. La atmósfera

grupal se convierte en una atmósfera de experimentación y de creación potencial.

#### **Fase VI: Selección de Recursos**

Los recursos para la implementación de la actividad aparecen reseñados en el plan de trabajo, adicionalmente se recomienda incluir en este apartado los materiales para facilitadores y socios de aprendizaje. (Ver Anexos )

#### **Fase VII: Evaluación:**

La evaluación dentro del Programa de Formación de Facilitadores estará dividida en tres momentos: diagnóstica, continua-formativa y de producto o final. Para la fase diagnóstica se tiene previsto la aplicación de un pre-test con el cual se pretende establecer cual es la percepción que cada socio de aprendizaje tiene sobre su nivel de desarrollo de competencias de facilitación; para los otros dos momentos se ha diseñado una rúbrica de evaluación que orientará al facilitador durante el proceso de formación de los socios de aprendizaje y que además se complementa con el ejercicio final de la microclase.

**Sobre el Pre-test:** Este instrumento consta de 19 ítems que cada socio de aprendizaje deberá dar respuesta por medio de una escala valoración. Cada ítem esta cuidadosamente relacionado con las competencias de facilitación que se han de desarrollar a través del programa de formación de facilitadores. Este instrumento de evaluación será aplicado en el modulo introductorio o módulo 1.

**Sobre la Rúbrica de Evaluación:** Díaz Barriga (2006, p. 134), explica que las rúbricas “son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada.” Es decir, las rubricas integran

un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado de experto.

Los niveles de valoración de desempeño para los efectos de el Programa de Formación de Facilitadores son: Novato; Aprendiz; Profesional; Experto; siendo el significado de cada uno, el siguiente:

- Novato: No ha desarrollado la totalidad de la competencia, la manifestación de sus características personales, habilidades y conocimientos es aun incipiente.
- Aprendiz: Demuestra el manejo básico de la competencia, sin embargo resta desarrollar habilidades que potencien su desenvolvimiento, sabe manejar situaciones de facilitación de carácter simple.
- Profesional: Hace uso adecuado y pertinente de sus habilidades, destrezas y conocimientos, lo cual lo convierte en un facilitador eficiente. El desarrollo de la competencia ha alcanzado un nivel que le permite el manejo de situaciones complejas y realizar improvisaciones.
- Experto: Dispone de una amplia gama de recursos. habilidades, destrezas y conocimientos que lo convierten en un facilitador estrella. Su nivel de desarrollo de competencia es tan óptimo que podría dedicarse a la formación de otros facilitadores.

Cada uno de estos criterios será contrastado con las competencias que fundamentan el programa de formación de facilitadores. Para ello se ha diseñado una escala ordinal que destaca una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas. (Ver Anexo )

#### **5.4 Viabilidad y Factibilidad de la Propuesta:**

La necesidad de un Programa de Formación de Facilitadores orientado principalmente a estudiantes de la Escuela de Educación en sus menciones Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Desarrollo de los Recursos Humanos ha quedado claramente explícito en los capítulos iniciales de esta investigación. En lo que respecta la presentación de la propuesta, la misma se considera viable y factible en consideración de los siguientes términos:

- La escasa oferta formativa para el desarrollo de competencias de facilitación a precios accesibles a las posibilidades financiera de los estudiantes.
- La innovación que representa para la institución (Escuela de Educación), la oportunidad de ofrecer a sus estudiantes y a la comunidad universitaria en general una actividad académica y de extensión que a su vez revaloriza la responsabilidad social para con las comunidades y organizaciones que se han de beneficiar con el trabajo de los expertos de facilitación.
- Los costos y recursos financieros que se requieren para la puesta en marcha de la actividad instruccional pueden conseguirse a través del cobro de la matrícula de inscripción, lo cual facilita la problemática de solicitar fondos a instancias superiores en la estructura organizacional de la U.C.V.
- Su factibilidad depende de la disposición institucional por parte de la Escuela de Educación de aplicar y ejecutar la propuesta instruccional.

