



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DPTO. DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y DIDÁCTICAS ESPECIALES

TESIS DOCTORAL

**EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: FUNCIÓN ORGANIZADORA DE UN
CURRÍCULUM ABIERTO**

TERESITA PÉREZ DE MAZA
Licenciada en Educación

MADRID, 2011

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Facultad de Educación

Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales

TESIS DOCTORAL

Tomo I

**EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: FUNCIÓN ORGANIZADORA DE UN
CURRÍCULUM ABIERTO**

TERESITA PÉREZ DE MAZA

Licenciada en Educación

MADRID, 2011

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Facultad de Educación

Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales

TESIS DOCTORAL

Tomo I

**EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: FUNCIÓN ORGANIZADORA DE UN
CURRÍCULUM ABIERTO**

Doctoranda:

**TERESITA PÉREZ DE MAZA
Licenciada en Educación**

Directores:

Director Dr. Eustaquio Martín Rodríguez, UNED

Codirectora Dr. Beatriz Tancredi de Martínez, UNA

MADRID, 2011

Dedicatoria

A mi familia...toda...

A María del Rosario y Rafaela, madre y tía, entusiastas permanentes por este logro

A César, esposo y compañero, quien pacientemente observó el comienzo y fin

A mis dos hijos, César y Carolina, siempre cerca, a quienes dejo mi legado de constancia y perseverancia

A mis hermanos, Jofre y Eladio, a sus hijos (mis sobrinos), herederos al igual que yo de una gran familia, presente en todos nuestros logros

A Valentina, mi nieta, por representar la alegría y permitirme alternar los momentos de trabajo con su risa y juegos

A Aura, por su interés en la conclusión de este trabajo

A la Universidad Nacional Abierta, a mis compañeros y compañeras del Subprograma de Extensión Universitaria, a los Responsables de Extensión Universitaria de los Centros Locales, a quienes dejo el fruto de este estudio

Agradecimientos

A lo largo de cinco años de trabajo, esta investigación tomó forma y finalmente estructura en el texto que aquí se presenta. En esta trayectoria de comienzo a fin estuvieron presentes los valiosos aportes de dos personas:

- El Dr. Eustaquio Martín Rodríguez, mi tutor y amigo, cuya asesoría y apoyo, estuvo impregnada de la firme convicción que llegaría al final..., acucioso en el debate de la Educación a Distancia y oportuno en las decisiones metodológicas..., abierto a mis ideas
- La Dra. Beatriz Tancredi Guerra, mi cotutora y amiga, que para mi fortuna albergó en su corazón la pasión por la Extensión Universitaria, lo que hizo posible profundizar las ideas sueltas e inconclusas..., concedora de la UNA y comprometida con mi trabajo

Al Dr. Néstor Leal Ortiz, Vicerrector Académico de la UNA, quien como investigador me proveyó de consejos oportunos, y me concedió el permiso académico necesario, para compartir mis tareas laborales con la tarea de investigar

A los profesores y profesoras responsables del área de Extensión Universitaria en los Centros Locales de la UNA, quienes me dieron soporte en la administración de los cuestionarios y en la ubicación de los actores sociales, y más...

A mi hijo, César Carlos Luis Maza Pérez, y a su amigo Alex Romero, quienes me proporcionaron el soporte técnico para procesar los datos contenidos en los instrumentos...

A mi hija Carolina, quien me dio apoyo en la impresión del trabajo

A todos aquellos que no nombro y que estuvieron presentes, con sus palabras de aliento...., con ideas, con un libro que ofrecerme...

	TABLA DE CONTENIDO	i
LISTA DE FIGURAS		v
LISTA DE CUADROS		vii
LISTA DE TABLAS		ix
LISTA DE SIGLAS		xii
RESUMEN		xiii
TOMO I		
INTRODUCCIÓN		1
CAPITULO 1: LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA AGENDA DE CAMBIO Y TRANSFORMACION DE LA UNIVERSIDAD. Dilemas y Retos		
1.1. Consideraciones previas		9
1.2. El debate internacional sobre el cambio y transformación de la universidad		10
1.3. La dinámica y exigencias del cambio educativo		21
a. Estrategias para el cambio universitario		26
b. La universidad como un sistema abierto		28
c. Los ejes del cambio universitario		31
1.4. La Extensión Universitaria fuerza del cambio		36
1.5. La Universidad Nacional Abierta un escenario para la indagación del cambio universitario		39
1.6. El foco de la investigación y cinco interrogantes a resolver		45
1.7. Relevancia contemporánea y social de esta investigación		47
CAPITULO 2: IMPLICACIONES TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN		
2.1. Consideraciones previas		51
2.2. Teoría de sistemas, teoría del cambio y teoría crítica		54
a. La teoría de sistemas y la educación		54
b. La teoría del cambio y la educación		59
c. La teoría crítica y la educación		66
2.3. Teorías del currículum y las prácticas educativas		72
2.4. La tesis de la integración curricular		84
2.5. La tesis del currículum globalizado e interdisciplinar		89
2.6. Aportes teóricos y conceptuales de la educación a distancia y la educación abierta		96
a. Teorías de la educación a distancia		96
b. Educación a distancia frente a la educación abierta		103
2.7. Visión acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje en la educación abierta y a distancia		111
a. La integración entre la educación a distancia y la educación abierta		116
2.8. Significación social de la educación a distancia y la educación abierta		117
2.9. El carácter permanente de la educación a distancia y la educación abierta		125
CAPITULO 3: LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA A DEBATE. Evolución histórica, enfoques y tendencias en Iberoamérica		
3.1. Consideraciones previas		130
3.2. Origen y evolución histórica de la Extensión Universitaria		132
a. La Extensión Universitaria en Iberoamérica		134
b. La Extensión Universitaria en Latinoamérica		137

3.3. Roles de la Extensión Universitaria Latinoamericana	145
3.4. Enfoques y tendencias contemporáneas de la Extensión Universitaria	148
a. La misión y función social de la universidad	148
b. Los modelos de la Extensión Universitaria	152
3.5. Revalorización conceptual de la Extensión Universitaria	160
3.6. Desarrollo organizacional y funcional de la Extensión Universitaria en universidades de Iberoamérica	165
3.7. La Extensión Universitaria en Venezuela	170
a. Surgimiento de la Extensión Universitaria en Venezuela	171
b. Desarrollo organizacional y funcional de la Extensión Universitaria en universidades venezolanas	178
c. Ámbitos, modalidades y rasgos que definen la Extensión Universitaria en la universidades venezolanas	187
3.8. El rol de la Extensión Universitaria en la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela	190
a. Marco conceptual de la Extensión Universitaria en la UNA	190
b. Operacionalización de la Extensión Universitaria en la UNA	195
c. La inserción de la Extensión Universitaria en el currículum de la UNA	205
d. La visión de la Extensión Universitaria en la UNA: Sus debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas	214
3.9. Extensión Universitaria como un campo de estudio. Una panorámica a partir de investigaciones previas	218

CAPITULO 4: LA INVESTIGACIÓN. Bases y planteamientos metodológicos

4.1. Consideraciones previas	245
4.2. Propósito y objetivos de la investigación	247
4.3. Fundamentos epistemológicos, metodológicos y validez de la investigación	250
4.4. El diseño y momentos de la investigación	254
a. Diseño de la investigación	255
b. Momentos de la investigación	257
4.5. Técnicas y procedimientos metodológicos para el abordaje de la realidad	260
a. Población, criterios y decisiones muestrales	267
b. Entrada y trabajo en el campo	273
c. Tratamiento y análisis de los datos e información	277
d. Proceso de codificación	279

CAPITULO 5: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Parte I: Análisis situacional y contextual de la unidad social en estudio a través de su proyecto de creación

5.1. Consideraciones previas	285
5.2. Interacción con el texto: Proyecto de Creación de la Universidad Nacional Abierta	288
a. Dos conceptos básicos: educación abierta y educación a distancia	289
b. Políticas educativas, principios rasgos y objetivos institucionales	289
c. Concepción institucional y curricular	293

d. Premisas del currículum de la UNA	294
e. Estructura cunicular y niveles de los proceso de enseñanza y aprendizaje de la UNA	299
f. La UNA como sistema	301
5.3. Los campos de análisis de contenido: contexto, sentido textual y valoración	303
a. Contexto, análisis y valoración	304
5.4. Síntesis reflexiva	324
Parte II: Momento interpretativo-analítico de los resultados	
5.5. Consideraciones previas	327
5.6. Metacategoría de análisis 1: Visión de la universidad como institución a distancia, abierta y sistémica	329
a. Conocimiento y vigencia del Proyecto Institucional de Creación de la UNA (PROCREAUNA)	330
b. Prácticas educativas e institucionales que caracterizan a la UNA y aspectos que la tipifican como institución a distancia, abierta y sistémica	336
5.7. Metacategoría de análisis 2: Vinculación universidad y entorno	351
a. Actividades no-formales (extracurriculares) y formales (dentro del currículum) que se desarrollan en la UNA	352
b. Participación estudiantil en las actividades de Extensión Universitaria	358
c. Prácticas educativas e institucionales en la UNA y en las universidades adscritas al NAEX y la COSERUV	361
5.8. Metacategoría de análisis 3: Naturaleza, fines y características de la Extensión Universitaria	376
a. El ser de la Extensión Universitaria	378
b. El deber ser de la Extensión Universitaria	390
c. La Extensión Universitaria en las instituciones de educación superior venezolanas	394
d. La visión de la Extensión Universitaria	400
5.9. Metacategoría de análisis 4: Vinculación, interacción e integración entre la docencia, la investigación y la extensión	405
a. El proceso de vinculación entre la docencia, la investigación y la extensión en la UNA	407
b. Fortalezas, limitaciones y potencialidades de la universidad para la vinculación entre la docencia, la investigación y la extensión	417
c. El proceso de vinculación entre la docencia, la investigación y la extensión desde la percepción de los miembros del NAEX y la COSERUV	420
d. Acciones que debería impulsar la UNA, el NAEX y la COSERUV para propiciar la vinculación entre la docencia, la investigación y la extensión	424
5.10. Metacategoría de análisis 5: Extensión Universitaria y currículum abierto	431
a. Aportes de la Extensión Universitaria al currículum de la UNA y de otras instituciones de educación superior	432
b. Aportes del Componente de Extensión Universitaria (CEX) en el perfil de los futuros egresados de la UNA y la evaluación de los aprendizajes	442
c. Contribuciones de la Extensión Universitaria para conformar un currículum abierto	449
d. Aspectos asociados a un currículum abierto y a una universidad abierta	457
e. Planificación, organización y administración de un currículum abierto	462

f. Estrategias extensionistas para el diseño de un currículum abierto	466
g. Estrategias de evaluación para valorar la acción de la Extensión Universitaria en un currículum abierto	469
5.11. Síntesis interpretativa: La cartografía de la Extensión Universitaria como función organizadora de un currículum abierto	474

CAPITULO 6: CONCLUSIONES, PROPUESTA Y RECOMENDACIONES. Premisas y criterios emergentes para la organización del currículum universitario

6.1. Consideraciones previas	479
6.2. Conclusiones fenoménicas	482
a. En cuanto a la Extensión Universitaria	482
b. En cuanto a la vinculación e integración entre la docencia, la investigación y la extensión	484
c. En cuanto a la vinculación e integración del aprendizaje con la realidad social	485
c. En cuanto a la conformación de un currículum abierto	487
6.3. Premisas emergentes	489
6.4. Criterios emergentes	492
a. La flexibilidad, lo abierto y lo integral. Significaciones que se cruzan	492
b. El anclaje en un modelo curricular	494
c. Niveles de integración para la organización de un currículum abierto	500
d. Fuentes y recursos metodológicos para la organización de un currículum abierto	507
e. La evaluación abierta de los aprendizajes. Un asunto integral	516
f. El perfil esperado: La promoción de cambio social	520

BIBLIOGRAFÍA 525

TOMO II: CD-ROM

ANEXOS

1. Sondeo de opinión. Preguntas orientadoras	545
2. Cuestionario 1. Dirigido a los asesores-académicos de la UNA	546
3. Cuestionario 2. Dirigido a los miembros del NAEX y la COSERUV	553
4. Cuestionario 3. Dirigido a los estudiantes de la UNA	557
5. Texto de la entrevista realizada a cuatro estudiantes del Centro Local Lara de la UNA	560
6. Extractos de una conversación ordinaria	571
7. Ejemplificación de un acuerdo interinstitucional: Centro Local Lara-Cruz Roja Venezolana	574

LISTA DE FIGURAS

N°	Figura	Pág.
1	La universidad como un sistema abierto	31
2	Núcleos de interés en la agenda de cambio y transformación de la universidad	34
3	Ciclo de la ruptura	44
4	Fuentes del currículum	88
5	Proceso de interrelación D-I-E	158
6	Modelo orgánico de Extensión Universitaria	159
7	Articulación de las funciones universitarias en la UNA	193
8	Expresión de los vínculos extensión-docencia	231
9	Orden epistemológico de la investigación	283
10	Trayectoria diacrónica-sincrónica de la investigación	284
11	Conceptos fundamentales del modelo curricular de la UNA	295
12	Elementos dinamizadores del currículum de la UNA	296
13	Modelo curricular básico de la UNA	297
14	Estructura organizativa de la UNA	302
15	Vinculación, interacción e integración D-I-E	406
16	Planos en la configuración de un currículum abierto	476
17	Red de conceptos en la configuración de un currículum abierto	477
18	Extensión Universitaria función integral e integradora. Elementos configuradores	478
19	Rasgos que definen la naturaleza de la Extensión Universitaria y que permean el currículum	493
20	Interrelación entre los distintos tipos de conocimientos	497
21	Relación entre la teoría y la práctica	502

22	Sinergia entre extensión, docencia e investigación con las comunidades	504
23	Integración docencia, investigación y extensión	506
24	Visión espiralada de la evaluación	517
25	Reinterpretación del ser, saber, hacer, convivir, emprender	521

LISTA DE CUADROS

Nº	Cuadro	Pág.
1	Ejes para el cambio universitario	32
2	Intereses constitutivos del conocimiento	74
3	Orientaciones en la teorización curricular	79
4	Dimensiones de la integración curricular	85
5	Bases conceptuales de la educación a distancia y la educación abierta	110
6	Postulados de la Reforma de Córdoba	139
7	Modelos socio-históricos del desarrollo de las funciones universitarias	153
8	Modelos operacionales de Extensión Universitaria	154
9	Modelos de Extensión Universitaria de acuerdo con la pertinencia social	156
10	Modelos que aplican a las prácticas extensionistas	157
11	Extensión Universitaria en tres universidades españolas	167
12	Extensión Universitaria en tres universidades latinoamericanas	169
13	Extensión Universitaria en tres universidades autónomas	181
14	Extensión Universitaria en tres universidades experimentales	183
15	Extensión Universitaria en tres universidades privadas	186
16	Ámbitos de la acción extensionista	188
17	Proyectos de acción social en los Centros Locales	200
18	Técnicas y procedimientos metodológicos	260
19	Descripción de las técnicas empleadas e informantes	272
20	Principios y fundamentos básicos de la UNA	290
21	Objetivos de la UNA	292
22	Características de la modalidad educativa a distancia	293

23	Estructura curricular y niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje	299
24	Estructura organizativa de la UNA	304
25	Comparación de los objetivos institucionales de la UNA	315
26	Metacategoría de análisis 1. Temas y categorías asociadas	329
27	Metacategoría de análisis 2. Temas y categorías asociadas	351
28	Prácticas educativas e institucionales en la UNA y universidades adscritas al NAEX y la COSERUV	362
29	Metacategoría de análisis 3. Temas y categorías asociadas	378
30	Metacategoría de análisis 4. Temas y categorías asociadas	407
31	Fortalezas, limitaciones y potencialidades para la vinculación D-I-E en la UNA	418
32	Metacategoría de análisis 5. Temas y categorías asociadas	432
33	Desarrollo de unidades didácticas	508

LISTA DE TABLAS

N°	Tabla	Pág
1	Actores sociales con relación a las decisiones muestrales y la participación esperada	272
2	Grado de participación de los actores sociales	276
3	Conocimiento del PROCREAUNA, según los asesores-académicos	330
4	Vigencia del PROCREAUNA, según los asesores-académicos	330
5	Vigencia de los principios, objetivos y concepción curricular que se declaran en el PROCREAUNA, según la percepción de los asesores-académicos	332
6	Tipo de sistema que caracteriza a la UNA desde la percepción de los asesores-académicos	336
7	Aspectos que caracterizan las prácticas educativas e institucionales en la UNA, como sistema a distancia, desde la percepción de los asesores-académicos	337
8	Aspectos que caracterizan las prácticas educativas e institucionales en la UNA, como sistema a distancia, desde la percepción de los estudiantes	339
9	Aspectos que tipifican a la UNA como un sistema abierto desde la percepción de los asesores-académicos	346
10	Conocimiento de actividades no-formales, según los asesores-académicos	352
11	Actividades no-formales (extracurriculares) que se desarrollan en los Centros Locales de la UNA, desde la percepción de los asesores-académicos	354
12	Conocimiento de actividades formales, según los asesores-académicos	355
13	Actividades formales (en el currículum) que se desarrollan en los Centros Locales de la UNA, desde la percepción de los asesores-académicos	357
14	Participación estudiantil en actividades de Extensión Universitaria	358
15	Participación estudiantil de acuerdo al tipo de actividad de Extensión Universitaria	359
16	El ser de la Extensión Universitaria en la UNA, desde la percepción de	380

	los asesores-académicos	
17	Grado de desarrollo de las áreas funcionales de la Extensión Universitaria, según los asesores-académicos	382
18	Relaciones de las áreas funcionales con la Extensión Universitaria, según los estudiantes	383
19	El ser de la Extensión Universitaria, desde la experiencia vivida por los estudiantes	386
20	El deber ser la Extensión Universitaria en la UNA, desde la percepción de los asesores-académicos	391
21	El deber ser la Extensión Universitaria en la UNA, desde la percepción de los estudiantes	393
22	El ser de la Extensión Universitaria desde la percepción de los miembros del NAEX y la COSERUV	396
23	El deber ser de la Extensión Universitaria desde la perspectiva de los miembros del NAEX y la COSERUV	398
24	Reconocimiento de acciones institucionales en la UNA para la vinculación D-I-E en la UNA, desde la percepción de los asesores-académicos	408
25	Vinculaciones entre la docencia, la investigación y la extensión en los Centros Locales de la UNA, desde la percepción de los asesores-académicos	409
26	Presencia de acciones institucionales para la vinculación D-I-E, desde la percepción del NAEX y la COSERUV	421
27	Vinculaciones entre la docencia, investigación y extensión en las instituciones miembros del NAEX y la COSERUV	422
28	Acciones que debe impulsar la UNA para la vinculación entre la docencia, la investigación y la extensión	425
29	Acciones que deben impulsar el NAEX y la COSERUV para la vinculación entre la docencia, la investigación y la extensión	428
30	Aportes de la Extensión Universitaria al currículum de la UNA, desde la percepción de los asesores-académicos	433
31	Tipo de aportes de la Extensión Universitaria al currículum de la UNA, desde la percepción de los asesores-académicos	435
32	Tipo de aportes de la Extensión Universitaria al currículum universitario,	440

	desde la percepción de los miembros del NAEX y la COSERUV	
33	Aportes del CEX al perfil de los futuros egresados de la UNA, según los asesores-académicos	443
34	Uso de pruebas objetivas en el CEX, según los asesores-académicos	445
35	Valoración del uso de las pruebas objetivas para evaluar el aprendizaje en el CEX, desde la percepción de los asesores-académicos	446
36	Contribución de la Extensión Universitaria en la conformación de un currículum abierto, según los asesores-académicos	449
37	Tipo de contribución de la Extensión Universitaria en la conformación de un currículum abierto, desde la percepción de los asesores-académicos de la UNA	452
38	Tipo de contribución de la Extensión Universitaria para conformar un currículum abierto, desde la percepción de los miembros del NAEX y la COSERUV	455
39	Aspectos asociados a un currículum abierto, desde la percepción de los asesores-académicos de la UNA	457
40	Aspectos asociados a un currículum abierto, desde la percepción de los estudiantes de la UNA	460
41	Aspectos asociados a un currículum abierto, desde la percepción de los miembros del NAEX y la COSERUV	461
42	Planificación, organización y administración de un currículum abierto, desde la percepción de los asesores-académicos de la UNA	462
43	Planificación, organización y administración de un currículum abierto, desde la percepción de los miembros del NAEX y la COSERUV	464
44	Estrategias extensionistas para un currículum abierto desde la percepción de los asesores-académicos de la UNA	466
45	Estrategias extensionistas para un currículum abierto, desde la percepción de los miembros del NAEX y la COSERUV	468
46	Estrategias de evaluación para valorar la acción de la Extensión Universitaria en un currículum abierto, desde la percepción de los asesores-académicos de la UNA	470
47	Estrategias de evaluación para valorar la acción de la Extensión Universitaria en un currículum abierto, desde la percepción del NAEX y la COSERUV	472