## 5.5 Validación de la Propuesta:

La validez de una propuesta instruccional hace referencia a la capacidad de la misma de incluir los aspectos instruccionales y didácticos necesario para el logro de los objetivos de formación planteados, es decir, que forme en lo que se pretende. De acuerdo a las características del diseño instruccional propuesto, la validez del mismo fue realizada a través de juicio de expertos mediante la el estudio minucioso de los módulos de contenidos, plan de trabajo, guía de recomendaciones didácticas y manual de participante, en correspondencia con los objetivos planteados. El proceso de validación de la propuesta instruccional de esta investigación fue realizado por tres expertos a través de un instrumento de registro, en donde expresaban su acuerdo o desacuerdo con la pertinencia de los materiales presentados en relación a la investigación (Ver Anexos ).

Los expertos que sirvieron de validadores para la propuesta instruccional, son especialistas en formación de facilitadores y en diseño curricular por competencias:

Gilbert Brenson-Lazan: Psicólogo Social estadounidense con treinta y cinco años de experiencia internacional en facilitación, formación profesional y consultoría, el Dr. Brenson ha sido pionero en América Latina en la facilitación profesional. Es autor de veintiocho libros, Fundador de la Fundación Neo-Humanista, anterior Vicepresidente de la Asociación Internacional de Facilitadores (IAF) y de la Red Global de Facilitadores Voluntarios de Servicio a la Comunidad (Global Facilitators Service Corps - GFSC). Director General de la Corporación Amauta Internacional, Bogota, Colombia.

Dra. Lourdes Pérez: Capacitada como formadora de Formadores, Consultores, Asesores y Facilitadores por FUNDES Internacional y la Organización

Internacional del Trabajo (OIT). A realizado mas de 20 actividades de formación de facilitadores por toda América Latina, experiencia que le ha permitido perfeccionarse en la metodología e incorporar diferentes enfoques de la educación especializada en adultos. Directora Ejecutiva del CESA-FUNDES, Ciudad de Panamá, Panamá.

Dra. Liliana Canquiz: Dra. en Educación, Mg. En Ciencias de la Educación. Profesora de la Escuela de Educación de La Universidad del Zulia. Investigadora activa adscrita al CONDES. Creadora del Modelo de Diseño de Instruccional y Currículo por Competencias de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracaibo, Venezuela.

El proceso de validación se realizó a través de correo electrónico e incluyó los siguientes procedimientos:

- Contacto inicial con los expertos validadores por medio de correo electrónico. La correspondencia inicial incluyó una breve explicación del trabajo de investigación y el interés de la participación de cada uno de los especialistas en el proceso de validación de la propuesta instruccional.
- Los expertos respondieron en un lapso de tiempo prudencial, aceptado gustosamente la solicitud realizada, manifestando el interés en el caso del Dr. Brenson y la Dra. Pérez en la propuesta instruccional basada en el modelo de competencias y la Dra. Canquiz en el diseño instruccional, especialmente en la operacionalización del sistema de objetivos instruccionales en relación a las competencias de facilitación planteadas.
- Se les remitió a las cuentas de correo electrónico de cada validador un archivo comprimido formato .zip contentivo de: Fundamentación de la

Propuesta, Diseño Instruccional, Guía de Recomendaciones Didácticas, y la Rúbrica de Evaluación, además del instrumento de validación.

- Los validadores tomaron el tiempo que consideraron necesario para la evaluación de la propuesta y enviaron como respuesta los respectivos instrumentos de validación con sus comentarios y observaciones (Véase Anexo ).

En lo que respecta a los comentarios y observaciones realizadas, se tienen los siguientes aspectos:

- 1) La propuesta fue evaluada en líneas generales como Muy Pertinente, aunque resalta, en las observaciones realizadas, la necesidad de ampliar el espectro de aplicación de la misma, no solo ofrecerla a profesionales del área educativa sino adaptarla también a la formación de facilitadores en otras áreas del conocimiento.
- 2) Se resalta la influencia pedagógica en la construcción de la propuesta instruccional, así como también en el diseño de los materiales instruccionales.
- 3) Sobre el diseño instruccional, la única observación estuvo dirigida a la forma en como se aplicaron las competencias y su transformación en objetivos instruccionales, especialmente resaltando la metodología de clasificación y la taxonomía aplicada, ya que esta facilita la operacionalización de competencia a objetivos e indicadores de logro.
- 4) Se recomendó la inclusión en el apartado de las estrategias instruccionales, aquellas prácticas que se indican en el manual y en la guía de recomendaciones didácticas, tales como role playing, dramatización, entre otros.
- 5) Sobre la rúbrica de evaluación, recomiendan la inclusión de una escala valorativa con la finalidad de tener resultados combinados entre factores cualitativos y cuantitativos.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Sobre la base del trabajo de investigación desarrollado, incluyendo los aspectos teóricos, metodológicos y el producto final obtenido, se plantean las siguientes ideas a modo de conclusiones y recomendaciones.

El primer objetivo de investigación planteaba determinar el perfil de competencias de facilitación de aprendizajes en el área organizacional y comunitaria que poseen los estudiantes de las menciones Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Desarrollo de los Recursos Humanos de la EE de la UCV, para esto se realizó una exhaustiva búsqueda de un modelo de competencias de facilitación que sirviera de base para la elaboración del instrumento a partir del cual se midió cómo los estudiantes de ambas menciones consideran fue el desarrollo de esas competencias durante su formación académica. El modelo de competencias utilizado corresponde al diseñado por la Corporación Amauta Internacional, la cual realizó un estudio sobre facilitación con más de 25 expertos de facilitación en Latinoamérica, una vez procesados los datos, se procedió al diseño del perfil de competencias que poseen los referidos estudiantes, el cual en esencia contiene los electos principales del modelo inicial, pero con su respectiva adaptación en consideración a los resultados obtenidos.

Con respecto al segundo objetivo, que proponía establecer la relación existente entre los niveles de desarrollo de las competencias de facilitación detectadas en los estudiantes de las precitadas menciones, a través del procedimiento estadístico de correlación y partiendo de los números arrojados en el procesamiento sobre los niveles de desarrollo de las competencias que consideran poseer los estudiantes, se llegó a la conclusión de que existen correlaciones positivas, moderadas y significativas entre todas ellas, lo que se

traduce en un compendio de competencias íntimamente asociadas, en donde la potenciación y/o desarrollo de una requiere necesariamente de la potenciación y/o desarrollo de las otras, en aras de mantener el balance del modelo de competencias de facilitación en las personas que participen de él.

Sobre el tercer objetivo, el de formular una propuesta orientada a la formación de facilitadores organizacionales y comunitarios basado en el enfoque de competencias, se logró el diseño completo de una propuesta instruccional que basada en el modelo de diseño de instrucción y currículo por competencias, considerando el perfil de competencias anteriormente determinado y tomando como eje central la facilitación de procesos gerenciales. Esta propuesta incluyó una fundamentación filosófica, psicológica y pedagógica, una descripción de su administración, el diseño instruccional, un manual de participantes y una guía de recomendaciones didácticas, la rúbrica de evaluación de los participantes y la factibilidad y viabilidad del programa de formación.

Finalmente, el ultimo objetivo, que planteaba validar el diseño de la propuesta de formación de facilitadores organizacionales y comunitarios basada en el enfoque de competencias, se cumplió al someter dicho diseño al juicio de tres expertos de peso sobre la temática abordada, el primero de ellos, responsable del diseño del modelo de competencias de facilitación de la Corporación Amauta Internacional, Dr. Gilbert Brenson, en segundo lugar, la Dra. Lourdes Pérez, facilitadora experta en mas de 20 procesos de formación de formadores, asesores y consultores, y por último una de las diseñadoras del modelo de diseño de instrucción y currículo por competencias, la Dra. Liliana Canquiz de la Escuela de Educación de La Universidad del Zulia. Todos los expertos coincidieron en catalogar la propuesta como Muy Pertinente e hicieron las recomendaciones que

consideraron pertinentes, las cuales fueron asumidas, realizando las modificaciones e inclusiones correspondientes.