LISTA DE SIGLAS

	SIGLA
1	CEX. Componente de Extensión Universitaria
2	CNU. Consejo Nacional de Universidades
3	COMTFORPRA. Comisión Técnica para atender la Formación Práctica
4	COSEURUV. Comisión Sectorial de Extensión Rural de las Universidades Venezolanas
5	COUNA. Comisión Organizadora de la UNA
6	D-I-E. Docencia, investigación, extensión
7	NAEX. Núcleo de Autoridades de Extensión de las Universidades Venezolanas
8	IES. Instituciones de Educación Superior
9	PROCREAUNA. Proyecto de Creación de la Universidad Nacional Abierta
10	SEU. Subprograma de Extensión Universitaria
11	TIC. Tecnologías de la Información y la Comunicación
12	UCV. Universidad Central de Venezuela
13	UC. Universidad de Carabobo
14	UPEL. Universidad Pedagógica Experimental Libertador
15	UNA. Universidad Nacional Abierta
16	UNESR. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez
17	UNEFM. Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda
18	UNESUR. Universidad Nacional Experimental Sur del Lago
19	UNERMB. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
20	URBE. Universidad Rafael Bellosó Chacín

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: FUNCIÓN ORGANIZADORA DE UN CURRÍCULUM ABIERTO

RESUMEN

Esta investigación, estructurada en seis capítulos, está enmarcada en la agenda de cambio y transformación de la universidad y en sus procesos de vinculación con la sociedad. Durante su desarrollo se hizo un análisis desde una perspectiva holística, de las prácticas educativas e institucionales que subyacen en el modelo curricular de la Universidad Nacional Abierta (UNA), en el marco de la educación a distancia y abierta. Esto implicó identificar prácticas educativas e institucionales tanto actuales, como potenciales que están vinculadas con la premisa investigativa de la *Extensión Universitaria como una función organizadora de un currículum abierto*. La orientación metodológica, de carácter cualitativa, se caracterizó por ser descriptiva, interpretativa y analítica, e inspirada en el Modelo de Variabilidad de la Investigación Educativa de Padrón (1994, 2001a, 2001b). El trabajo de campo se realizó mediante la aplicación de instrumentos y técnicas específicas, dirigidas a 238 actores universitarios, representados por asesores-académicos y estudiantes de la UNA, miembros del Núcleo de Autoridades de Extensión de las Universidades Venezolanas (NAEX) y de la Comisión Sectorial de Extensión Rural (COSERUV). La integración de categorías y de bloques temáticos que tuvo lugar en el tratamiento de los resultados, condujo a la investigadora a proponer *metacategorías de análisis* para la discusión de los resultados, a través de las cuales, se obtuvo de manera concluyente que la Extensión Universitaria vincula el currículum, el quehacer del estudiante y del docente, con la realidad social. Además posibilita el contraste entre teoría y práctica en los entornos específicos donde se desenvuelve el estudiante; y le confiere flexibilidad, actualización, ampliación y versatilidad al currículum. Otro aspecto definitorio es el reconocimiento potencial que se hace como una función integradora, que propicia la proyección de la UNA a lo interno y externo de la universidad, en consonancia con las necesidades de las comunidades, para lo cual se le dimensiona como una función abierta, flexible, dinámica y crítica. Al mismo tiempo, se identifica en el seno de las universidades venezolanas como una función liberadora y como la función básica en el cumplimiento de la misión social de la universidad. De igual forma, en la investigación se obtuvo como elementos configuradores de un currículum abierto las unidades didácticas integradas, las asignaturas de contenido práctico, los proyectos de aprendizaje, las líneas de investigación, entre otros. Asimismo, a modo de propuesta, la investigación proporciona un conjunto de criterios que sustentan el enfoque abierto del currículum, tanto para la UNA, como para la universidad en general, bajo una visión integral y globalizadora de la teoría-práctica, de las tres funciones universitarias y del aprendizaje formal e informal, así como de las valoraciones que proporcionan las comunidades, instituciones y estudiantes participantes en las actividades de extensión, para enriquecer el aprendizaje.

Descriptores clave: Vinculación universidad-sociedad, extensión universitaria, currículum abierto, integración, comunidades.

INTRODUCCIÓN

*Enseñar no existe sin aprender
y viceversa y fue aprendiendo socialmente como,
históricamente, mujeres y hombres
descubrieron que era posible enseñar*

Paulo Freire

Muchos y variados son los enfoques acerca de la misión social y la visión de la universidad. Sin embargo, el debate y la reflexión rigurosa y sistemática de los retos socio-educativos que se le presentan a las instituciones de educación superior, permanecen enclaustrados en visiones parciales o fragmentarias de la universidad como institución social, que participa en los procesos de cambio y en la transformación de la sociedad.

Las condiciones presentes y futuras de la sociedad, así como las exigencias de su desarrollo, demandan de relaciones dinámicas con la universidad, para la búsqueda y generación del conocimiento y la tecnología, a la par de nuevos modelos sociales, en una acción recíproca de transformación de la sociedad y la universidad. Uno de los principios orientadores de la interrelación universidad-sociedad es, a su vez, la interrelación e integración de las funciones universitarias: docencia, investigación y extensión, en procura de una perspectiva más humanista e integradora del currículum universitario, que responda a los fines más altruistas de la educación y que facilite el trabajo multi e inter disciplinario, el encuentro de saberes y conocimientos, en el abordaje y la resolución de problemas concretos.

En los procesos de evolución de la universidad, emerge la Extensión Universitaria, como la función que procura la relación dialéctica de la universidad con la sociedad, mediante su integración con la docencia y la investigación. Es precisamente

en esta relación, donde la universidad obtiene retroalimentación del servicio público que presta, de la pertinencia del currículum y de sus prácticas educativas e institucionales, al establecer retos que demandan el cambio y la transformación de la universidad, para atender los requerimientos de la sociedad.

Desde estas consideraciones la investigación que aquí se presenta, se enmarca en la agenda de cambio y transformación de la universidad latinoamericana, focalizada en un tema poco desarrollado como lo es la Extensión Universitaria, en el marco de una universidad latinoamericana a distancia, la Universidad Nacional Abierta de Venezuela (UNA), para lo cual se abordan sus prácticas educativas alrededor de lo que pueda ser la organización de un currículum abierto a partir de esta función universitaria, en interrelación con sus funciones hermanas, la docencia y la investigación, lo que hasta ahora ha recibido poca atención desde la óptica de la actividad investigativa en la UNA y en otras universidades venezolanas.

Cuando apenas han transcurrido un poco más de treinta años desde la creación de las primeras universidades abiertas y a distancia en el mundo, entre ellas la UNA, el debate sobre los problemas y desafíos de esta modalidad educativa siguen vigentes. La teoría y práctica de la educación a distancia, ante la marcada influencia de los modelos conductistas y la mediación instruccional y tecnológica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ha estado impregnada por mitos que se han ido creando en torno de la vinculación del aprendizaje con la realidad social, las formas como el estudiante a distancia contrasta la teoría con la práctica y se relaciona con su entorno.

En una visión prospectiva de la educación a distancia de cara a establecer un modo alternativo para profundizar en sus prácticas educativas e institucionales, tiene cabida develar estos mitos desde la comprensión de cómo las universidades a distancia desarrollan la Extensión Universitaria, y cómo esta función universitaria es uno de los

caminos para un aprendizaje vinculado con la realidad social, por ser una función socializadora del estudiante, y representar en sí misma una estrategia de vinculación entre la universidad y la sociedad, de interacción entre el currículum con la realidad social y del estudiante con su mundo social y con los problemas que en él existen.

En coherencia con la exposición precedente, se plantean los primeros tres capítulos de esta investigación, que palpan el sentido y desarrollo de un conjunto de aspectos y conceptos en relación con el núcleo e interés central de esta investigación: *Extensión Universitaria función organizadora de un currículum abierto*. En el Capítulo 1, se presenta un debate acerca de los dilemas y retos de la agenda de cambio y transformación de la universidad en general, en el que se reconoce a la Extensión Universitaria, como uno de los ejes para el cambio universitario, así como las fuerzas que presionan este cambio; y, a la Universidad Nacional Abierta como el escenario para indagar el cambio educativo, imbuida en un proceso de resignificación institucional. Se concreta el cierre de este capítulo con precisiones en cuanto al foco de la investigación y cinco interrogantes por resolver, de las que se desprenden los objetivos centrales de la investigación.

Organizar el currículum universitario a través de la Extensión Universitaria con el propósito de provocar una reconstrucción de la práctica educativa tradicional, significa una profunda transformación de las formas y los modos de aprender y de enseñar. Con esta intencionalidad, se presenta en el Capítulo 2, las implicaciones teóricas y curriculares de la educación como un sistema de acción social, con base en una perspectiva crítica y globalizadora del currículum, elementos esenciales para analizar los vínculos y las relaciones entre las funciones universitarias, así como los aportes de la Extensión Universitaria al currículum. Este análisis requirió igualmente de las contribuciones conceptuales referidas a la educación a distancia y la educación

abierta, desde la perspectiva de un encuentro, más que de una diferenciación entre ambas modalidades educativas, por lo que se le concede preferencia a las distintas acepciones que admiten una visión integradora que preserva el alcance y las características de estas dos modalidades educativas, que pueden coexistir en un mismo espacio organizacional y que su estudio constituye una de las formas de comprender los procesos de modernización y transformación de la universidad.

Después de los dos polos teóricos desarrollados en este Capítulo 2, la investigadora da un giro al exponer, en el Capítulo 3, de manera extensa, el debate de la Extensión Universitaria en Iberoamérica. Su presentación en cuanto al discurso y el estilo narrativo pone énfasis en resaltar el desarrollo de la evolución histórica de la Extensión Universitaria, sus antecedentes, desde el siglo XVIII, hasta la Reforma de Córdoba en 1918, como hecho trascendente en las universidades latinoamericanas. Asimismo, describe en este mismo capítulo los modelos y las tendencias de la Extensión Universitaria, y destaca el desarrollo de esta función universitaria, en algunos países iberoamericanos, en Latinoamérica como subregión y, en Venezuela, como lugar específico donde se desarrolla la investigación. Por otra parte, se abordan los ámbitos, rasgos y modalidades que definen esta función, razón por la cual se contrastan las diferentes perspectivas que dan cuenta de cómo se organiza estructural y funcionalmente esta función universitaria, especialmente, en las universidades venezolanas. Como una entrada a la unidad social en estudio: La Universidad Nacional Abierta, se esboza el rol de la Extensión Universitaria en la UNA, su forma de operacionalización a través de áreas funcionales y de un componente curricular, la visión que se tiene de esta función universitaria en la UNA, así como sus fortalezas y debilidades.

De la misma manera, en el cierre del Capítulo 3, se reasaltan los aportes de investigaciones y estudios previos que se han realizado en el seno de diversas universidades venezolanas en la última década, sobre diferentes aspectos de la Extensión Universitaria, en un intento de situar en sus justos límites los antecedentes y develar conocimientos tácitos de cómo ocurre la práctica extensionista, para luego proporcionar un cuerpo de ideas lo más completo posible de los tópicos actuales que se han investigado en Extensión Universitaria y que se interconectan con el objeto de estudio, entre ellos: 1. La integración entre las funciones universitarias; 2. Las alianzas estratégicas como mecanismo para fortalecer la vinculación interinstitucional desde la extensión; 3. La generación del conocimiento que se produce a través de la sistematización del quehacer extensionista; 4. La gestión de la Extensión Universitaria; 5. La participación comunitaria; 6. La praxis de la acción social; y, 7. Los vínculos de la Extensión Universitaria con las Carreras de Educación Integral de la UNA.

El cuerpo de conocimientos e información que se ofrece en los tres primeros capítulos, se visualizan sólidos y firmes, no por apoyarse en los aportes teóricos de diversos autores, sino porque existe entre ellos un entramado lógico que se autosustenta y da cuenta de variados enfoques y perspectivas en relación con el objeto de estudio, lo que representa para la investigadora un modo de complementariedad, de ontología sistémica, en el que emerge, por un lado, la *Extensión Universitaria* como una función integral e integradora, hacia lo interno de las universidades, que integra y se integra a las funciones de docencia e investigación, y a lo externo al integrar la universidad en general con su entorno y al estudiante en particular, con su realidad social y como una estrategia que le confiere flexibilización, actualización, ampliación y versatilidad al currículum. Por otro lado, *lo abierto* como fuente educativa de libertad, de creatividad, de espontaneidad, que proporciona una mirada amplia y extensa de la realidad social

para entrar y salir del claustro universitario con un pensamiento crítico para el encuentro de saberes, en el que el aprendizaje se estructura producto de la integración social.

Las decisiones metodológicas se plasman en el Capítulo 4, en el que se exponen los objetivos y se argumentan los supuestos epistemológicos, el método, las estrategias y técnicas que configuran el enfoque exploratorio, descriptivo, interpretativo y analítico de la investigación, inspirada en el Modelo de Variabilidad de la Investigación Educativa de Padrón (1992, 1994).

La obtención de los resultados, su análisis y discusión están contenidos en el Capítulo 5. Se partió de un análisis reflexivo, situacional y contextual del Proyecto de Creación de la Universidad Nacional Abierta, a los fines de identificar las prácticas educativas e institucionales que subyacen en el modelo curricular de la universidad, así como otros rasgos y elementos que impregnaron este proyecto y que se sitúan en el deber ser de la UNA, con el propósito de contrastarlo con la realidad de la universidad, particularmente, en sus Centros Locales. En una segunda parte de este capítulo se muestran y analizan los resultados obtenidos, luego de la aplicación de los instrumentos (anexos en CD-ROM) y las técnicas, dirigidas a los tres grupos de actores universitarios seleccionados para este estudio: académicos y estudiantes de la UNA, miembros del Núcleo de Autoridades de Extensión de las Universidades Venezolanas (NAEX), y de la Comisión Sectorial de Extensión Rural (COSERUV).

El trabajo analítico de integración de categorías y de bloques temáticos que tuvo lugar en el tratamiento de los resultados, condujo a la investigadora a proponer y formular cinco *metacategorías de análisis* para la discusión de los resultados: 1. Visión de la universidad como institución a distancia, abierta y sistémica; 2. Vinculación universidad y entorno; 3. Naturaleza, fines y características de la Extensión

Universitaria; 4. Vinculación, interacción e integración entre la docencia, la investigación y la extensión; y, 5. Extensión Universitaria y currículum abierto.

La combinación de hallazgos y contenidos representativos, el establecimiento de relaciones entre ellos y el mapeo de los principales conceptos y elementos configuradores que emergieron en el análisis de los resultados, permitió establecer aproximaciones teóricas-empíricas alrededor del objeto de estudio, representadas gráficamente en la *cartografía de la Extensión Universitaria como función organizadora de un currículum abierto*. En una primera representación, se cruzan tres planos: 1. La visión abierta y a distancia de la universidad, con base en los principios que la rigen; 2. La integración de la docencia, la investigación y la extensión; y, 3. Los aspectos clave en la organización del currículum. En una segunda representación, se expresa la red de conceptos principales con respecto al significado de “abierto”, a las relaciones docente-estudiante, al aprendizaje y su vinculación con el medio y, al currículum y la extensión en sí misma, que guardan relación directa con la visión de esta función universitaria como organizadora de un currículum abierto. La tercera representación, proyecta algunos de los elementos situacionales presentes en la UNA y en otras universidades que le dan fuerza a la Extensión Universitaria como función integral e integradora, factor estratégico en la configuración de un currículum abierto.

Lo sustantivo de la naturaleza, los fines y las características de la Extensión Universitaria, de la vinculación e integración de las funciones universitarias, del aprendizaje con la realidad social y de la conformación de un currículum abierto, que se plasman en el Capítulo 6, constituyen la demarcación de las conclusiones fenoménicas a las que se llegó con esta investigación, que conjuntamente con la cartografía, posesionaron a la investigadora de una serie de premisas y criterios emergentes para la organización de un currículum abierto.

Se plantea en este último capítulo una visión integrada de la praxis universitaria, en la que Extensión Universitaria se presenta como una función catalizadora de tres significaciones que se cruzan entre sí: *la flexibilidad, lo abierto y lo integral*. Con base en algunas de las prácticas educativas e institucionales, identificadas en el quehacer extensionista tanto de la UNA, como de las otras universidades, miembros del NAEX y la COSERUV, que participaron en este estudio, se esbozan como elementos configuradores de un currículum abierto las unidades didácticas integradas y las asignaturas de contenido práctico, los proyectos de aprendizaje, las líneas de investigación, entre otras. Asimismo, resalta en el ámbito de estas premisas y criterios la perspectiva de un cambio en los procesos de evaluación de los aprendizajes, como parte de la formación integral de los estudiantes, en el que se reconoce el pluralismo de valores e intereses del docente y de los estudiantes.

Con esta investigación adscrita al Programa de Doctorado Innovación Curricular e Institucional, del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, institución se compartió con la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela una visión, entre ambas instituciones, acerca de los procesos en la educación a distancia y en el área curricular para colocar en situación de estudio, “lo abierto” como uno de los rasgos que caracteriza en mayor o menor grado a los sistemas de educación a distancia y la “Extensión Universitaria en el currículum” como una estrategia que intensifica ese rasgo.

En el devenir del desarrollo de este estudio la investigadora se desplazó, por así decirlo, entre la esfera de lo teórico metodológico por una parte, y de la experiencia por la otra, lo que implica la cotidianidad de la práctica profesional en la educación a distancia y la Extensión Universitaria en la UNA.

CAPÍTULO 1
LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA AGENDA DE CAMBIO
Y TRANSFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD
Dilemas y retos

1.1. Consideraciones previas

La década de los noventa ha sido pródiga en declaraciones e informes referidos a los problemas de la educación superior en el mundo y a su necesaria transformación, lo que ha dominado la esfera sociopolítica y educativa de Iberoamérica. A pesar de la complejidad de esta temática, la tendencia del debate en Europa se centró en las formas de financiamiento y en las relaciones con el sector productivo, con especial atención al desarrollo de las funciones de docencia e investigación, como fuentes de respuesta para la formación de recursos humanos y la generación de conocimiento. América Latina no quedó atrás de la influencia de esta tendencia, no obstante hubo la preocupación por incluir en el debate el tema de la función social de la universidad, ante los serios problemas sociales que confrontaba esta región, tales como el empobrecimiento de su población, la polarización social y la precarización de los mercados de trabajo, con serias deficiencias en los servicios sociales de salud, alimentación, vivienda, seguridad social y educación.

La discusión de esta temática en este capítulo intenta mostrar el desarrollo de una línea de convergencia del cambio y la transformación de la universidad, con su función social, a partir de la siguiente premisa: *La función social de la universidad se ha ejercido y se sigue ejerciendo a través de la Extensión Universitaria*, y constituye, además, uno de los ejes en el debate contemporáneo. Esta convergencia representa el inicio de la problematización para esta investigación, de allí que se incluyan aspectos relacionados con el debate internacional sobre el cambio y la transformación de la universidad, la dinámica y las exigencias de cambio educativo, la Extensión

Universitaria como fuerza de cambio, para luego, focalizar el interés de la investigadora en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela, como escenario para indagar el cambio universitario.

1.2. El debate internacional sobre el cambio y la transformación de la universidad

El cambio y la transformación de la universidad es un tema de debate en todo el mundo y que ha estado sobre el tapete desde mediados del siglo XX hasta el presente, en la agenda de organismos internacionales, con la participación de especialistas, grupos de trabajo y comisiones que han generado diagnósticos, recomendaciones y hasta pronunciamientos que conciernen a la misión y pertinencia social de las universidades, y que han servido de interlocutores con los organismos e instancias locales o regionales encargados de las políticas públicas sobre la educación superior.

De acuerdo con los planteamientos de Rodríguez Gómez (2000, 2001) y Ortega Castro (2002), en este debate se distinguen dos tendencias. La primera procede de instancias políticas y empresariales que, por encargo de las universidades y los organismos estatales, y a través de comisiones, han publicado informes para el futuro de la enseñanza superior, su financiamiento y sus relaciones con el mundo laboral, a la luz de los cambios sociales y económicos de la sociedad, y la segunda proviene de organizaciones educativas o agrupaciones vinculadas con la educación superior, así como de comisiones de trabajo de los países miembros de estas organizaciones, que han generado propuestas y lineamientos, con énfasis en la formación de profesionales, en la modernización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la autonomía institucional y en el devenir de la misión social de la universidad

Explican estos dos autores que en la primera tendencia del debate y ubicados en el ámbito europeo, se destacan dos informes, el primero titulado “La Educación Superior en la Sociedad”, mejor conocido como el *Informe Dearing* (1997) publicado

por el Comité Nacional de Evaluación de la Educación Superior de Gran Bretaña, y el segundo “Por un Modelo Europeo de Enseñanza Superior, referido como el *Informe Attali* (1998), preparado a solicitud del Ministerio de Educación de Francia. Asimismo, en Estados Unidos, con el patrocinio de la Fundación Carnegie, se elaboró el *Reporte Boyer* (1995), relativo a la “Educación de Pregrado en las Universidades de Investigación”. Se incluyen además, los informes provenientes de organismos multilaterales, tales como el Banco Mundial que ha aportado a sus socios, en diferentes regiones créditos específicos para programas en desarrollo, entre ellos los del área educativa, lo que sirvió de base para publicar el informe “Educación Superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (1993-1994).

En la segunda tendencia, tenemos los informes publicados, fundamentalmente en la década de los noventa hasta el presente, por organismos internacionales para el fomento educativo y la cooperación universitaria, como los de la: Organización para la Educación, las Ciencias y la Cultura (UNESCO); Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI); Unión de Universidades de América Latina (UDUAL); Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIS), entre otros. En el caso de la UNESCO, en el debate de la educación superior, se privilegian dos documentos: el “Informe Mundial sobre la Educación” (1993), y “La Educación encierra un tesoro”, conocido como el *Informe Delors* (1996) y en el caso de ANUIS el documento “La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIS” (2000).

Asimismo, existen otros reportes que han surgido en el seno de las universidades europeas, tales como la declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación, conocida como la *Declaración Bolonia* (1999), y el informe “Universidad 2000”,

acreditado como el *Informe Bricall* (2000), que surgió por requerimiento de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

Sobre la convergencia de los informes señalados, Rodríguez Gómez y Alcántara (2000), indican que en el estudio del cambio universitario, en la década de los noventa, la formación de equipos formales integrados por intelectuales, académicos, empresarios, científicos fue la base para la generación de propuestas, a manera de consultas y bajo el esquema de asesorías, para abordar la reforma del nivel de educación superior. En los *Informes Dearing, Attali, Bricall*, de manera similar, declaran que la misión de la enseñanza superior es la formación de estudiantes, la preparación de los profesionales del futuro y el desarrollo de la investigación, así como la formación permanente. Se abordan también temas relacionados con la movilidad social, la evaluación de la calidad del sistema universitario, el fomento de la ciencia y el desarrollo tecnológico, y la financiación de la educación superior. El *Informe Boyer*, por su parte, hace énfasis en las oportunidades para aprender por medio de la investigación, para lo cual se debe facilitar esta actividad a estudiantes y académicos en combinación con actividades rutinarias como el estudio, el uso de la computadora, el uso de las bibliotecas, en armonía con el mundo de las expectativas académicas.

Indica Didou Aupetit (2001) que, en contraste con la consulta experta en Gran Bretaña, Francia, España que contrataron especialistas para evaluar pautas del desarrollo social, económico y educativo, así como para generar políticas, en otras regiones como América Latina, esta tendencia no se asentó, a excepción de México. Explica esta autora que examinadores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) produjeron un documento de recomendaciones, de acuerdo con los compromisos asumidos por el gobierno mexicano cuando ingresó a este organismo, por lo que la relación entre especialistas y responsables de la política no se anclaron en

objetivos comunes, al subrayar las diferencias de perspectivas en el análisis de la realidad mexicana. Esta autora agrega que el informe de *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIS* (2000), pese a estar fundamentado en la opinión de los funcionarios y miembros de ANUIS, tiene puntos de encuentro con otros informes internacionales. Sus aportes se centraron en la necesidad de fortalecer la docencia y la investigación, así como en la vinculación de la universidad con empresas, gobierno y agencias de la sociedad civil.

Los informes *Dearing, Attali y Bricall*¹, han resultado polémicos especialmente, para el sector estudiantil, quien ha cuestionado las formas de relacionarse la universidad con las empresas, y los planteamientos que se han derivado en torno de ese aspecto, en los cuales se especifica que los resultados de las actividades en las universidades deben revertir en el logro no sólo de objetivos sociales, sino también económicos y deben dotar a la población de habilidades para la producción. Por otra parte, en estos informes se plantea la inversión que deberían hacer los estudiantes para su formación, lo cual pone en el debate la enseñanza libre y gratuita, lo que influye en la percepción que se les otorga a estos informes de neoliberalista y mercantilistas de la educación. En este sentido, explica Martín Rodríguez (1999), que la consideración de la universidad como instrumento del desarrollo económico, suscita polémicas y que los desacuerdos surgen por “...el refuerzo de un pragmatismo excluyente que prima la profesionalización de la formación por delante de cualquier otro menester o cometido de la universidad” (p.198).

¹ Flecha, García Guadilla y Melgar (2004) sostienen que tanto el Informe *Attalli*, como el *Bricall*, ofrecían propuestas para fomentar un modelo europeo de calidad y es en ese contexto donde se forjó el proceso educativo de convergencia europea, en el que la multiculturalidad sigue siendo un reto pendiente, lo que significa abonar un proceso de ampliación a públicos nuevos, como es el caso de las mujeres, las minorías étnicas o las personas adultas, es decir, la extensión de la universidad a capas sociales más amplias, en la que se promueva la igualdad de oportunidades para todos. A juicio de estos autores “...conseguir que las universidades europeas sean más competitivas que las norteamericanas, es ofrecer más calidad y una universidad más democrática de la que hasta ahora ha existido” (p.85).

Para Barbosa Illesca (2010), la década de los noventa se caracterizó por la generación de reformas en la educación superior, que apuntaron a tres líneas: 1) la implantación de sistemas de evaluación y acreditación; 2) el fortalecimiento de las relaciones universidad-sector productivo; y, 3) la búsqueda de nuevos modelos de financiamiento. A juicio de este autor, el contexto en el que ocurrieron las reformas educativas fue el proceso de globalización, distinguido por una expansión del capitalismo mundial, en la que muchos gobiernos se alinearon a cumplir con requerimientos de las políticas neoliberales que impulsaron organismos multilaterales, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo. La actividad educativa fue planteada como un servicio en el que el conocimiento adquiriría un carácter mercantil, al debilitarse el valor de la educación pública como proyecto nacional, aspecto éste que fue considerado en el *Informe Attalli*, donde se alerta de los riesgos de la globalización en cuanto a un modelo global de la educación superior, en el que las leyes del mercado marquen la pauta de las carreras universitarias, en donde el Estado se debilite y las universidades pasen de los intereses de un colectivo a los intereses de las empresas.

Este autor complementa su análisis, al precisar que en América Latina se ha desarrollado una crisis neoliberal, que ha causado más pobreza y exclusión social, en la que se han impuesto cambios educativos inspirados por reglas de mercado, con la presión de los organismos multilaterales de financiación, a la par de la crisis interna de la educación superior, declarada por la UNESCO (1991), y que se manifiesta en el crecimiento de la matrícula, en los cambios del Estado para con el presupuesto de la universidad pública, en la privatización, la orientación hacia la vinculación con sectores productivos, en la transferencia tecnológica y, en la penetración cultural, lo que hace

que la función social de la universidad se vea deprimida y no cumpla cabalmente su cometido.

No obstante, como contrapeso a esta situación, este mismo autor alude que en la década de los noventa, también surgieron los nuevos paradigmas de la ciencia, que revalorizaron la dimensión cualitativa de la vida social y una nueva comprensión del mundo, al colocar en el debate de la universidad, la democracia como expansión de la conciencia reflexiva, como protagonista de la diversidad y la pluralidad, dentro de una nueva ética, con valores tendentes a la solidaridad, justicia, equidad, tolerancia y el respeto mutuo.

Otra parte del debate internacional sobre el cambio y la transformación de la universidad, está contenida en la *Declaración de Bolonia* (1999), que hace énfasis en la formación de profesionales para el crecimiento social como un componente para enriquecer la ciudadanía europea, y en la que se señala la necesidad de adoptar un sistema de grados y de movilidad para promover la posibilidad de empleo de los ciudadanos europeos, que busca el equilibrio entre la formación orientada al mercado y la formación de investigadores, a la par de de promover la cooperación europea para la calidad de la educación, con criterios y metodologías comparables. Para Ortega Castro (2002) e Hijano del Río (2009), no todas las universidades europeas podrán abordar con éxito, los retos de Bolonia, lo que producirá a la larga una diferenciación entre las universidades, que a diferentes ritmos y con realidades desemejantes, buscan alcanzar el nuevo modelo de gestión universitaria, basada en conceptos de calidad y excelencia. Pero la calidad no será posible si la universidad no es representativa de la diversidad que existe en la sociedad.

Brovetto (1999), al analizar las propuestas que han surgido en relación con la crisis de la educación superior en Iberoamérica y su necesaria transformación, indica

que ha dominado la esfera económica, especialmente para destacar en el debate la financiación de las universidades, y se centra en los recursos necesarios para su correcto funcionamiento, lo que ha sido una visión reduccionista de lo que la transformación involucra. Unido a esto, no hay un comportamiento homogéneo en los países que conforman la región, pues existen importantes disparidades entre países y aún dentro de un mismo país.

Por otra parte, este autor expresa que las recomendaciones incluidas en estos informes en torno del aprendizaje a lo largo de toda la vida, se han incorporado de manera periférica en el nivel superior, lo cual no resulta compatible con las oportunidades de actualización y adaptación a realidades cambiantes que deben ofrecer las universidades, más allá de una movilidad entre estudios conducentes a grados y títulos. A juicio de Brovetto, esta transformación de la educación superior hacia el paradigma de la educación permanente no es tarea sencilla, puesto que supone cambios profundos en la estructura organizativa y tradicional de las universidades, como en sus estrategias educativas y en el enfoque pedagógico de la labor docente en la educación superior.

Además de los referentes anteriores, en el contexto latinoamericano se ubican procesos de reforma y transformaciones provenientes de la conquista de luchas y reivindicaciones universitarias o de trabajos resultantes de la producción intelectual de académicos. En este sentido, un hito histórico para esta región, lo constituye la *Reforma Universitaria de Córdoba* (1918), cuyos postulados aluden a los cambios y a las transformaciones que debían darse en la educación superior, así como a los retos que ésta debía asumir: la misión social de la universidad de cara al siglo XX, el cual a diferencia de los informes y reportes señalados, surgió al calor de la lucha de los estudiantes universitarios latinoamericanos. Asimismo, la obra de Ribeiro (1973), *La universidad*

nueva: un proyecto, plantea la reforma de la conciencia latinoamericana y tipifica los cambios y las líneas básicas de lo que denominó la utopía universitaria. Por otra parte, para América Latina y el Caribe las aportaciones de la UNESCO (1991, 1996, 2003), han sido un hilo conductor en los procesos de cambios y generación de políticas, en las diferentes instituciones de educación superior, como lo ha sido el *Informe Delors* (1996).

Uno de los fundamentales legados de los postulados de Córdoba, en cuanto a la misión social de la universidad, radica en comprenderla más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje de carreras o especialidades profesionales, más allá de los muros pues se involucra en el estudio y la investigación de los problemas sociales, y declara que las funciones primigenias de la universidad latinoamericana son: docencia, investigación y extensión. El *Informe Delors* coloca el debate en el contexto general de la educación como fuerza transformadora, indica que la función social de la educación debe asumirse como un desarrollo continuo de la persona, durante toda su vida, al servicio del desarrollo humano y social para hacer retroceder la pobreza y la exclusión. El sistema educativo debe caracterizarse por ser flexible y accesible en tiempo y espacio y se debe fundamentar en tres pilares: aprender a conocer, aprender a ser y aprender a convivir. La universidad tendrá entre sus funciones la investigación y la enseñanza, la extensión de la cooperación internacional y favorecerá la participación de la comunidad en necesidades locales, vinculada a los diferentes sectores de la vida pública.

Los aportes de Darcy Ribeiro (1973), planteados en *La universidad nueva: un proyecto*, se define que la universidad debe ser la proyección de una nueva conciencia latinoamericana, en la que alteraciones estructurales den lugar a la construcción de un nuevo orden social, que plantee y defina el contexto de las realidades sociales en el que la universidad habrá de operar, para la construcción de una nueva sociedad. En este

sentido, este autor propuso repensar la universidad desde la integración de la docencia y la investigación, para la formación y producción del saber, como funciones hermanas y no independientes, con propósitos comunes en el currículum universitario, que cambiará la estructura de la departamentalización y la separación entre las ciencias básicas y las ciencias sociales, sobre la base de una universidad efectivamente democrática que, por medio de la extensión, permitiera una intercomunicación del mayor alcance con la sociedad, como un todo.

Un nuevo orden de ideas, en el contexto contemporáneo, para el debate internacional de la transformación universitaria, especialmente para América Latina, está contenido en la obra Boaventura De Sousa Santos (2008) titulada *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, donde de manera crítica este autor expone cómo las recomendaciones de organismos multilaterales, como el Banco Mundial, han conducido a que las universidades se mercantilizaran y se transnacionalizaran, lo que a su juicio provocó la globalización capitalista de la universidad, en procura de servicios de alta rentabilidad económica, más no social, en tanto que el debate quedó en manos de expertos, que bajo argumentos “progresistas” para llevar a cabo estos cambios, tales como la necesidad de incluirse en la sociedad del conocimiento y de la información, las universidades fueron cediendo espacios propios e internos del debate universitario.

Riviera Cruz (2006), considera a De Sousa Santos como uno de los autores contemporáneos, que ha definido las contradicciones que generaron las crisis y los desafíos de las universidades públicas, así que distingue tres tipos: 1) La crisis de hegemonía, que resulta de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y la incapacidad de la universidad para desempeñar cabalmente estas funciones, ante presiones de los agentes económicos y sociales; 2) La crisis de

legitimidad, inducida por la jerarquización de saberes, por las restricciones de acceso y por las exigencias sociales de democratización y apertura de la universidad para las clases populares; y, 3) La crisis institucional, consecuencia de la contradicción entre la autonomía y la presión para someterla a criterios de eficiencia y productividad.

De Sousa (cit. por Riviera Cruz, 2006), plantea la necesidad de democratizar la universidad, que se abra a la gente, que se relacione con la comunidad, sin que esto conlleve a su degradación y masificación. Para este autor el único modo de enfrentar la globalización neoliberal es contraponerle una “globalización alternativa”, “contrahegémica”, lo que significa que las reformas deben reflejar un proyecto de nación en el que la universidad pública recupere su papel en la definición y resolución colectiva de los problemas sociales, en un contexto local, regional y global; en el que la Extensión Universitaria es una vía que contribuye a otorgarles a las universidades una participación activa en la cohesión social, en el que la investigación procure la convergencia de los intereses científicos y la producción del conocimiento con las necesidades de la sociedad, para convertirse en una investigación-acción, que promueva el diálogo entre el conocimiento científico y humanístico que la universidad produce y los saberes tradicionales, populares, indígenas, propios de su cultura.

A diferencia de las tendencias, que se originaron en el ámbito europeo, el rasgo más distintivo del debate para la transformación universitaria en América Latina, ha sido el ejercicio y cuestionamiento de la función social de la universidad a través de la extensión, en el que se ha avizorado su rol en la proyección y el desenvolvimiento de los servicios esenciales que genera la universidad-producción de conocimientos y formación de profesionales-a todos los sectores de la sociedad en procura del bienestar y la calidad de vida de sus habitantes.

En la III Convención Internacional de Educación Superior: “La Universidad en el Nuevo Milenio” (2002), celebrada en Cuba a los fines de darle continuidad a los debates de la UNESCO, se sostuvo que en los ámbitos universitarios europeos se cuestiona la forma de hacer extensión como parte de la cultura, pero no se problematiza en el rol que cumple esta función universitaria de integrar la ciencia, la cultura y la tecnología con los problemas del quehacer diario y en la oportunidades que le brinda a la docencia e investigación para validarse en contextos reales, de cara a las necesidades de la población. En este evento, quedó sentado que la Extensión Universitaria representa uno de los ejes en el debate contemporáneo de la educación superior latinoamericana, del cual emerge el tema de la función social de la universidad, que está siendo caracterizado como su pertinencia social.

En palabras de Martín Rodríguez (1999), el modelo de universidad para el siglo XXI, tendrá que integrar todos los perfiles analizados, en el que la pertinencia y el cambio social signifique la responsabilidad de la universidad para clarificar las interrogantes y respuestas que provocan los problemas sociales y poner el poder de su conocimiento al servicio de este ideal, aun cuando su influencia para la toma de decisiones sea limitada. En definitiva, la cuestión de fondo son los fines y objetivos de la universidad para con la sociedad.

En este contraste de realidades, se sitúa parte del interés de la investigadora en develar, en las secciones posteriores a ésta, algunos de los rasgos que prevalecen en el debate por la transformación universitaria en América Latina para abordar el cambio educativo, y el énfasis que se le ha dado a la Extensión Universitaria, por cuanto tal como se indicó anteriormente es un contexto del cual emergen elementos que ameritan ser investigados.

1.3. La dinámica y las exigencias de cambio educativo

En la esfera nacional de los cambios y las transformaciones de la universidad, el debate se ha caracterizado por la búsqueda de nuevas orientaciones e innovaciones curriculares, con especial atención a los procesos pedagógicos y didácticos, desde concepciones humanistas e integrales. Los factores discursivos de lo neoliberal, la globalización, la mundialización, perfilan la búsqueda de planes alternativos, y plantean la dicotomía entre el discurso de una educación superior para la transformación productiva y una educación para un desarrollo humano sustentable. Esto hace que el compromiso de cambio intrínseco, por razones de adecuación, se vuelva complejo, por lo imperioso de dar respuesta a lo social.