La ejecución de la presente investigación se basó en el interés de potenciar y maximizar las competencias de los egresados de las Menciones Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Desarrollo de los Recursos Humanos, a fin de ofrecer una alternativa de formación que les permita fortalecer y llenar vacíos técnicos, cognitivos y afectivos, que han de ser claves para su desarrollo profesional, sea en el ámbito organizacional o comunitario.

A tales efectos se recomienda la ejecución del programa de formación, con la finalidad de hacer una validación final del diseño, así como también para medir la diferencia entre el nivel de desarrollo de las competencias de facilitación antes y después del mismo en los socios de aprendizaje. Es necesario resaltar la importancia del seguimiento y evaluación de este tipo de propuestas instruccionales ya que es indispensable la potenciación y el desarrollo sostenible de espacios de aprendizaje que permitan la formación de talentos competentes y capaces de formar a otros talentos.

## REFERENCIAS

### Libros:

ALLES, M. (2005). **Desarrollo del Talento Humano, basado en competencias**. 1ª ed. 2ª reimp. Buenos Aires: Granica.

-----, **Diccionario de Comportamientos, Gestión por competencias**. 1ª ed. 2ª reimp. Buenos Aires: Granica.

ANDER-EGG, E. (2003) **Metodología y Práctica del Desarrollo de la Comunidad: ¿Qué es la comunidad?**. Buenos Aires: Edit. Lumen.

ARGUDÍN, Y. (2005). **Educación basada en competencias: nociones y antecedentes**. 1ª ed. 1ª reimp. México: Trillas.

ARIAS, F. (2004). **El Proyecto de Investigación, Introducción a la metodología científica**. 4ª ed. Caracas: Episteme.

BARRERA M., M. F. (2005). **Modelos Epistemológicos en Investigación y en Educación**. 3 era Edición. Ediciones fundación Sypal.

CASTRO, F. (2001). **El Proyecto de Investigación y Esquema de Elaboración**. Caracas: Editorial Colson, S.A.

CÁZAREZ A., L. (2007). **Planeación y Evaluación Basadas en Competencias**. México: Trillas.

**COROMÍNAS, J. (1999). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana.** Madrid: Gredos.

**DELORS, J. (Comps.) (1996). La Educación encierra un tesoro.** Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

**DORREGO E. y A. M. GARCÍA. (1994) Dos Modelos para la Producción y Evaluación de Materiales Instruccionales.** Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.

**FERNÁNDEZ, G. (Comps.) (2004). Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos.** 3ª ed. Barcelona: Deusto.

**HALL, R. (2006). Organizaciones: Estructuras, Procesos y Resultados.** 6ª ed. En español. Naucalpan de Juárez: Prentice Hall.

**HERNANDEZ, R., FERNANDEZ, C., BAPTISTA, P. (2006). Metodología de la Investigación.** 4ª Edic. México: McGraw Hill. Interamericana, S.A.

**KERLINGER, F. y LEE, H. (2002). Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales.** México, DF: McGraw Hill Interamericana.

**LÈVY-LEBOYER, C. (2003) Gestión de las Competencias.** 1ª ed. En español. Barcelona: Gestión 2000.

**MELINKOFF, R. (1990) Los Procesos Administrativos.** Caracas, Ed. Panapo.

**MERRILL, M. D. (1997) Constructivism and instructional design.** Educational Technology. New York, 45-53, Corp.

**ORELLANA, I. (2003). Introducción a la Gerencia Social Comunitaria.** Fundación Escuela Gerencial, MPPPD. Caracas, Autor.

**ORMORD, J. E. (2003). Educational Psychology: Developing Learners.** 4ta Edición. New York 45-53, Corp.

**PARDO, A. y RUIZ, M. (2002). SPSS 11 Guía para el Análisis de Datos.** Madrid-España: McGraw Hill Interamericana.

**PINEDA, P. (2002) Pedagogía Laboral.** Barcelona-España: Ariel Educación.

**SPENCER, L. y SPENCER S. (1993). Competence at work, models for superior performance.** New York: John Wiley & Sons, Inc.

**RAMÍREZ, T. (2004). Cómo hacer un Proyecto de Investigación.** 5ª Ed. Caracas: Panapo.

#### **Fuentes Electrónicas:**

**BRENSON, G. (2000). La Facilitación de Procesos Sinérgicos: una definición.** [documento en línea]. Disponible en: <http://www.amauta-international.com/fac.html> [revisado: 2007, octubre, 19].