Es por ello, que el rol de la universidad contemporánea frente a la sociedad requiere de nuevos compromisos y relaciones entre los diferentes actores sociales, así como nuevas concepciones de las prácticas educativas y curriculares, que conduzcan a otras formas de planear y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para garantizar una mayor correspondencia con las necesidades de formación de los recursos humanos que demanda la sociedad, al igual que con los requerimientos sociales de los sectores menos favorecidos.

Situados en esta perspectiva, la universidad debe orientarse a la formación integral de los individuos que se están formando en ella. Se trata no sólo de enseñar destrezas y capacidades, de poner a disposición de otros el conocimiento, sino de un nuevo aprendizaje, el aprendizaje social y cultural, en el que la persona se identifique como participante de un proceso de cambio social, lo que exige, a su vez, un cambio de la universidad, no como un proceso evolutivo, sino como un proceso transformador de su misión social.

Las condiciones presentes y futuras de la sociedad y las exigencias de su desarrollo, demandan una universidad en constante transformación, para que contribuya a la creación y aplicación de nuevos modelos de conocimiento, a la par de nuevos modelos sociales, en una acción recíproca que también transforme la universidad y la sociedad. La vinculación de la docencia, la investigación y la extensión de la universidad, conforma uno de los principios orientadores de la interrelación universidad-sociedad, por lo que esta acción transformadora, obliga a un enfoque dialéctico de las relaciones universidad-sociedad y sociedad-universidad.

De acuerdo con Ribeiro (1973), existe una escasa simbiosis entre la universidad y la sociedad, ejemplificada en el caso de la universidad latinoamericana que creció deformada y disfuncional desde el punto de vista de los intereses legítimos de las poblaciones. Este autor sostiene que la ola de modernización indujo a las universidades a renovarse no como un movimiento evolucionista y transformador en el tiempo, sino como una mera actualización, destinada a tornar a nuestros pueblos más eficaces en el cumplimiento de su papel periférico y subalterno. La universidad no se ha abierto a todos los que deseen utilizarla y puedan necesitarla.

Escotet (1996), por su parte, señala que la concepción modernizadora, academicista y falsamente autonómica de la universidad latinoamericana de los años 70, desvirtuó la misión fundamental y el compromiso de la universidad con la sociedad. Compromiso que debió circunscribirse en ideales de libertad, democracia y justicia social, para poder involucrar a las universidades en la resolución de asuntos prioritarios relativos a la alimentación, salud, seguridad social, el desarrollo científico, cultural y tecnológico, educación para todos, educación ambiental, entre otros.

Ambos autores, en distintos momentos, coinciden en afirmar que la universidad ha estado sujeta a crisis permanentes durante toda su historia y su evolución se ha visto

signada por reformas y contrarreformas para responder a través de los tiempos a esas crisis, así como limitada por sus estructuras, sus sistemas de gobierno, sus formas de administración, sus modelos curriculares, aspectos estos que responden a enfoques rígidos, cerrados y parcelados. En consecuencia, estas reformas se han caracterizado sólo por introducir cambios parciales y superficiales del sistema, y no han representado reformas globales, ni cambios trascendentes en la misión y en las políticas universitarias.

A juicio de Escotet, cambiar la universidad no significa dejar de lado todo lo existente, ni tampoco asumir compulsivamente innovaciones que surjan de los procesos de cambio. Asimismo, este autor señala que la dinámica de cambio social genera permanentemente nuevos estímulos y requerimientos en la demanda de la sociedad, es por ello que las instituciones sociales, entre ellas las universidades, deben cambiar progresiva y permanentemente, y ser capaces, además, de anticiparse a la realidad futura inmediata puesto que, si sólo evolucionan, se adaptarán naturalmente a esa realidad inmediata y sus acciones no generarán consecuencias en su sistema global. En la dimensión institucional de la sociedad, el punto de partida de cualquier cambio debe procurar "...transformar aquellas prácticas que la realidad requiere, crear nuevas y hacer permanentes las que mantienen su vigencia..." (p.92).

En este mismo orden de ideas, este autor expresa que el cambio debe orientar sus estrategias a

...la búsqueda y [el] establecimiento de nuevos objetivos que definan la clase de valores que puedan armonizar con el progreso del ser humano. Ello exige respeto a los derechos del hombre y a las condiciones de libertad, equidad, justicia, tolerancia y armonía con el medio ambiente (p.92 y 93).

Estos temas planteados por Escotet para dirigir el cambio educativo, son considerados por Gimeno Sacristán (2005), como temas trascendentales que están ausentes o con muy poca carga en el discurso sobre el sentido de la educación, desde la

enseñanza primaria hasta la universidad, al existir en estos niveles y en las instituciones educativas un predominio de una perspectiva epistemológica de tipo positivista hacia el conocimiento que en ellas se imparte y se produce, contraria a la perspectiva de las humanidades, la cual estaría directamente vinculada con los temas críticos y sociales que sirven de sinergia para el cambio educativo.

Por otra parte, sostiene Gimeno Sacristán, apoyado en las ideas de Eisner (1984), que la orientación profesionalizadora producto de acciones reformistas, a que están sometidas las instituciones educativas en todos sus niveles, favorecen la selección y el desarrollo de un currículum que promueve el tipo de conocimiento que se cree tiene más utilidad para el desempeño de actividades productivas, es decir, un sentido utilitarista del conocimiento, que tienda a establecer prioridades educativas que desfavorecen, por una parte, la presencia de las humanidades y el conocimiento del hombre en el currículum y, por la otra, el desarrollo de un sistema de valores que apunta hacia la formación integral de los educandos.

Plantear la necesidad de una perspectiva más humanista e integradora del currículum universitario debe corresponderse con los fines más altruistas de la educación. Sin embargo, Gimeno Sacristán afirma que la fragmentación del saber es una de las causas que ahuyenta esta perspectiva del debate educativo actual, y genera un vacío en la formación. Lo que se quiere es aprender sobre el hombre en colectivo y, por tanto, sobre sí mismo, lo cual aportaría un marco de orientaciones y de valores para comprender y utilizar el conocimiento científico, pero lo que se hace en la realidad con el currículum es desarrollar perspectivas funcionalistas de la enseñanza, reguladas por el mercado y reproductoras de un mundo injusto.

Retomando las ideas de Escotet (1996), y en concordancia con los planteamientos de Gimeno Sacristán, en el currículum universitario existe un alto grado

de segmentación, que incomunica las ciencias y las humanidades, y es ésta una de las causas más importantes del individualismo profesional. Agrega Escotet que

Los diseños curriculares existentes en casi todas las universidades del mundo están configurados en torno de asignaturas o cursos que se agrupan en estructuras piramidales o en formas tubulares. Estas últimas son las que contienen mayor grado de rigidez desde que el estudiante se incorpora a la universidad se le asigna una especialidad o carrera, sobre la que transita incomunicado con los otros saberes de las ciencias y las humanidades durante varios años hasta su salida al mercado de trabajo (...) Son diseños inflexibles, incompatibles con la interdisciplinariedad...(p.136).

A pesar de este panorama, existen tendencias tanto en la escuela como en las instituciones de educación superior, que reclaman y plantean una nueva visión de un currículum, abierto a la vida, a la realidad social, lo que conduciría a un cambio en la cultura curricular para dimensionarlo como resultado de los procesos sociales, es decir, considerar el currículum como un agente de cambio educativo.

Euscátequi y Pino (2005), expresan que en las últimas décadas han surgido conceptualizaciones que dimensionan la complejidad curricular con planteamientos que tienen como eje central al hombre, a la persona, así como sus relaciones y el contexto socio-cultural en el que se desenvuelven. Ya se piensa en un currículum con pertinencia social que reivindica el valor de la formación desde la misma persona, que la reconoce en colectivo e inmersa en un mundo de interacciones sociales. Obviamente, se trata de una formación más humanizante y de un currículum con ciertas particularidades: pertinente, integrado, coherente y sobre todo flexible. De acuerdo con estos autores, un currículum con estas características convierte a la educación en una práctica de lo social y cultural, e igualmente entender, que

Tendríamos que pensar en un currículo que al igual que la cultura se construya y reconstruya colectiva y permanentemente, teniendo en cuenta las características del contexto y de los sujetos que se encuentran en una constante interacción consigo mismos, con los demás, y con otros contextos. Un currículo que debe ser participativo pero sobre todo debe obedecer a un concepto de integralidad y relación tanto del sujeto como del objeto (Euscátequi y Pino, (2005, p.7).

a. Estrategias para el cambio universitario

En esta búsqueda de estrategias para el cambio universitario y las opciones curriculares que den respuesta a la complejidad de las relaciones universidad-sociedad, sociedad-universidad, se inscriben algunas tendencias y políticas de la universidad contemporánea, referidas por diferentes autores, como Escotet (1996); Casas Armengol (1999); Tünnerman (2003); y, por la UNESCO² en sus diferentes reuniones y conferencias (1991, 1996, 2003, 2007), a saber:

- ✓ Ampliación de los objetivos y la misión de la universidad a una educación universitaria permanente, esencialmente integradora, identificada con las ciencias y las humanidades, que forme y capacite para aprender, desaprender y reaprender permanentemente.
- ✓ Desarrollo de modelos de organización académica y curricular flexibles, que brinden diferentes opciones para el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos, físicos y financieros, que fortalezcan las capacidades formativas y la investigación interdisciplinaria e incorpore dialógicamente el aprendizaje social y los saberes de las comunidades.
- ✓ Amplificación e integración de las funciones universitarias (docencia, investigación y extensión), e incluso la misión de la universidad al ámbito, local y regional en procura de fortalecer las capacidades endógenas, así como un desarrollo social sostenible, para abordar el contexto global.
- ✓ Creación de nichos de investigación en Extensión Universitaria como vía para establecer vínculos de la universidad con problemas sentidos en las

² Reunión Internacional de Reflexión sobre los Nuevos Roles y Contextos de la Educación Superior a Nivel Mundial, realizada en Venezuela en septiembre de 1991
Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior, realizada en Cuba en noviembre de 1996.
Conferencia Internacional de la Universidad del Siglo XXI, realizada en Brasilia en noviembre de 2003
Conferencia Internacional de las Américas realizada en República Dominicana en el año 2007.

comunidades, en procura de la difusión y transferencia multidimensional del conocimiento.

- ✓ Innovación en Educación a Distancia, en sus cuatro niveles: a) Programas de aprendizaje a distancia; b) Unidades de aprendizaje a distancia; c) Instituciones de aprendizaje a distancia; y, d) Consorcio de instituciones de aprendizajes a distancia.
- ✓ Integración de la actividad universitaria virtual al trabajo académico cotidiano al promover un mayor grado de interactividad transaccional entre los sitios *web*, académicos, estudiantes y comunidades discursivas en general.
- ✓ Diversificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan la combinación y complementariedad de múltiples estrategias para la adquisición y aplicación del conocimiento, para la integración teoría-práctica y, sobre todo, la incorporación de la experiencia directa como fuente de conocimiento.

La realidad universitaria ha sido y continúa siendo motivo de estudios y generación de propuestas que apuntan hacia un cambio en la misión y en sus prácticas, es decir, valorar los límites de su respuesta hacia la sociedad y la manera como se desarrolla la docencia, la investigación y la extensión para encarar la realidad social, lo cual debe adecuarse a las diferentes formas de producción del conocimiento, para así incorporar las innovaciones educativas. Todo esto significa que la universidad debe estar inmersa en una evaluación permanente de su accionar en la sociedad (Escotet, 1996; Tünnerman, 2000).

b. La universidad como un sistema social abierto

En relación con lo expuesto, se puede inferir que la agenda de cambio y transformación de la universidad es compleja, y sus exigencias obedecen, en parte, a una dinámica social estructurada en el tiempo y en la historia, al menor o mayor grado del comportamiento de la universidad como un sistema social abierto cuyo insumo principal lo representan las necesidades de desarrollo social, en correspondencia con los procesos de docencia, investigación y extensión, lo que está asociado a la obtención de resultados en cuanto a la formación de recursos humanos, generación de conocimiento y vinculación social, entre otros. Resultados estos que pueden originar satisfacción, ruptura o entropía de estos procesos, por su mayor o menor grado convergencia y adecuación a las demandas sociales, lo que representaría la pertinencia social de los procesos.

De acuerdo con Brovotto (1994), la adecuación de los resultados que se genera en la universidad como un sistema social y lo que la sociedad espera de ella, no es otra cosa que la **pertinencia social**, la cual debe entenderse como un valor intrínseco de la esencia y del quehacer universitario y que no debe ser interpretado como una simple evaluación del papel que cumple y el lugar que ocupa la educación superior en función de las necesidades y demandas de los diversos sectores de la sociedad, puesto que es algo más complejo que atañe a su reconocimiento como institución social. En este sentido, este autor aclara que

...la pertinencia no representa meramente una respuesta pasiva, una actitud receptiva y una réplica mecánica a las demandas. Si la universidad sólo se limitara a recoger lo que la sociedad declaradamente requiere en términos de conocimientos y formación técnica y académica, si se redujera a una expresión instrumental, dejaría de cumplir la primordial función crítica y transformadora de la realidad-inherente al conocimiento- y dejaría de generar, desde la oferta creativa y educativa, nuevas y diversas demandas sociales. En consecuencia, no sólo actúa en forma pertinente la universidad cuando responde eficazmente a las demandas externas, sino cuando se plantea como objeto de investigación a ese entorno, entendido en el sentido más amplio posible (p.2).

Este mismo autor alerta sobre las asimetrías en la pertinencia social de la educación superior a nivel mundial, en la que las demandas que se imponen, son las de los países globalizadores y no las de los países globalizados, al tratarse el conocimiento como una mercancía y no como un bien social. Es por ello que el concepto de propiedad social del conocimiento y su pertinencia social no es excluyente del sistema en el cual se produce, para lo cual las universidades deben dar grandes pasos a los fines de abandonar modelos tradicionales y provocar la institucionalización de modelos abiertos al medio social.

Profundizando las ideas de Brovotto, con los aportes de Malagón Plata (2003), encontramos que existen al menos cuatro enfoques para el análisis de la pertinencia social de las universidades. El primero, la refiere como la necesidad de que las universidades se sintonicen con el mundo actual y sus dinámicas; el segundo, como la vinculación con el sector productivo; el tercero, enfatiza la naturaleza social de la vinculación de la universidad y su entorno; y, el cuarto enfoque denominado integral, el cual es el producto de la combinación de los anteriores, alude al currículum como un eje central de la pertinencia social. Clarifica este autor, que la formulación de estos enfoques y su diferenciación, no significa que "...los procesos reales se comporten de esa manera..., la realidad es más compleja y rica que las interpretaciones que hagamos de ella, pero sin duda estos enfoques constituyen un avance en la comprensión [del problema] de la pertinencia (p. 6).

Para Malagón Plata (2003) y Barbosa Illesca (2010), la UNESCO ha sido el organismo que asumió entre 1995 y 1998, en sus sucesivas conferencias internacionales, el liderazgo sobre la definición de un concepto en torno de la pertinencia, como elemento nodal en la definición de políticas para la educación superior y como concepto orientador de la universidad abierta a la vida, al mundo laboral, a las comunidades, en la

búsqueda de mayores oportunidades de participación social. Expresa Malagón Plata que el artículo 6 de la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción, titulado: “Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia” expone cuatro lineamientos básicos

uno, la evaluación de la pertinencia se debe hacer en relación con la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen; dos, se deben reforzar las funciones de servicio a la sociedad, con actividades que permitan resolver los grandes problemas de la sociedad como la pobreza, violencia, intolerancia, analfabetismo, deterioro del medio ambiente, a través de propuestas inter y transdisciplinarias; tres, aportar alternativas para el desarrollo del conjunto del sistema educativo [que incidan] significativamente en los factores para [la mejora cualitativa] de esos niveles de educación (investigación educativa, capacitación y formación docente); y cuatro, “en última instancia la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría (p.6).

Por su parte, Barbosa Illesca (2010), agrega que la UNESCO (1998) acuñó el término de pertinencia, entendido en su más amplia acepción como la acción transformadora de la universidad en su contexto, al apuntar que líderes de esta organización reconocen que la pertinencia es la dimensión en la que la Extensión Universitaria, se desarrolla a partir de la enseñanza y la investigación, y se concretiza la responsabilidad social de la universidad, reconocida como un sistema social que busca articular sus componentes fundamentales (docencia, investigación, extensión) con realidades, en la perspectiva de generar cambios hacia dentro y fuera de ella.

En la Figura 1, se representa una aproximación gráfica de la universidad como un sistema abierto, en movimiento constante y continuo de sus procesos de docencia, investigación y extensión, en interacción permanente con las demandas de la sociedad. Todo ello define la pertinencia social de la universidad, el impacto social de los recursos humanos en el proceso de formación y del currículum, del que se sirve la universidad para atender las necesidades de desarrollo social.

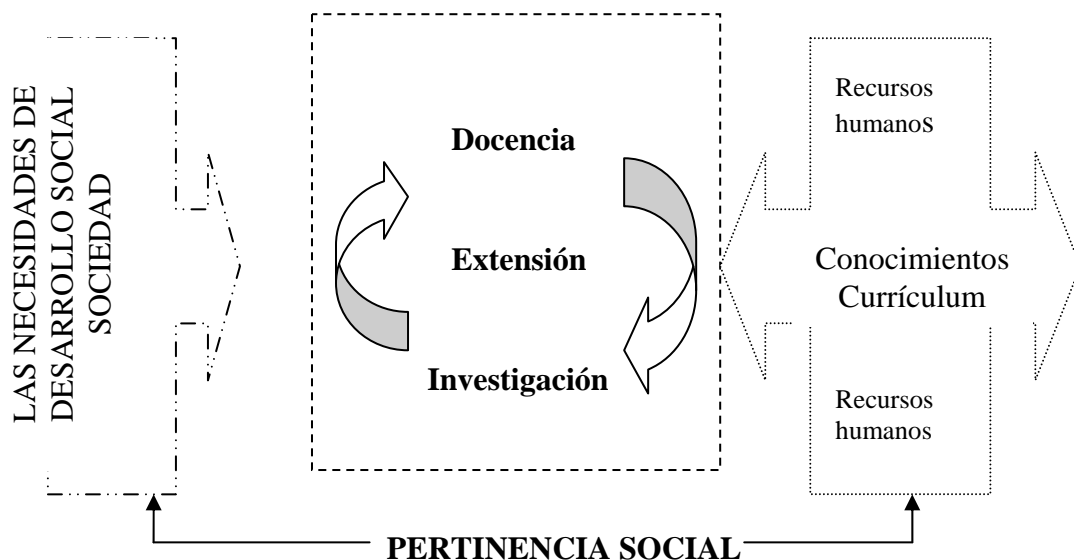


Figura 1. La universidad como un sistema abierto

Fuente: Autora (2008).

En este sentido, la universidad abierta al entorno significa que debe estar en condiciones de responder a la sociedad, de dar cuenta de sus acciones y de otorgarle prioridad a la formación integral del estudiante, en términos de una interacción entre el proyecto institucional, el proyecto curricular y lo que demanda la sociedad. Esta premisa que se deriva del contexto anterior, le proporciona a la investigadora un reto en cuanto a la ubicación de la Extensión Universitaria como una vía que favorece esta interacción, por lo que se hace necesario profundizar en cuáles son los ejes que motivan el cambio universitario con base en la siguiente interrogante: ¿Qué papel juega la Extensión Universitaria en el cambio universitario?

c. Los ejes para el cambio universitario

Ahondando en las consideraciones referentes a la pertinencia social y el cambio universitario, y sobre los aportes que en este sentido ha proporcionado la UNESCO (1996, 1998, 2003), son tres los grandes ejes dinamizadores de la universidad que

propugnan una visión de universidad como sistema social abierto, declarados por este organismo como las políticas horizontales más importantes de la universidad para el siglo XXI: 1) Reflexión para la acción; 2) Diversificación; y, 3) Flexibilización.

En el Cuadro 1 se presenta el alcance de esos ejes, planteados desde los aportes de Escotet (1996), quien los tipifica como *ejes-fuerza* que deben invadir todos los componentes del sistema universitario, en procura de su pertinencia social. No se trata de una comprensión taxonómica de las políticas universitarias, sino de identificar las fuerzas del cambio³.

Cuadro 1. Ejes para el cambio universitario

Eje 1: Reflexión en la acción	Eje 2: Diversificación	Eje 3: Flexibilidad
<i>Reflexión para:</i>	<i>Diversificación de:</i>	<i>Flexibilidad en:</i>
<ul style="list-style-type: none"> -La anticipación -La innovación -La formación centrada en el sujeto que aprende -La investigación y asistencia técnica con el sector público y privado del país - El aporte estético en la cultura -Las alianzas y los consorcios educación superior-empresas -La cooperación interuniversitaria 	<ul style="list-style-type: none"> -Los ámbitos de acción de la universidad -Las estrategias para la interdisciplinariedad -Los procesos de enseñanza-aprendizaje -Las instituciones - La formación -Los aprendices 	<ul style="list-style-type: none"> -Las estructuras del currículum -Las formas de acreditación -La transferencia del conocimiento, y el intercambio de saberes -La legislación y la administración -Las formas de financiamiento -Los mecanismos de reforma y cambio

Fuente: Autora (2008).

En consecuencia, la agenda de cambio y transformación de la universidad y los ejes en los que se inscriben estos cambios, de acuerdo con planteamientos recientes de la UNESCO (2009), representan en sí mismos una motivación y un nicho para el anclaje de investigaciones y estudios que aborden diferentes perspectivas acerca del impulso de

³ Fullan (1993), considera que las fuerzas del cambio están presentes cuando se toma conciencia de la naturaleza y del proceso de cambio, se descubren nuevos medios en el proceso, se reconoce el cambio personal como un cambio organizativo y viceversa, es decir, comprometerse con el cambio y, sobre todo, se valora los esfuerzos que hacen los involucrados y lo que esperan otros del cambio.

una educación liberadora e independiente, que fomente un aprendizaje abierto, sustentado en una visión de *la universidad como institución social y abierta al cambio*.

Dentro de esta línea de pensamiento empírico, y tomando como un marco natural los tres ejes para el cambio universitario citados en el Cuadro 1, podemos plantear, como marco de motivación en esta investigación, varios núcleos de interés o de análisis que se insertan en la agenda de cambio y transformación de la universidad y, por ende, en las relaciones universidad-sociedad. El primer núcleo estaría relacionado con *la anticipación de la visión* de las universidades centradas en la docencia, que evolucionan hacia una concepción abierta, con base en modelos integradores de la docencia, la investigación y la extensión, es decir, *la anticipación a la innovación*; el segundo núcleo, con *la diversificación* de los ámbitos de acción de la universidad y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como parte del proceso de innovación y, el tercer núcleo, consecuencia de los dos núcleos anteriores, se vincularía con *la flexibilidad* de las estructuras curriculares y las formas de transferencia del conocimiento y el intercambio de saberes con las comunidades a través de los procesos de docencia, investigación y extensión. He aquí una representación gráfica de estos núcleos de interés.

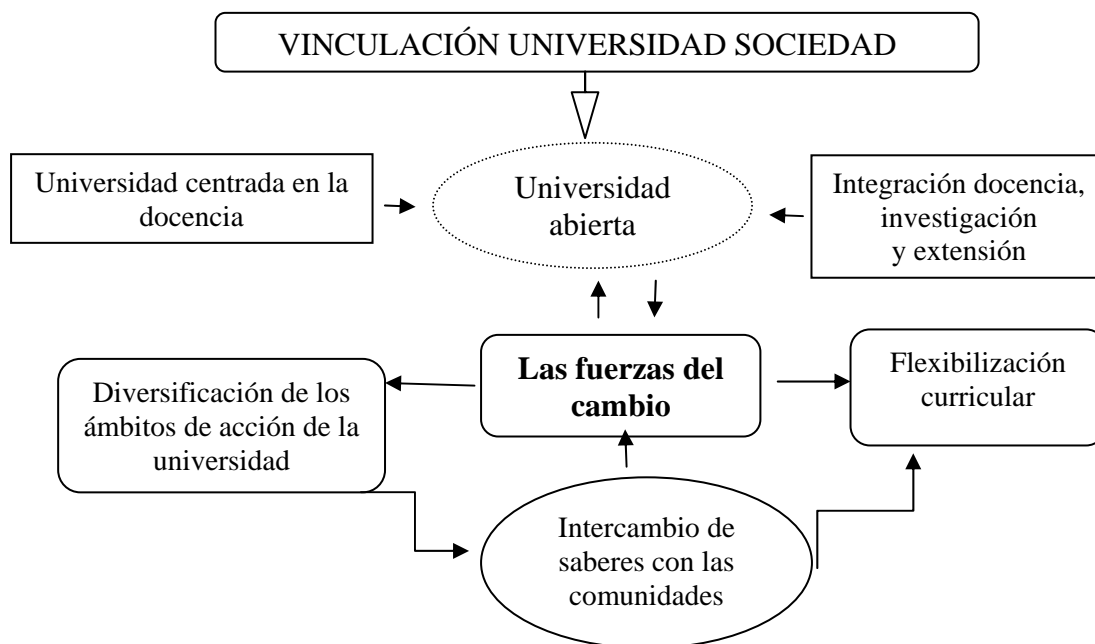


Figura 2. Núcleos de interés en la agenda de cambio y transformación de la universidad

Fuente: Autora (2009).

La universidad actual está centrada en la docencia, y su viraje hacia una universidad abierta debe estar en consonancia con la integración de las funciones universitarias que, en esencia, representan la misión de la universidad para dar respuesta a las demandas de la sociedad, lo cual requiere de una diversificación de los ámbitos de acción del quehacer universitario, orientados hacia un intercambio de saberes con las comunidades, en el que el currículum tendrá que flexibilizar sus concepciones para abrirse al entorno. Sólo así la universidad podrá vincularse con la sociedad.

Si examinamos con sentido crítico las relaciones universidad- sociedad, es necesario replantear la direccionalidad de estas relaciones, las cuales se siguen concibiendo en un solo sentido, de la universidad a la sociedad, cargadas estas relaciones de iniciativas personales o grupales, sin considerar aún una visión integrada de la universidad en su conjunto: docencia, investigación, extensión. El dilema para alcanzar esta visión se presenta cuando los núcleos de interés focalizan como misión social de la universidad la formación de recursos humanos (docencia) y/o la creación y

trasmisión del conocimiento (investigación), sin considerar los resultados e impactos de las funciones primigenias de la universidad en pro de la solución de los problemas de su entorno (extensión).

Hoy día se le agrega a esa formación de recursos humanos, el reto de formar *promotores de cambio social*, ciudadanos comprometidos con los problemas de su entorno, de producir un conocimiento con calidad, pero también apropiado a la realidad social, para que las universidades puedan asumir un rol activo en los cambios que se requieren socialmente. Urge la creación de otras formas de generación de conocimiento que sin obviar las contribuciones universales de la ciencia, promuevan nuestros propios saberes, modelos y referentes teóricos metodológicos y que conduzcan a la formación de profesionales más sensibilizados hacia sus propios contextos de vida (Pérez de Maza, 2008).

Otro dilema que se suma a los ya planteados, es el que se presenta al restringir los ámbitos de acción de la universidad a su quehacer profesionalizante, a fronteras locales, al funcionalismo de la docencia, la investigación y la extensión, al currículum prescrito. Se hace necesario, entonces, emprender nuevas formas de aprendizaje, que conjuguen prácticas formales con las no-formales, que incorporen la experiencia y los saberes populares que circulan en la sociedad, flexibilizar el currículum, de manera tal que los intereses académicos de docentes, estudiantes, y de los investigadores, estén articulados con los intereses sociales, locales y regionales. Problemas prioritarios como pobreza, analfabetismo, violencia, deterioro ambiental, salud, seguridad alimentaria, vivienda, entre otros, deben formar parte de los retos pendientes en la agenda de transformación de la universidad.

Para afrontar estos dilemas y retos, se requiere una nueva visión de la universidad, en la que se le conciba como una institución abierta, crítica y creativa. Esta

visión emergerá del diálogo interactivo y multidireccional con los diferentes actores involucrados en una relación dialógica universidad-sociedad-universidad, para responder a la democratización del saber y al intercambio de saberes con las comunidades.

En este orden de ideas, entre las perentorias transformaciones y los cambios que debe enfrentar la universidad, una de las más pertinentes y urgentes es la relativa a su misión institucional. Es inaplazable un rediseño, un replanteamiento del quehacer universitario, de modo tal que se establezca el pleno equilibrio en su tríptico misional, sin primacía de una función sobre otra. ¿Cómo atender al medio sin conocerlo?, ¿cómo conocerlo sin ir a él?, ¿cómo ir a él sin el encuentro crucial con el pueblo?, la esperanza está puesta en una universidad que llegue al pueblo lleno de preguntas, de proyectos, de ganas de buscar y compartir el conocimiento, sus saberes y las experiencias de otros (Ochoa, 1998). Es en ese encuentro crucial con el pueblo como la Extensión Universitaria adquiere su razón de ser, cuando vive y mira la institución desde allí, en su verdadero sitio, y construye la interacción con las funciones de investigación y docencia (Cruz, 1998).

1.4. La Extensión Universitaria fuerza del cambio

Retomando los programas trazados por la UNESCO (1991, 1996, 2003), en la agenda de cambio y transformación de la universidad, especialmente la latinoamericana, la Extensión Universitaria representa una de las fuerzas del cambio, mediada por la intensidad de las relaciones de la universidad con su entorno. Por ello, uno de los retos y desafíos pendientes en esta agenda es reconocer esta función misional, *como una función concientizadora, crítica, creadora, liberadora y democrática.*

Esta acción se circunscribe a momentos y movimientos históricos que cuestionaron seriamente el rol social de la universidad latinoamericana, por ejemplo, los

gestados en la Reforma de Córdoba, Argentina, 1918, y que se extendieron ampliamente por toda la región. Aun así, esta función se ha enquistado en los modelos tradicionales del quehacer universitario, al trascender débilmente en los intereses y reclamos sociales de origen.

De cara a esta realidad y en la visión prospectiva del cambio universitario, la Extensión Universitaria tiene una agenda que no se agota y que aún está pendiente en relación con su rol social al:

- Colocar a la Universidad frente a los problemas prioritarios de la sociedad en general, y particularmente de las comunidades, para generar criticidad ante el rol social que cumple el currículum universitario y su pertinencia en cuanto a la formación de seres libres, compenetrados con el desarrollo social, económico y político del país, capaces de generar cambios para la transformación social de las comunidades, como función *concientizadora y crítica*.
- Otorgarle dinamismo al conocimiento, al mantener un flujo permanente con el entorno intra y extra universitario, a los fines de la actualización y el perfeccionamiento de la producción intelectual y cultural, que se genera en ambos entornos, como una *función creadora*.
- Extenderse a través de las diversas disciplinas del quehacer universitario, dado su *carácter multidisciplinario*, por cuanto la vinculación con el entorno exige diversidad en el conocimiento, pluralidad de criterios, y diversas formas de actuar para abordar los problemas que reclaman participación de la gestión universitaria.
- Expresar los valores democráticos de las universidades, con profunda orientación humanística, asequible a los diferentes miembros de la comunidad

intra y extra universitaria, de allí que su impacto busca ser masivo e integral, al constituirse en una *función fundamentalmente liberadora*, que propicia la búsqueda de cambios con la participación autogestionaria de los involucrados, a la vez que genera transformaciones en ellos.

Este viraje de la Extensión Universitaria como función concientizadora, crítica, creadora, liberadora y democrática, forma parte de la *visión ideal y emergente* de la universidad actual, sustentada en la vinculación de sus procesos con la sociedad. Producto de esta vinculación y de su grado de intensidad, la universidad podrá determinar su misión social.

En síntesis, entre los retos y dilemas de la universidad contemporánea, se inscriben los desafíos pendientes de la universidad latinoamericana- por una universidad más inclusiva, esto es, más abierta, asimilada en las relaciones con la sociedad- cuyos núcleos de interés no distan de los ya planteados, lo que circunscribe la Extensión Universitaria en uno de los *ejes-fuerzas* del cambio universitario, por cuanto la función social de la universidad se ha ejercido y se sigue ejerciendo a través de ella.

Indagar el cambio educativo desde esta perspectiva, es importante para enriquecer y precisar cómo se expresa la Extensión Universitaria en las instituciones de educación superior latinoamericanas y cómo, en consecuencia, se expresa la pertinencia social, que limita esta indagación a casos concretos de universidades, e introduce las relaciones de esta función con el currículum universitario, como parte del enfoque integral para el estudio de la pertinencia, referido por Malagón Plata (2003).

1.5. La Universidad Nacional Abierta: un escenario para la indagación del cambio universitario

Focalizar la agenda de cambio y transformación, en la universidad latinoamericana, como parte de las representaciones de la universidad en general, es un camino extenso y amplio, en cuyo recorrido encontramos diversos tipos de instituciones de educación superior, y diversas formas de acometer la Extensión Universitaria, lo cual constituye en sí mismo un espacio poco explorado, en el que se insertan escasos estudios e investigaciones, atinentes al debate aquí planteado.

Entre los distintos tipos de instituciones de educación superior, encontramos las instituciones de educación a distancia, a las que independientemente de su configuración, les corresponde igualmente asumir los desafíos de la educación superior en momentos en los que el conocimiento ha adquirido un nuevo valor y se asumen novedosas formas para crearlo, comunicarlo y transferirlo, y en el que los avances tecnológicos de la comunicación y la información promueven una enseñanza abierta.

De acuerdo con esto, Martín Rodríguez (1999), considera que el debate en las instituciones de educación a distancia pasa por la resignificación de su identidad institucional, como consecuencia de su propia evolución, en consonancia con los más recientes avances y aportaciones tecnológicas, sin perder de vista las situaciones y los requerimientos sociales. Agrega este autor, que las universidades a distancia, al igual que el resto de las instituciones de educación superior, se encuentran inmersas en el debate sobre las posibles transformaciones y configuraciones que puede adoptar la universidad en el presente siglo, el cual no debe marginar el cuestionamiento a la teoría y práctica que han sustentado las trayectorias institucionales de una generación de educación a distancia a otra.

Explica Martín Rodríguez (1999), que en un esfuerzo por avanzar en este debate, las nuevas aportaciones tratan de relacionar la educación a distancia con la teoría general de la educación y con los planteamientos acerca del uso de los medios tecnológicos, sin prestársele mucha atención a la naturaleza del proceso de comunicación entre profesor y alumno, así como al papel de la tecnología que le sirve de apoyo, y a los planteamientos metodológicos que ello implica, al igual que las decisiones o los cambios curriculares, que deberían darse para la concreción de nuevos procesos de enseñanza aprendizaje, bajo enfoques integradores e interdisciplinarios.

De manera similar, Tancredi (2007), expone que la resignificación de la educación a distancia, en el presente y hacia el futuro, requiere del rescate de su significación social, de lo que ella representa como modalidad educativa capaz de contribuir de manera decisiva, en la democratización de la educación superior y en garantizar igualdad de oportunidades, así como en la consecución de una educación permanente. A juicio de esta autora, la resignificación institucional de la educación a distancia pasa por necesidades puntuales como abordar la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) desde una perspectiva crítica, contextualizada y al servicio de un proyecto educativo, hasta otras necesidades de mayor envergadura, como la generación de cambios en el modelo de vinculación de la institución educativa con la sociedad.

De Sousa Santos (2008), por su parte, plantea esta resignificación institucional que aluden Martín Rodríguez y Tancredi, como una de las grandes áreas de reforma democrática y emancipadora de la universidad pública que, de no concretarse, agudizaría las crisis de hegemonía y legitimidad por el aumento de la segmentación interna de las universidades. El modelo de institucionalidad que hoy domina fue moldeado por el conocimiento disciplinar universitario y no se adecua al conocimiento

transdisciplinar y pluriuniversitario, la transformación esperada reclama cambios de circuitos cerrados de producción del conocimiento a circuitos abiertos al interés público, de la ciudadanía pasiva a la ciudadanía activa y de la construcción de opciones solidarias, en las que los universitarios demuestren su compromiso social.

En este marco de la resignificación institucional de las universidades de educación a distancia, podemos ubicar a la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela que, de acuerdo con Leal Ortiz (2008), representa en sí misma un escenario fértil para la indagación, creación y generación de conocimientos, dentro del rico campo de la educación a distancia, que se perfila como la educación del futuro y que nos envuelve en el presente como una modalidad educativa innovadora. Agrega posteriormente este autor (2009), que desde su creación en el año 1977 hasta el presente, ha existido en la praxis de los actores sociales que hacen vida en esta institución, un particular interés en la atención a la educación a distancia como objeto de percepción y vivencia, se le atribuye un valor subjetivo y se le otorga una importancia teórica y práctica, que ha generado en el tiempo motivaciones para investigar, reflexionar y analizar sobre el propio ámbito y las peculiaridades que caracterizan la praxis educativa en la UNA, al aportar productos cognoscitivos sobre cómo se desarrolla la educación a distancia en esta Casa de Estudios.

En atención a los planteamientos anteriormente expuestos acerca del debate inmerso en la agenda de cambio y transformación de la universidad; la consideración de la Extensión Universitaria como uno de los *ejes-fuerzas* del cambio universitario; y al compartir la resignificación institucional de la universidad con Martín Rodríguez (1999), Tancredi (2007), De Sousa Santos (2008), y con Leal Ortiz (2008, 2009) el interés por la UNA y el reconocimiento por la praxis investigativa y reflexiva de sus

actores sociales se retoman, a conciencia, los hallazgos de una investigación precedente⁴ que contextualiza la Extensión Universitaria en la UNA, por cuanto

La intensidad en las relaciones universidad-sociedad determina la visión de la universidad (...) la Extensión Universitaria (...) ha sido asimilada como una estrategia de flexibilización del currículum, como función complementaria y como un servicio socio-educativo, encontrándosele potencialidades para un aprendizaje abierto. No obstante existen en la UNA las capacidades de proyección de la Universidad como Universidad Abierta, donde Extensión Universitaria adquiriría un rol preponderante al visionarla como función organizadora de un currículum abierto, basado en los intereses del estudiante y [las] necesidades de la sociedad, de allí que se pueda recapitalizar el tímido rol que se observa en la actualidad, en cuanto al impacto de esta función en la socialización de estudiante de la UNA (Pérez de Maza, 2007, p.301).

Este escenario, en el que se sitúa la Extensión Universitaria como una función con potencialidades para organizar un currículum abierto, alude a la anticipación de una nueva visión para la UNA, que evoluciona hacia su concepción abierta, que diversifica sus procesos de enseñanza en la interdisciplinariedad, que flexibiliza sus estructuras curriculares en procura de nuevas formas de intercambio y transferencia del conocimiento en y con las comunidades, a través de la integración de la docencia, la investigación y la extensión.