**BRENSON, G. y SANSARY, P. (2005). Competencias Básicas para Facilitación en América Latina.** [documento en línea]. Disponible en: <http://www.amauta-international.com/fac.html> [revisado: 2007, octubre, 19].

**PADRÓN, G. J. (1993). Paradigmas de Investigación en Ciencias Sociales.** [Documento en línea]. Disponible en: <http://padron.entretemas.com/paradigmas.htm> [revisado: 2008, febrero, 02].

**REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). Diccionario de la Lengua Española.** [en línea]. 22ª Ed. Disponible en: <http://buscon.rae.es/drae/>. [revisado: 2007, octubre, 20].

**SÁNCHEZ, F. (2005). La Formación de Facilitadores - Una Respuesta a los Procesos que Viven las Organizaciones.** [documento en línea]. Disponible en: [http://www.hfainstein.com.ar/articul/e-book\\_forma%20.html](http://www.hfainstein.com.ar/articul/e-book_forma%20.html) . [revisado: 2007, noviembre, 10].

#### **Trabajos Académicos:**

**ANDRADE, M. y CARVAJAL, M. (2004). Propuesta de un Programa de Formación de Facilitadores Internos para la Dirección Ejecutiva de la Magistratura.** Trabajo de grado de licenciatura no publicado. Universidad Central de Venezuela.

**BERROTERAN L. y LEZAMA L. (2004). Diseño de un Programa de Formación en Coaching Empresarial como modelo de acompañamiento y desarrollo humano.** Trabajo de grado de licenciatura no publicado. Universidad Central de Venezuela.

**CARMONA J. y RODRÍGUEZ L. (2003). Diseño Curricular de un Programa de Formación basado en competencias para los operadores de transporte superficial (Metrobus) de la C.A. Metro de Caracas.** Trabajo de grado de licenciatura no publicado. Universidad Central de Venezuela.

### **Material Mimeografiado:**

**FALCON, C. (2007). GUIA DE APRENDIZAJE: *Curso Intensivo sobre el Juego del Póker*. FASES I y II: Pre-planificación y Planificación del Material Escrito.** Trabajo para asignatura: Procesos Didácticos para la Elaboración de Materiales Escritos. Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela.

### **Manuales y Programas de Estudio:**

**MAYZ, E. y HERNANDEZ, N. (2004). Manual de Formación de Facilitadores en el área de Recursos Humanos.** Programa de Estudios de la Asignatura Electiva Formación de Facilitadores en el área de Recursos Humanos. Universidad Central de Venezuela.

### **Documentos Legales:**

**Constitución de la Republica Bolivariana de Venezuela. (1999).** Publicada en Gaceta Oficial Nro. 36.860. Caracas.

**Ley Orgánica de Educación. (1981).** Publicada en Gaceta Oficial Nro. S/N. Caracas.

**Ley Orgánica del Trabajo (1997).** Publicada en Gaceta Oficial Nro. 5.152. Caracas.

**Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. (2005).** Publicada en Gaceta Oficial Nro. 38.272. Caracas.

**Reforma Curricular de la Escuela de Educación. (1996).** Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas.

**ANEXO 1: INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE DATOS SIN  
VALIDACION DE EXPERTOS**

**ANEXO 2: INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE DATOS DESPUES DE  
VALIDACION DE EXPERTOS**

**ANEXO 3: INSTRUMENTOS DE VALIDACION DE EXPERTOS**  
**(Instrumentos de Recolección de Datos)**

**ANEXO 4: RUBRICA DE EVALUACION DE SOCIOS DE APRENDIZAJE**

**ANEXO 5: MANUAL DE PARTICIPANTES**

## **ANEXO 6: GUIA DE RECOMENDACIONES DIDACTICAS**

**ANEXO 7: INSTRUMENTOS DE  
VALIDACION DE EXPERTOS  
(Diseño de la Propuesta Instruccional).**

**ANEXO 8: CERTIFICADO DE APROBACION**