En consecuencia, esta nueva visión debe situarse en la resignificación de las prácticas⁵ educativas e institucionales en la UNA, como estrategia para interpretar y comprender las fortalezas de la Extensión Universitaria como función organizadora de un currículum abierto. Se trata de conocer cómo ocurren y cómo se desarrollan las prácticas educativas en la UNA, cuáles son sus significados y cómo pueden plantearse estas prácticas desde la Extensión Universitaria, es decir, resignificarlas, lo cual constituye un camino para comprender las fuerzas del cambio, en esta universidad.

⁴ Ruiz Olabuénaga (1999) sostiene que la definición de un problema es situacional o contextual, más que operacional y que su concreción admite la búsqueda de significados en hallazgos preliminares. Otros autores, como Quivy y Campenhoudt (2005), señalan que un nuevo problema a investigar puede tener interacción con investigaciones exploratorias que se hayan realizado previamente, por cuanto el camino de la investigación es progresivo y no se separa de hechos precedentes, se trata de una problematización constante.

⁵ Señala Rodríguez Romero (2003), al hacer alusión a Cherryholmes (1988), que las prácticas constituyen actividades ejecutadas con una base de regularidad, constituidas por conjuntos de reglas conectados y solapados que las organizan y dan coherencia. Las prácticas surgen de elecciones, de modo que se apoyan en valores e intereses que, a su vez, están sedimentados en reglas constitutivas de las prácticas.

Esta resignificación encuentra asidero en un *Proceso de Ruptura*⁶, el cual brotó como un puntal iluminativo en la investigación precedente de Pérez de Maza (2007), y el mismo alude al

Ciclo de Ruptura (...) propuesto (...) para explicar los procesos de vinculación de Extensión Universitaria en el Currículum de la Universidad Nacional Abierta, [que] exige retomar el proyecto de creación de esta universidad para replantear las bases de una concepción curricular donde se robustezca la Promoción de Cambio Social desde la perspectiva extensionista, ...lo cual incidirá en las interrelaciones naturales que deben existir entre las distintas dimensiones del currículum universitario (epistemológica, pedagógica, psicológica, sociológica), y las dimensiones del perfil de los futuros egresados: El Ser; el Conocer; el Hacer; el Convivir y el Emprender, basadas estas interrelaciones en el principio de integralidad.

La ruptura se producirá cuando estos procesos de interrelaciones generen cambios en las prácticas educativas (p.308).

Para la comprensión de este proceso, en la Figura 3 se esboza una representación gráfica del ciclo de ruptura⁷ del currículum en la UNA, derivado de las abstracciones de la investigadora y de los actores sociales que hacen vida en esta universidad y que dieron sus aportes para la construcción del mismo.

⁶ Quivy y Campenhoudt (2005), plantean que la importancia de la ruptura consiste precisamente en romper con los prejuicios y falsas pruebas que sólo dan una ilusión, una apariencia inmediata de comprender la realidad. Por consiguiente a juicio de este autor la ruptura es el primer acto constitutivo del procedimiento científico y se efectúa cuando existe una representación teórica que explique el fenómeno.

⁷ De acuerdo con la autora Rodríguez Romero (2003) y apoyada en Popkewitz (1994), el cambio educativo se caracteriza por una ruptura en las prácticas epistemológicas e institucionales, como resquebrajamiento de las prácticas previas. Así pues, el cambio moldea y produce vinculaciones tendentes a mejorar el desempeño de las instituciones educativas. Ahora bien, este proceso de hendimiento de las viejas prácticas educativas conduce no sólo a una transformación de las mismas, sino también a un movimiento cíclico en la ruptura paradigmática, que conllevan a reconstrucciones permanentes del currículum y de las prácticas educativas.

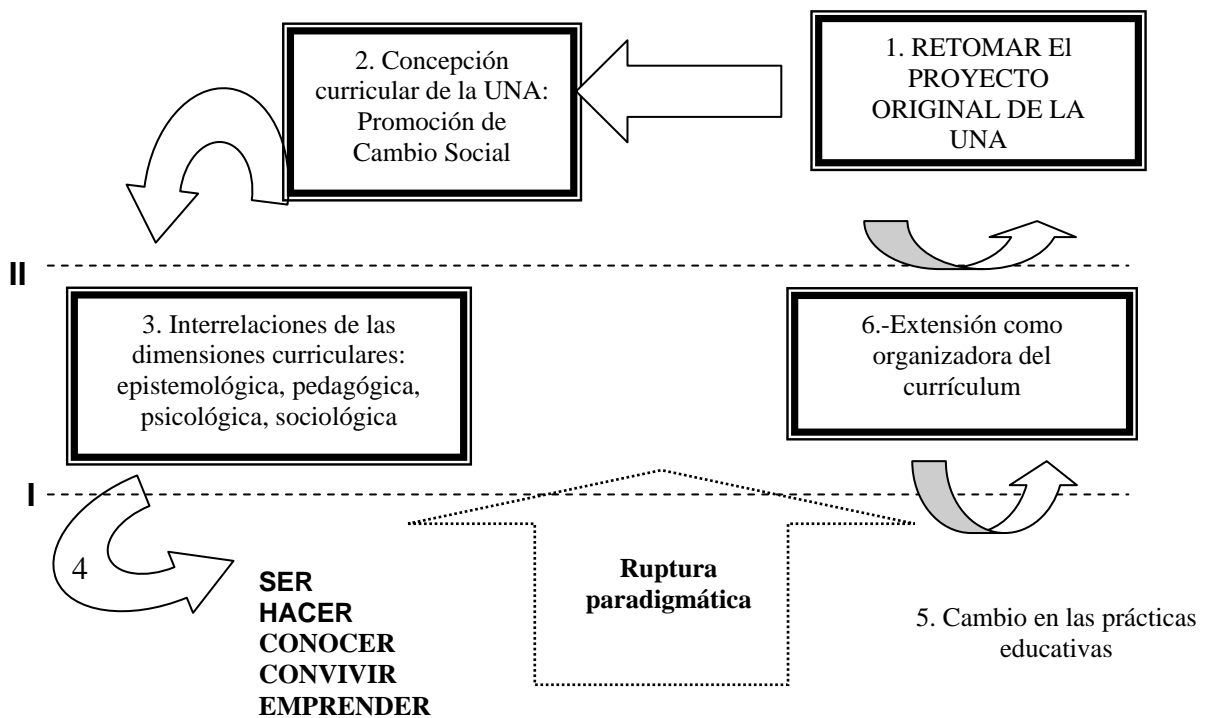


Figura 3. Ciclo de la ruptura

Fuente: Autora (2007).

Nótese en esta Figura 3 que, en forma cíclica, la ruptura emerge de la parte inferior a la superior y está ubicada en el medio de las dimensiones del perfil y del cambio de las prácticas educativas, cuando logra atravesar el primer plano, en el que se ubican las interrelaciones de las dimensiones curriculares, es cuando puede haber un acercamiento al segundo plano, donde se sitúa el proyecto original de creación de la universidad y comienza el ciclo de ruptura.

Apoyada en las ideas de Rodríguez Romero (2003), acerca de la cartografía del cambio educativo, la representación de estos cambios debe asociarse a las prácticas educativas, e incluso para ilustrar nuevos significados del cambio. Las peculiaridades y perspectivas epistemológicas que acompañan a esta cartografía se ubican en dos extremos. El primero, bastante elemental ubicado en la representación general de una realidad y, el otro extremo el que da cuenta de la complejidad de los fenómenos

asociados al cambio. En este sentido, no se trata de adoptar en lo inmediato un enfoque en particular acerca de las prácticas en la UNA y la Extensión Universitaria, sino de reconocer la heterogeneidad en las perspectivas del cambio y conocimiento, tal como lo señala Escotet (1996), para así plantear progresivamente el reconocimiento de la Extensión Universitaria como función organizadora del currículum abierto.

1.6. El foco de la investigación y cinco interrogantes por resolver

En esta investigación, enmarcada en la agenda de cambio y transformación de la universidad venezolana se analizarán desde una perspectiva holística, las prácticas educativas e institucionales que subyacen en el modelo curricular de la Universidad Nacional Abierta, en el marco de la educación a distancia y abierta. Esto implicará identificar prácticas educativas e institucionales tanto actuales, como potenciales que consideren implícita y explícitamente la Extensión Universitaria como función organizadora de un currículum abierto, así como sus aportes al currículum universitario y a la formación integral de sus egresados.

Desde las consideraciones anteriores, corresponde plantearse un conjunto de interrogantes orientadoras, que encontrarán respuestas en el mismo quehacer de la UNA, como universidad que se desarrolla bajo la modalidad a distancia: ¿Cuáles son las prácticas educativas e institucionales que subyacen en el modelo curricular de la UNA?; ¿cuáles de estas prácticas educativas e institucionales se relacionan con la Extensión Universitaria?; ¿qué aspectos institucionales se corresponden con la Extensión Universitaria como función organizadora de un currículum abierto?; ¿cómo se vincula la universidad con su entorno?; ¿cuáles son los criterios a considerar en un modelo para la Extensión Universitaria como organizadora del currículum? Estas interrogantes deben clarificarse, a la luz de respuestas y premisas que contribuyan, en el marco de esta investigación, a posibles líneas de desarrollo institucional.

Finalmente, sólo resta señalar que de la misma manera como se quiere contribuir al debate transformador de la universidad venezolana, a partir de la educación a distancia, de esa misma manera se quiere generar una propuesta que contribuya a elevar la calidad académica de la universidad no como un estándar obligatorio, fijado unilateralmente, sino como un concepto emancipador que acompañe todas las trayectorias que se fije el cambio universitario en procura de lo que, a juicio de Castellano de Sjöstrand (2003), pueden ser líneas emergentes del desarrollo institucional de las universidades, en la agenda de cambio y transformación de la educación superior:

- Un currículum que integre la docencia, la investigación y la extensión, que facilite el trabajo multi e inter disciplinario y el encuentro entre las ciencias y las humanidades en el abordaje de problemas concretos.
- Una vinculación y articulación entre el grado y el postgrado, que los enlace, a su vez, con la extensión y la investigación, a fin de crear conocimientos y saberes, en beneficio de la sociedad en general.
- Una universidad que cree y mantenga redes de cooperación e integración para el trabajo académico y que coadyuve a la creación de un verdadero y activo sistema de educación superior.
- Una universidad que garantice una formación más integral, dé una mayor responsabilidad social al egresado, que incentive la generación de tecnologías alternativas u opcionales y el uso de saberes populares para la solución de problemas sociales.
- Una universidad que incorpore los programas de Extensión Universitaria a proyectos sociales de las instituciones del Estado, para ampliar el beneficio e impacto social de estos programas.

- Una universidad que abra sus puertas todo el año y ofrezca educación continua para todos, con estrechas relaciones con todos los sectores de la sociedad a los cuales ha de transferir los resultados de sus investigaciones, a través de una revalorización de su función social.

En la base de estos últimos planteamientos y en la de los mencionados en las secciones anteriores de este capítulo, se encuentra el trasfondo motivacional, y el interés de la autora de esta investigación, por dar respuesta a las cinco interrogantes formuladas, a través de los argumentos y hallazgos contenidos en los capítulos posteriores a éste, con la peculiaridad de la significación de la Extensión Universitaria, en todo el trayecto de la investigación, todo ello con el propósito de dejar plasmado un cuerpo de premisas y de criterios que reconozcan en primer lugar a este función como uno de los ejes para el cambio de la universidad y, en segundo lugar, como una función que le imprime apertura al currículum universitario, como mediadora entre la universidad y el mundo social, capaz de ampliar las posibilidades de formación integral del estudiante.

1.7. Relevancia contemporánea y social de esta investigación

Cuando se examinó al comienzo de este capítulo, las tendencias en el debate de cambio y transformación de la educación superior y situados en el contexto iberoamericano, una de las características más evidentes es la falta de coherencia en las políticas públicas para la región, la existencia de marcadas diferencias de una región a otra, como Europa y América Latina. Generalmente, los problemas sustantivos que son semejantes no se traducen en políticas, ni en temas para orientar el debate de la educación superior en cambio, se plantean como problemas a resolver de forma aislada, lo que genera en consecuencia esfuerzos independientes, de acuerdo con la

disponibilidad de recursos en los países de la región, lo que afecta la visión integradora del sistema de educación superior iberoamericano (Kent, 1996).

Ante esta situación, autores como Kent (1996), García Guadilla (1997, 2008), Fernández Enquita (2001) coinciden en afirmar que se requiere realizar investigaciones sobre los aspectos que orientan el proceso de transformación y cambio en las universidades de la región, en los que se privilegien las relaciones horizontales entre docencia, investigación y extensión, debido a que estas relaciones favorecen la visión integradora de la universidad; de igual manera, deben existir espacios para su difusión, transferencia y aplicación. Cada vez más se requiere conocer acerca de las culturas académicas particulares, que forman parte de la contextualización de grandes temas, tales como: la masificación, el acceso a la educación, la educación permanente, la educación a distancia, nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, relaciones universidad-comunidad, entre otros aspectos.

En otro orden de ideas, Sagastizabal y Perlo (2006), sostienen que la producción de conocimientos y el desarrollo de investigaciones, por parte de quienes participan en una organización, centrada en los problemas que le son propios y que emergen del seno de la misma, orientadas a la mejora de sus prácticas institucionales y organizacionales, pueden convertirse en elementos clave para promover el cambio. Aunque no siempre los resultados de una investigación resuelven problemas, ni son aplicables en la organización, al quedar sólo en buenas intenciones, es por lo que se hace necesario que, estas investigaciones, surjan de relaciones horizontales entre sus miembros y las comunidades, más que de relaciones verticales. Por lo que la fuerza investigativa debe permear la organización e involucrar a diferentes actores sociales y considerar investigaciones previas y precedentes.

Agregan estas dos autoras que para que una investigación adquiera relevancia en la organización, debe responder al por qué y el para qué se hace la investigación, brindar soluciones en diferentes planos a los problemas de las prácticas educativas e institucionales y permitir conocer la realidad a partir de situaciones cercanas y reales para el investigador y para los que hacen vida en la organización.

Desde estas consideraciones, la investigación que nos ocupa, se ubica en la agenda de cambio y transformación de la universidad, focalizada en un tema poco desarrollado como lo es la función de Extensión Universitaria, en el marco de una universidad latinoamericana a distancia (la Universidad Nacional Abierta de Venezuela (UNA), al abordar sus prácticas educativas en torno de lo que pueda ser la organización de un currículum abierto desde esta función universitaria, en interrelación con la docencia y la investigación; y en conexión con premisas que surgieron en un estudio precedente acerca de los vínculos de la Extensión en la UNA con las Carreras de Educación Integral, realizado en el año 2007, en el que existen relaciones entre este estudio previo y la investigación que se desarrollará en adelante, titulada: *Extensión Universitaria como Función Organizadora de un Currículum Abierto*.

Conviene traer a colación lo que sostiene Padrón (1992) cuando señala que la dinámica del proceso de investigación educativa se corresponde con una estructura diacrónica que puede comenzar con estudios descriptivos e interpretativos, para luego continuarse con otros estadios que validen o contrasten premisas y construcciones teóricas de investigaciones precedentes, por lo que un problema no puede ser considerado como algo aislado, sino como una realidad que se construye sobre redes de problemas. En este sentido, la investigación en curso, guarda relación con la tesis propuesta por Padrón, al problematizarse una realidad sobre hallazgos que surgieron en otras investigaciones, como lo es el estudio realizado por la autora, arriba señalado.

Asimismo es importante recalcar que, esta investigación se inscribe en el *Programa de Doctorado Innovación Curricular, Tecnológica e Institucional, del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España*, institución homóloga al quehacer de la UNA, lo que facilita una visión compartida acerca de los procesos educativos en una universidad a distancia, así como del establecimiento de vínculos y relaciones institucionales para la consolidación de líneas de investigación en el área de la innovación curricular.

Por otra parte, en los capítulos subsiguientes se incluyen aspectos que revelan la importancia contemporánea de la Extensión Universitaria en los procesos de formación integral, que demarcan una nueva propuesta en la organización del currículum universitario, desde una perspectiva integradora de las funciones universitarias, lo que, a juicio de la investigadora, constituye un aporte a la innovación y flexibilización curricular.

CAPÍTULO 2 IMPLICACIONES TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Consideraciones previas

Tal como se señala en el título de este Capítulo, a continuación se presentan las implicaciones teóricas relacionadas con el foco de la investigación, es decir, los constructos, las definiciones y proposiciones provenientes de distintos autores, y que representan un marco referencial para comprender las diferentes situaciones imbuidas en la investigación, como parte del contraste teoría-realidad. A la vez, conferir un orden al conocimiento que sobre la realidad en estudio ha sido abordado por la investigadora, al igual que, para sustentar inferencias sobre cómo se manifiesta la realidad.

En la explicación de cualquier hecho de la realidad concurren varias teorías, más cuando el fenómeno en estudio es complejo e incluye diferentes representaciones que ofrecen un conocimiento sobre él (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2003). En este sentido, las implicaciones teóricas de esta investigación están representadas en dos ejes configurados entre sí:

1. El primero, está referido a las bases de la *teoría de sistema, la teoría crítica y la teoría del cambio*, para sustentar fundamentalmente el enfoque de la *educación como un sistema de acción social*, a partir del supuesto de que esta perspectiva de la educación se corresponde con la naturaleza y los fines de la Extensión Universitaria.
2. El segundo, aborda los *aportes teóricos y las bases conceptuales de la educación a distancia y la educación abierta*, por ser ambas modalidades uno de los campos temáticos que están presentes en la investigación. Por otra parte, aproximarnos al conocimiento objetivo de la realidad de la Extensión

Universitaria en la Universidad Nacional Abierta (UNA), es situarnos en la modalidad educativa a distancia y abierta de esta universidad.

A criterio de la investigadora, entender la educación como un sistema de acción social, implica acoger los postulados tanto de la teoría de sistemas, de la teoría del cambio, como de la teoría crítica, para plantear una visión integral, compleja, relacional y dinámica de los diferentes elementos y fundamentos que configuran la educación y así poder interpretar sus significados. Por otra parte, tal como se especificó en el Capítulo 1, la investigación se circunscribe en la agenda de cambio y transformación de la universidad, en la que se reconoce a la Extensión Universitaria como uno de los ejes contemporáneos para el cambio universitario, por lo que los soportes de la teoría crítica y la teoría del cambio, amalgaman diversas perspectivas del cambio educativo.

En este orden de ideas, en el presente capítulo, se discuten aspectos relacionados con las tres teorías mencionadas- de sistema, del cambio y la crítica, - para respaldar el enfoque sistémico de la educación inmersa en una dimensión crítica, conducente al cambio educativo. Proceso en el que el acto educativo se vislumbra como un sistema de acción social, es decir, como un sistema de interrelaciones con la realidad, al tiempo que adquiere una significación como un acto de socialización.

Esta significación conduce a pensar en el currículum desde la mirada de la Extensión Universitaria, una particular forma de acercamiento entre la teoría y la práctica, el conocimiento y la realidad, en el que el currículum tiene raíces en el mundo de vida, por lo que debe reflexionarse desde una visión epistemológica que supere los enfoques tradicionales. Abordar cualquier disposición teórica en este sentido, implica discutir las líneas de pensamiento que inspiran el currículum crítico y emancipador, por lo que se suman en este contexto teórico, los modelos curriculares con especial énfasis

en dos consideraciones: la tesis de la integración curricular y la tesis del currículum globalizado e interdisciplinar.

Ahora bien, tomando en cuenta el principio de la complementariedad de posiciones teóricas, con la finalidad de ampliar el marco teórico para comprender la realidad, se abren espacios a los referentes teóricos conceptuales de la educación a distancia y la educación abierta como parte de la relación ontológica-epistemológica, entre el investigador y la realidad que se hace cognoscible, pues interesa analizar las diferentes dimensiones que se han configurado alrededor del objeto de estudio. Con base en las teorías de la educación a distancia se desarrollan los aspectos conceptuales, a partir de un encuentro entre la educación a distancia y la educación abierta, para abordar luego el proceso de aprendizaje bajo estas modalidades, entre otros aspectos.

Siendo el eje central la Extensión Universitaria, su estudio se realiza en una universidad venezolana bajo la modalidad a distancia, por lo que es propósito de la investigadora plantear, ante todo, un marco de significación que aglutine una serie de conceptos de la educación a distancia y la educación abierta, que no admita un tratamiento singularizado, sino integrador de ambas modalidades educativas, en el que se inscriba el significado social y el carácter permanente de ambas, como parte de la comprensión de la realidad.

Esta demarcación teórica y sus disposiciones conceptuales se inscriben en el paradigma crítico interpretativo. Por ello, las aportaciones que en adelante se presentan buscan interpretaciones dinámicas que impliquen progresivamente la identificación y la construcción de regularidades, tendencias y enfoques que permitan interactuar con la realidad que subyace en la investigación y con sus significados cognoscibles.

2.2. Teoría de sistemas, teoría del cambio y teoría crítica

Algunas referencias generales sobre las bases teóricas de esta investigación se plantearon en las consideraciones previas; sin embargo, es importante precisar que en el presente apartado expondremos aspectos específicos relacionados con la teoría de sistemas, la teoría del cambio y la teoría crítica, para dar lugar a implicaciones que tienen que ver con la significación de la educación como un sistema de acción social, con el cambio educativo, y con las prácticas educativas críticas, para nutrir posiciones, reflexiones y preferencias conceptuales de la autora en torno del objeto de investigación.

a. La teoría de sistemas y la educación

De acuerdo con Colom y Núñez (2001), existe una fenomenología sistémica que suscribe tanto al pensamiento sistémico⁸, como al pensamiento complejo, en el que es el investigador quien interpreta la realidad como si fuese un sistema. De manera tal que, cualquier caracterización sistémica que se haga puede tener su correlato con explicaciones acerca del mundo social y de los procesos que en él ocurren, como es el caso de la educación.

Uno de los significados sistémicos, que conviene explicar a los fines de iniciar este debate es el significado de la educación. En primer lugar porque la educación es un acto fundamentalmente humano, en el que concurren diferentes manifestaciones de los seres humanos, hombres y mujeres, a lo largo de la historia, que han cambiado al mundo. En segundo lugar, se trata de un acto comunicativo por excelencia y, tercero, se trata de un proceso complejo que en la mayoría de los casos es intencional.

⁸ El pensamiento sistémico es esencialmente holístico en contraposición a lo fragmentario. Es la ordenación coherente y armónica de las diferentes dimensiones de un pensamiento, que encuentra su significado en un cuerpo coherente de principios y métodos, que articulan diversos problemas en el marco de una búsqueda de soluciones globales, que no son definitorias (Lens, 2001, p.3).

Llegados a este punto y retomando a Colom y Núñez (2001), entender, pues, el significado de la educación desde un punto de vista complejo, inmersa en una comunicación dialógica, plantea valorar el núcleo de conocimientos que proporciona la teoría de sistemas, para interpretarla como un sistema abierto, total y dinámico.

La educación representa un sistema abierto⁹, por cuanto está en contacto permanente con otros complejos sociales, tales como la realidad política, económica, social y cultural de la sociedad que la demanda como un bien social. Por otra parte, la educación logra su objetivo a través de diversas evoluciones, orientadas hacia el cambio de la acción educativa, al mantener su esencia primigenia de educar, formar, culturizar y moralizar a los educandos; por consiguiente, la educación como sistema es capaz de mantenerse y autorregularse ante los cambios continuos que se generan en la sociedad.

Siguiendo a Sarramona (2008), la teoría sistémica le proporciona a la educación un carácter globalizador, según el cual es algo más que un conjunto de elementos educativos y sociales que se descomponen hasta el infinito, y que se relacionan entre sí y se mantienen por autorregulación constante. Este autor puntualiza que la educación es un sistema social en constante movimiento, con una dialéctica propia.

En este sistema social se incluyen todos los niveles educativos y los procesos de enseñanza-aprendizaje estructurados y regularizados en tiempo y espacio, que conllevan al logro o no de titulaciones académicas; por su parte, la acción globalizadora de este sistema, demanda de una estructura social compuesta por la familia, los educadores, educandos, gobernantes, ciudadanos, las instituciones que confluyen en un país o nación y que se organizan para la consecución de objetivos y metas comunes.

⁹ De acuerdo con Lens (2001), existen elementos en la concepción pedagógica de Freire que señalan el carácter abierto de la educación. El primero, se sustenta en la relación dialéctica entre teoría y práctica; el segundo, se fundamenta en la concepción abierta de la historia, en la que la subjetividad forma parte de la transformación social; y, el tercero, en la manifestación de teorías modificadas interactivamente por la práctica, lo que garantiza que el sistema no se dogmatice, ni se fundamentalice, porque no se trata de un sistema definitivo.

En este sentido, una de las características fundamentales de la educación como sistema social es el cambio, por cuanto todos sus elementos orgánicos que conforman su estructura formal e informal son actores del cambio social. La rapidez y profundidad con que operan los cambios sociales colocan a la educación como un sistema abierto, y en consecuencia como un sistema flexible y adaptable a tales cambios, por lo que todas las formas de educar, así como sus métodos y estrategias deben estar presentes en la visión globalizadora de la educación.

Ahora bien, tanto Colom y Núñez (2001), como Sarramona (2008), coinciden en afirmar que con una simple explicación sistémica no se puede objetivizar la realidad educativa, los fines y propósitos de la educación puesto que la concepción sistémica es un punto de partida, en consecuencia, el pensamiento sistémico posee otros fundamentos y evidencias asentadas en las nuevas tendencias globalizadoras y en las realidades holísticas de la educación. Es por esto que, en la profundización de la concepción sistémica de la educación, ambos autores traen al debate los aportes de Edgar Morin y Jöel de Rosnay, precursores del pensamiento complejo, para sustentar la complejidad de la educación como sistema.

De acuerdo con la complejidad, la realidad es una y es tal como es y para captarla hay que abandonar las simplificaciones y divisiones en diversas partes, en un intento por comprenderla. La mejor manera de enfrentar la realidad es a través de lo complejo, sin un rechazo a lo extraño, lo poco probable e irreductible. Desde este punto de vista Colom y Núñez, indican que para Morin (1990) la complejidad desborda la noción de sistema, por lo que el significado de la educación no se puede reducir a una simple concepción sistémica, pues sería incapaz de trascender y cambiar a la sociedad. Es necesario que la educación como sistema social se vea desbordada por la propia complejidad sistémica, para encontrar su significado.

En este sentido

La complejidad es pues una forma de conocer la realidad [porque integra], al mismo tiempo, lo desconocido, de manera [tal], que nos libera de toda racionalidad y hace posible lo inconcebible. La consecuencia es simple, el saber complejo es fruto de una tarea informacional en la que el saber y el aprender están integrados e implicados, o sea, tal como se da en la educación.

La conclusión es absolutamente radical; si lo complejo es lo antagónico, y en consecuencia encierra también la incertidumbre, si lo complejo integra lo subjetivo y si el propio sistema de conocimiento se desplaza y se transforma permanentemente, la mejor forma de pensar la educación es desde la complejidad, pues no se olvide, educar implica constantemente transformar (Colom y Núñez, 2001, p. 32).

De manera complementaria, Sarramona (2008), agrega que como un camino para organizar y comprender la complejidad del proceso educativo se pueden identificar los distintos tipos de acciones educativas, integradas al saber y el aprender y que pueden confluir simultáneamente sobre el educando. Para este autor, estas acciones educativas están representadas en la trilogía: *educación formal, educación no formal y educación informal*, la cual forma parte del sistema social.

En este sentido, dada la complejidad del acto educativo no hay características definitorias acerca del significado de la educación, sin embargo, si se hace alusión a la trilogía educativa denominaremos

educación formal a aquel tipo de actividad educativa que es plena y explícitamente intencional, que se lleva a cabo de manera sistemática y estructurada y que conlleva al logro de titulaciones académicas reconocidas oficialmente (Sarramona, 2008,p.15).

En tanto que

...la educación no formal e informal [constituyen] el vehículo para materializar el principio de considerar la educación como una tarea permanentemente inacabada (Sarramona, 2008, p.17).

Esta trilogía le confiere a la educación un carácter multidimensional que posibilita a su vez conocimientos globalizadores, orientados hacia la construcción colectiva de prácticas para la reflexión y la investigación, en contextos mutacionales, que se transforman constantemente y que exigen diversas formas de entendimiento con la realidad, por lo que la educación es compleja en sí misma y perfectamente inacabada (Morin, 1999).

Estas aportaciones analizadas en esta sección le añaden a esta investigación unos referentes teóricos-conceptuales importantes en lo que se refiere a las relaciones entre Educación, Complejidad y Extensión Universitaria. Sobre este valor agregado Sequera Hernández (2009), aborda el problema sobre el ser de la realidad social y la Extensión Universitaria, a la luz del criterio de la complejidad. Este autor en un intento por descifrar los marcos pedagógicos y epistémicos de la interacción universidad-sociedad, reconoce al conocimiento como un espacio transdisciplinario en el que “...vienen conjugándose visiones de lo real desde otro-lugar, y desde este mismo marco empiezan a revalorizarse los saberes sometidos, olvidados, excluidos, humillados, subyugados” (p.88).

Esta visión de Sequera Hernández, compartida ampliamente por la investigadora, se desprende de la percepción que este autor alude acerca de las relaciones universidad-sociedad, como una interacción cognitiva, que desde el criterio de la complejidad de Morin, se trata de “...un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, (...) [pues] la complejidad es efectivamente, el tejido de eventos, interacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico” (p.90).

Dada la relevancia que emerge del enfoque de la interacción cognitiva para comprender las relaciones universidad-sociedad, y si se asocia este enfoque con los diversos aportes que se han expuesto, entre ellos los de Sarramona (2008) y, Colom Núñez (2001), se tiene que, un marco para la interpretación de la educación como un sistema de acción social, supone dejar por sentado los siguientes planteamientos:

- La educación tiene un carácter globalizador, esto significa que se debe tomar en cuenta la diversidad frente a lo homogéneo; lo plural frente a lo singular; lo continuo frente a lo discontinuo. De allí que Sarramona (2008) lo puntualice

como un sistema social, en constante movimiento, con dialéctica propia, en el que está representada la trilogía educación formal, educación no formal y educación informal.

- La educación está inmersa en una comunicación dialógica, en la que socializan los discursos, los saberes y el conocimiento sobre lo real (Colom y Núñez, 2001).
- La educación es un proceso inacabado, por tanto, las relaciones universidad-sociedad, están marcadas por el concepto de inconclusión, por conocimientos y desconocimientos, por teoría y práctica.

b. La teoría del cambio y la educación

Reconocer la educación y las relaciones universidad-sociedad, como una tarea permanentemente inacabada, nos aproxima al carácter relativo y gradual del acto educativo, inmerso en una dimensión crítica que asume significados propios que emergen del sistema educativo complejizado. Se trata de cuestionar y problematizar la educación y buscar nuevos supuestos teóricos que validen su historicidad. Atributo vinculado a la existencia del ser humano, su socialización y obra.

La educación al estar representada en un sistema social complejo, participa de las transformaciones que en él ocurren y de las distintas formas que modelan y producen el cambio educativo, como parte de la regulación social de ese sistema. Sin embargo, en esa conceptualización ha predominado la visión del cambio planeado e instrumental, incluso controlado e intencional.

De acuerdo con la autora Rodríguez Romero (2003), los procesos de cambio, sean estos naturales o planeados, han incrementado la complejidad de la educación como sistema social, lo cual, a su vez, ha alterado la visión de renovación educativa, no sólo por el influjo de las nuevas condiciones socioculturales y económicas de las

sociedades contemporáneas, sino también por la introspección y asimilación que hace el propio sistema, lo que permite distinguir cuatro categorías para explicar el cambio educativo: innovación, mejora, desarrollo y reforma.

Al examinar el significado de estas categorías, Rodríguez Romero (2003), parafraseando a Angulo (1990), refiere, en primer lugar, que la innovación es de alcance limitado y representa algo que puede contrastarse como nuevo y, a la vez, esa novedad puede ser adoptada o asimilada, por lo que está relacionada con el uso de prácticas educativas específicas¹⁰. De igual forma, esta misma autora, con base en los planteamientos de González y Escudero (1987), señala que la innovación introduce mejoras en las prácticas educativas vigentes a través de nuevos mecanismos y procesos deliberados y sistemáticos que pueden surgir de la propia valoración del uso de esas prácticas educativas.

Segundo, para referirse al término de mejora esta autora, al alinearse a los planteamientos de Hopkins (1994), explica que esta categoría del cambio educativo está comprometida con las transformaciones de las condiciones y los procesos internos¹¹ de las instituciones educativas, orientadas a conseguir las metas que responden a la política general de la institución. Tercero, Rodríguez Romero (2003), indica que la categoría desarrollo¹² suele aplicarse de forma sinérgica no solo a las transformaciones o a los cambios que operan en las instituciones educativas, sino también que ello alcanza al profesorado y al currículum.

En cuarto lugar, esta misma autora expresa que la categoría de reforma se refiere a una transformación de gran alcance que aglutina cambios en diferentes sectores

¹⁰ Comprende aspectos concretos como los materiales curriculares, la evaluación, y otras rutinas del aula.

¹¹ Incluye también iniciativas relacionadas con la formación permanente y el cambio curricular, cambios en la estructura, división de tareas y del trabajo escolar, procedimiento de toma de decisiones, clima y cultura organizacional, así como proyectos institucionales de mediano o largo plazo.

¹² Está también asociado al desarrollo organizativo y a las potencialidades y posibilidades de transformación intrínseca de las instituciones educativas, los grupos y sujetos que hacen vida en ellas.

del sistema educativo, que afectan su estructura y requieren del concurso de las fuerzas económicas y políticas para su aplicación. Asimismo indica que, de acuerdo con Popkewitz (1988), la reforma es una práctica social de ritual y retórica que se pone en marcha cuando se perciben problemas de legitimación en las instituciones educativas.

Desde la perspectiva de Fullan (2002), la comprensión del cambio educativo refiere cómo los diferentes actores en los distintos niveles del sistema educativo lo experimentan, en relación con lo que se había planeado. Se trata de un sentido subjetivo del cambio en el que las personas implicadas en el proceso educativo puedan identificar las fuerzas sociales que están involucradas con el cambio y concluir que da sentido a la transformación que se produce, especialmente en su contexto individual o próximo.

Este mismo autor profundiza en estos aspectos y afirma que se trata de un proceso sociopolítico complejo, en el que intervienen cuestiones que se oponen y otras están a favor sobre el cómo y el porqué de las decisiones a tomar, en contextos locales y nacionales, al contrastar en la realidad social las fuerzas que mueven el cambio planeado, el deseado, el individual y el colectivo. El principal problema en las instituciones educativas no es la falta de nuevas ideas y de proyectos que desencadenen esas modificaciones, sino más bien la abundancia de ideas innovadoras, inconexas, episódicas y fragmentadas, que padecen, a la larga de una carga adicional en sus estructuras y al tener un torrente de reformas, políticas e innovaciones mal coordinadas, no deseadas, excesivamente planeadas que profundizan las jerarquías burocráticas, minan el espíritu colectivo del cambio deseado.

Por estas razones, en el proceso de clarificación y comprensión de la educación como un sistema social, se debe incluir la presencia del cambio educativo, y profundizar en el sentido subjetivo del mismo, para los diferentes actores de la educación y en su sentido objetivo, para las instituciones educativas, a fin de entender y asimilar de forma

individual y colectiva los principios y lógicas de esas transformaciones. Para Fullan (2002), este proceso de comprensión del cambio educativo pasa por conocer las intenciones de los que lo promueven y en las resistencias para modificar las prácticas educativas, a los fines de resolver un conjunto de interrogantes que emergen de la realidad a cambiar, entre ellas: ¿Qué cambios implementar? y ¿cómo hacerlos?

Se trata de conjugar las teorías y las prácticas de la educación así como sus modelos, con las teorías y las prácticas del cambio, para indagar sobre sus fuentes, visualizar el sentido y dirección, conocer los factores exógenos y endógenos que promueven y dificultan el cambio, al igual que la incertidumbre y resistencia que lo genera. Es por esto que Fullan (2002), afirma que existen muchos dilemas y pocas respuestas claras acerca del punto de partida del cambio educativo, pues ese proceso requiere entender bien los escenarios en los que las ideas nuevas, las innovaciones o las reformas tienen que arraigarse, es generalmente, esta comprensión incompleta o limitada, por cuanto existen diferentes perspectivas acerca de la complejidad de la educación, así como visiones encontradas de la educación como un sistema social.

A pesar de existir una comprensión limitada del proceso de cambio educativo, no implica que sea inalcanzable, o poco efectivo en las organizaciones, o que sus líderes o promotores no sean eficaces. En el análisis de las nuevas significaciones de ese proceso, Fullan agrega que es posible localizar situaciones o locus de acción en las organizaciones donde las transformaciones, aparentemente funcionan o donde puedan implementarse, porque ha sido conducido deliberadamente como una acción transformadora de un estado previo a un nuevo estado, con una participación amplia y decidida de sus promotores (profesores, alumnos, sindicatos, comunidades, administradores, gobierno), nucleadas alrededor de un aprendizaje colectivo, en el que

los unos puedan aprender de los otros y se establezcan responsabilidades inmediatas y futuras para alcanzar lo planeado y lo deseado.

De acuerdo con Rodríguez Romero (2003), en las organizaciones educativas estos locus de acción están casi siempre relacionados con un conjunto de tácticas formales e informales en el modo de concebir y organizar la escolarización, es decir, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como las prácticas educativas dentro y fuera del aula, lo que generalmente se concreta en: cambios en la admisión de los estudiantes, en la financiación de las organizaciones educativas, en la evaluación de los aprendizajes, así como el despliegue de un nuevo discurso pedagógico, el reconocimiento de minorías (estudiantes con necesidades educativas especiales), la apertura de la regulación del currículum, la diversificación de la oferta, y el uso de materiales renovados, entre otros.

Para Miller (cit. por Rodríguez Romero, 2003), las situaciones o los locus de acción para el cambio educativo necesariamente no tienen que estar vinculados con propuestas emancipadoras, ni con innovaciones visibles, sino más bien con el carácter social de la educación y sus relaciones con el resto del sistema. Esto significa contemplar las fuerzas estructurales, históricas y culturales que condicionan la vida en las organizaciones educativas, independientemente sean escuelas o universidades.

Es por esto que Miller indica, que el cambio educativo es situado, es decir, que tiene lugar en instituciones, en un momento determinado, con frecuencia irrepitible y responde a legados y culturas locales de las cuales sus promotores se sirven consciente e inconscientemente. Desde esta perspectiva, el conocimiento y el poder se abordan desde los procesos de transformación de lo local, lo que constituye un modo específico de enfocar el cambio. En este orden de ideas Rodríguez Romero (2003), parafraseando a Miller (1996) precisa que el cambio situado

...circunscribe la innovación a las peculiaridades de las situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje y a los escenarios singulares. Pretende tomar en consideración la diversidad de culturas e identidades como rasgo definitorio de la política cultural del cambio, especificándolas en relación con un escenario, un tiempo y unos grupos sociales determinados. El cambio situado reniega de un patrón fijo de desarrollo y se define a partir de la autotransformación para plegarse tanto en la forma como en los propósitos a los diferentes escenarios, circunstancias y grupos (p. 278).

De igual forma, esta autora devela que existe una perspectiva política del cambio educativo que se construye a partir de la relación entre las prácticas pedagógicas de innovación y las prácticas sociales, con el propósito de erradicar las injusticias y desigualdades que se originan en dichas prácticas, producto de la contribución de la educación al mantenimiento de los poderes hegemónicos, los cuales condicionan las estructuras sociales.

Desde este punto de vista, la perspectiva política del cambio proporciona un panorama congruente con la naturaleza de la educación como un sistema de acción social, desenmascarando condiciones sociohistóricas de las reformas e innovaciones educativas, y ponen de manifiesto que esos procesos son construcciones humanas, recreadas por profesores, estudiantes, directores y todos los actores que hacen vida dentro de las organizaciones educativas, así se plantea un desafío, pues son estos actores los que deben ejercer el control de las reformas, innovaciones y políticas educativas que lo propulsen, lo que representa una opción analítica en esta investigación.

Agrega Rodríguez Romero (2003) que las organizaciones educativas, tienen que verse como instituciones críticas y deben ser examinadas al momento de planificar e implementar el cambio en términos de poder, reciprocidad, justicia social y simetría. Al ser aquel un proceso social, es en sí mismo conflictivo, porque expone intereses opuestos, cuestiona el cambio, al incorporar sus participantes sus propios valores e ideologías educativas¹³.

¹³ La ideología educativa está representada por ideas, creencias, aspectos cognitivos y valorativos sobre la naturaleza de la enseñanza y el conocimiento. Incluye supuestos e ideas de la naturaleza humana

Como parte de las nuevas aportaciones Salisbury (2010), señala que el cambio está asociado al ciclo de vida del conocimiento en una organización, representado por la creación, la preservación, la diseminación y la aplicación. En una primera fase de este ciclo, la creación del conocimiento toma un lugar importante en los miembros de la organización, y genera un proyecto, un plan de acción. En una próxima fase, es la preservación del conocimiento creado, incluido en los resultados del proyecto y en su impacto en la solución de los problemas, en la generación del cambio, lo que se hace presente en la organización. La diseminación y la fase de aplicación, trasladan el conocimiento a otros miembros de la organización, se incrementa el uso del conocimiento creado y es allí cuando se establece la espiral del conocimiento en la organización, y el cambio se hace visible. En correlación con el propósito de esta investigación, la perspectiva de Salisbury será explotada más adelante como parte del análisis del conocimiento e impacto que generan los proyectos de acción social en los procesos de vinculación de la universidad con la sociedad.

En este orden de ideas, las consideraciones que preceden proporcionan a esta investigación una resignificación y reconstrucción del proceso de cambio educativo, en una realidad inacabada como lo es la educación, en la que las organizaciones educativas, le dan orientación al cambio, en contextos diversos, singulares y conflictivos, lo que representa a juicio de Bolívar, O. (2009) el entramado socio-cultural en el cual se constituyen las relaciones intersubjetivas, que conforman el colectivo como sustrato de la realidad humana. Así pues, toda práctica socio-cultural implica formas de racionalidad, que definen los referentes desde los cuales las organizaciones educativas sustentan sus prácticas educativas.

relacionadas con el aprendizaje y la educabilidad. Todo esto inmerso en una caracterización de la sociedad (Sharp y Green, 1975, cit. por Rodríguez Romero, 2003).

c. La teoría crítica y la educación

Al encarar las organizaciones educativas como instituciones críticas, el debate en torno de los argumentos que se han esgrimido de la educación como un sistema social y sus relaciones con el cambio educativo, requiere de la revisión de los postulados de la teoría crítica, en cuanto a la práctica educativa en sí misma y a la forma como estas instituciones orientan el cambio educativo.

La revisión que se presenta en esta sección, parte de la distinción que hace Lipman (1991), de los dos paradigmas de la práctica educativa, el estándar de las prácticas tradicionales, y el reflexivo-crítico, asociado a las prácticas críticas. Con especial preferencia en esta investigación por el segundo, por constituir en primer lugar un marco apropiado para sustentar la posición de autores como Grundy, Naval, Bolívar, Rodríguez Rivera, seleccionados como relevantes y, en segundo lugar, como un elemento que más adelante puede amparar puntos de vista de la investigadora con respecto a la relación entre el paradigma reflexivo crítico y las prácticas educativas que se dan en la Extensión Universitaria.

En el paradigma estándar el conocimiento sobre el mundo es inequívoco, preciso y se absorbe de datos e información que otros transmiten. En el segundo, el reflexivo crítico, la educación es el objetivo de la participación en una comunidad de indagación, en la que el mundo se revela como ambiguo, equívoco, con incertidumbres, lo que hace posible la razonabilidad y los juicios sobre él, y reflexiona en la práctica. El paradigma reflexivo-crítico implica el cuestionamiento de la educación, de lo que hace y lo que debe hacer en conexiones y disyunciones con la realidad. Por ello un mundo equívoco y ambiguo no es señal de un conocimiento dudoso, ni impreciso, por el contrario, es un conocimiento que se reconstruye permanentemente, de forma intersubjetiva, entre el sujeto y las comunidades, con autocrítica y autonomía para buscar la verdad.

En el ámbito del paradigma reflexivo, Grundy (1998), relaciona la teoría crítica con las instituciones críticas y con el concepto de comunidad crítica, para referirse a la importancia de los participantes o de las personas con preocupaciones mutuas, que interactúan entre sí acerca de cómo liberar la educación. Esto supone un proceso de reflexión crítica que supera el conocimiento y la comprensión de las prácticas educativas, por lo cual Grundy con base en lo expuesto por otros autores, supone una crítica dialéctica en un contexto social e histórico, por tanto la crítica sólo puede llevarse a cabo en

Una comunidad en la que existe la determinación de aprender de forma racional de los demás. La naturaleza de las relaciones en términos de poder, solidaridad, reciprocidad y simetría constituirán cuestiones significativas para las comunidades críticas. (McTaaggart y Singh, 1986, en Grundy, 1998, p. 172).

Para este mismo autor, la crítica en las organizaciones educativas supone la toma de conciencia de todos sus miembros acerca de cómo se realizan las prácticas educativas y, en consecuencia, como se desarrolla el currículum, lo cual es un aspecto crucial en la importancia que se le otorga al paradigma crítico como inherente al cambio educativo, a la vez de ser considerado uno de los elementos primordiales para una educación concientizadora o promotora del cambio social.

De modo complementario Naval (2008), señala que a través del paradigma reflexivo-crítico, el fenómeno educativo se vislumbra como un sistema de acción social para la emancipación humana, donde las relaciones entre valores, creencias, intereses y acciones describen y transforman la realidad social. Se trata de una realidad compleja, holística, dinámica abierta e interactiva de la cual se desprende la educación como acción humana, en primer lugar, como actuación educativa o proceso a través del cual se forma al ser humano; en segundo lugar, como un acto comunicativo que incluye en la acción educativa significados, percepciones e

intenciones de los involucrados y, en tercer lugar, como un acto crítico que identifica el potencial de cambio y de emancipación de toda acción humana.

Bórquez (2006), indica que otro aporte significativo de este paradigma ha sido explicar lo humano-educativo, por medio del pensamiento pedagógico crítico, al colocar el análisis y la crítica en el poder y formas de dominación que implican las prácticas educativas que, a lo largo de la historia de cada sujeto y en lo colectivo, se han enfrentado como formas educativas hegemónicas. Este pensamiento, sustentado en las ideas freirianas, propone además que la práctica pedagógica basada en la comunicación dialógica abierta, crea en lo individual y en lo colectivo posibilidades de la crítica y la acción liberadora, y se comprende el mundo de vida de los estudiantes, en la representación de la educación como un sistema de acción social.

Otros constructos como los de Giroux, referidos por Grundy, 1998; Rodríguez Romero, 2003; Bórquez, 2006, también descubren compromisos con el pensamiento crítico radical y con el cambio, quienes critican tanto las teorías conservadoras como las liberales de la educación por estar vinculadas con una lógica reduccionista, a un determinismo unilateral y a una visión simplista de la reproducción social y cultural de los modelos de dominación. Esta postura de Giroux (cit. por Grundy, 1998) posibilita la reconstrucción de la pedagogía crítica en una pedagogía radical de la escolarización, desarrolla un referente dialéctico para comprender las mediaciones que unen a las instituciones educativas con las actividades cotidianas y las fuerzas dominantes, que dan forma a procesos sociales antagónicos, como la resistencia.

En el fondo, el modelo teórico de Giroux explicado por Bórquez (2006), considera que el concepto de resistencia debe ser comprendido en una perspectiva que incluya la noción de emancipación como objetivo estratégico de las organizaciones educativas, de sus actores y del colectivo, para el desarrollo de una conciencia radical y

de una acción colectiva crítica en torno del poder, y no debe entenderse como un atributo indiscriminado a cualquier conducta de oposición. De esta manera, Giroux caracteriza las instituciones educativas como instituciones de reproducción sociocultural y como un sitio de contestación y lucha, en las que se establece un vínculo entre educación y emancipación; y sólo así se podrán formar ciudadanos para que desarrollen una comprensión crítica de ellos mismos y educarlos para que vivan y extiendan la sociedad democrática.

En el marco de lo que se ha venido explicando, cabe plantearse la educación desde dos perspectivas posibles: la primera en la que se le reconoce como un proceso socio-político, cultural e ideológico, orientado a la reproducción de lo existente y, la segunda, como un sistema de acción social que conduce hacia la transformación y el cambio, inscrito en la diversidad de las prácticas sociales con implicaciones éticas, culturales, políticas e ideológicas. De allí que, Bolívar, A. (2007), refiera que toda práctica educativa es

Una reflexión y toda reflexión supone un contexto que traduce una determinada forma de práctica social; esto es, toda práctica social se constituye en una práctica reflexionada, supone una reflexión que la orienta en función de los intereses e intencionalidad de los sujetos actores, traducida en ideales, expectativas, fines y objetivos de la acción social (p. 127).

Contrastada estas posiciones con otras expresiones teóricas de la pedagogía, por ejemplo la pedagogía integradora, el acercamiento a un modelo de educación como acción social puede tener también su asidero en un enfoque de integración de las organizaciones educativas con las comunidades y desde esta relación plantear el cambio educativo.

Para Rodríguez Rivera (2005), este enfoque trata de una propuesta radical de cambio en las organizaciones educativas, que emerge ante las críticas de una educación centrada en la transmisión de conocimientos y de técnicas, así como en sus limitados acercamientos a la formación para la vida, dadas las restricciones de un modelo social

fragmentado y aislado de los procesos culturales individuales y colectivos. Apunta este autor que la pedagogía integradora, fundamentada en las ideas de Nassif (1958) surge al vincular lo educativo con la práctica social, lo que representa una nueva visión sociopolítica de las instituciones educativas ante los nacientes procesos económicos, políticos e ideológicos que afectan las naciones menos desarrolladas y extienden desmedidamente la globalización.

La pedagogía integradora como propuesta teórica reconoce ampliamente el paradigma crítico y las teorías de cambio, además de estar inmersa en la complejidad al aceptar las diversas conceptualizaciones de la educación expresadas como fenómeno ideológico; asimismo, agudiza el carácter subjetivo y objetivo del conocimiento al reconocer sus interconexiones y proporcionar aportaciones para establecer vínculos y rupturas entre la teoría y la práctica.

Siguiendo las palabras de Rodríguez Rivera (2005),

Como su nombre lo expresa, la pedagogía integradora busca y hace suyos todos los movimientos, procesos y momentos en que se manifiestan los fenómenos de la integración educativa en todos sus niveles, modalidades y expresiones, ya sean propias del aula, de la comunidad, de la teoría o de la práctica de la enseñanza y la educación. (...) la enseñanza integrada es la única forma pedagógica que promueve el desenvolvimiento auténtico de la personalidad del educando (p.68).

Como puede observarse, la pedagogía integradora no limita sus postulados, por el contrario, nutre sus contenidos de los principios más valiosos de la pedagogía contemporánea, la educación permanente y la educación de adultos. La acción educadora no se rige puramente por el concepto de edad, ni termina en la educación escolarizada, sino que continúa durante toda la vida, porque busca vincular todas las facetas de la vida, del ser social, con las comunidades, establece responsabilidades educador-educando para una vida comunal y ciudadana que no tiene límites de edad, ni de conocimientos. Se trata de que el individuo acepte de forma consciente y voluntaria

el acto educativo y que integre elementos de su praxis y realidad local para fortalecer lo aprendido de forma individual y colectiva.

De esta manera, la influencia de los principios de la educación permanente y la educación de adultos en la pedagogía integradora convierte a ésta en un proceso liberador y problematizador de la realidad, de conciencia situacional, con activismo y participación democrática¹⁴ de los educandos en la formulación de objetivos, selección de contenidos, en la planificación de las actividades y la contextualización del aprendizaje en el mundo de vida, en el núcleo comunitario en el que se proyecta la institución educativa.

Así, sobre estas bases teóricas, la perspectiva de la educación como un sistema de acción social será posible si existe una concepción crítica de la educación como vínculo con la realidad y la vida del hombre. Es por ello, que en el contexto de esta investigación, y para su autora, la teoría crítica, la sitúa en una perspectiva humanista-dialéctica de la pedagogía, lo que incluye la diversidad cultural y la diversidad de saberes, es decir, una pedagogía del ser integral desde la formación social. En este sentido, la aproximación a la pedagogía crítica, proporcionada por las ideas esbozadas, abre la posibilidad de develar las relaciones del conocimiento con la realidad, con los intereses de quienes construyen ese conocimiento, al movilizar el cambio y la transformación de las prácticas educativas. Para Silva Haro (2009), el apropiarnos del conocimiento para reconstruir los espacios de participación educativa, es un desafío, en el que la educación debe traducirse en "...prácticas transformadoras desde la

¹⁴ Sarramona (2008) plantea que la participación se presenta como un elemento fundamental de la democracia, que supone compartir el poder entre los miembros del cuerpo social. En el sistema educativo, la participación democrática es la vía a través de la cual se apoya o no el proyecto educativo y se garantiza la responsabilidad de los miembros y el funcionamiento de los servicios educativos. Las decisiones tomadas en las organizaciones educativas son el resultado de la participación, el diálogo y la negociación.

autenticidad, a partir de nuestras necesidades, intereses, realidades, perspectivas, memoria social e histórica” (p.161).

2.3. Teorías del currículum y las prácticas educativas

En coherencia con el análisis precedente, en este aparte se presentan algunos aportes teóricos acerca del currículum, con la pretensión de alimentar el debate sobre las relaciones entre estos enfoques teóricos, las prácticas educativas y el cambio educativo. Se trata de profundizar la discusión, desde diversos planteamientos curriculares.

Existe una importante producción teórica sobre el currículum que conforma un complejo campo de teorías curriculares, en el que se ve reflejada la práctica educativa como práctica social¹⁵. Kemmis (1988), señala que uno de los elementos en la reconstrucción de la teoría social, ha sido sus relaciones con la práctica, lo que es abordado por Stenhouse (1988), como la comprensión del proceso de adquisición de conocimientos a través de la práctica, lo que no es otra cosa que la práctica de la enseñanza. Para Lundgren (1997), el currículum como concepto refiere un proceso de transición entre la sociedad y la educación, en el que se construyen explicaciones sobre la puesta en práctica de la enseñanza. Esta visión compartida de Kemmis, Stenhouse y Lundgren, coloca al currículum y a sus tendencias más recientes en una perspectiva crítica de las relaciones entre la teoría y la práctica, en la que se reflejan los basamentos culturales e históricos de la educación y sus relaciones con la sociedad.

En adelante, se exponen analíticamente diversas líneas de pensamiento vinculadas con el currículum desde esta perspectiva crítica, siguiendo premisas y enfoques diferentes, de quienes han propuesto fundamentos teóricos emergentes para la construcción de los currícula. A este respecto, los aportes de Grundy (1998), en torno de

¹⁵ Las concepciones más simples sobre la práctica educativa como práctica social, tiende a considerarla como una actividad intencional desarrollada de forma consciente y a través de procedimientos específicos, enmarcada en una situación donde actúan los involucrados (...) una concepción de la práctica educativa delimita el tipo de relación con la teoría que la sustenta, de allí que las teorías educativas, identifican, configuran y definen la práctica (Pérez de Maza, 2007).

el currículum como praxis; Gimeno Sacristán (1998, 2002, 2005), en relación con el currículum como concurrencia de prácticas y como proceso transformador de la enseñanza; Beane (2005), con su tesis de integración curricular; Bolívar A. (1995), con su visión del currículum desde la didáctica; y De Alba (1998) y Da Silva (1999), quienes colocan al currículum como la síntesis de elementos culturales, resultan fiables para el desarrollo del tema propuesto.

De acuerdo con Grundy (1998) el currículum¹⁶ no es meramente un concepto, sino una construcción cultural, que se expresa en la forma de cómo organizar un conjunto de prácticas educativas humanas, con base en un concepto del hombre y del mundo. Para este autor este concepto no existe aparte de la interacción humana, por lo que pensar en currículum es pensar en como actúan e interactúan las personas dentro y fuera del contexto educativo. Por ello, el currículum constituye una parte integrante de la cultura de una sociedad, que surge a partir de una realidad histórica y en reflejo de un determinado medio social.

Grundy sustentado en *la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento*, planteada por Habermas (1987), reconstruye el sentido del currículum y de las prácticas curriculares, sobre la base de los intereses u orientaciones fundamentales de la acción humana. Ahora bien, la forma en que se manifieste la acción humana determinará lo que un grupo social pueda distinguir como conocimiento.

Con el propósito de exponer, de forma sintética, los planteamientos analíticos de Grundy, sobre los aportes de la teoría de Habermas, en el Cuadro 2, se presenta una ilustración de los intereses constitutivos del conocimiento y sus relaciones con el currículum, aspecto trascendental en el pensamiento de Grundy y que conviene

¹⁶ Reforzando la visión de Grundy y en palabras de Pagés (1995) el currículum es una construcción social, inmersa en un conjunto de circunstancias históricas e intereses sociales, que se refleja en unas prácticas educativas.

desarrollar a los fines de clarificar el anclaje de estos intereses con las formas de interacción, problematizadas a lo interno y externo de las organizaciones educativas.

Cuadro 2. Intereses constitutivos del conocimiento

Interés técnico	Interés práctico	Interés emancipador
<p>Se basa en la necesidad de sobrevivencia y reproducción, muestra el grupo social adpto, una orientación básica hacia el control y la gestión del medio, a través de acciones basadas en leyes con fundamentos empíricos, de la observación y la experimentación.</p> <p>Para el currículum este tipo de intereses supone el control del aprendizaje del alumno, de modo que al final del proceso de enseñanza se espera un producto ajustado a las intenciones expresadas en los objetivos originales.</p> <p>El interés técnico es un indicador del enfoque técnico del currículum, centrado éste en el producto (Tyler, 1949), Rowntree (1982). Se trata de un currículum hegemónico, limitado por la cultura del positivismo, con una fuerte tendencia en la división del trabajo entre los diseñadores, ejecutores y evaluadores del mismo. Se valora el producto y la evaluación, para que goce de autoridad y legitimidad, al adoptar la forma de medida.</p>	<p>Se basa en la necesidad de de la especie humana de vivir en el mundo y de formar parte de él, y no en competencia con el ambiente para sobrevivir. El interés que deriva de esta acción humana apunta hacia la comprensión del medio, de forma tal que el sujeto o grupo social genera interacción regulada por normas consensuadas.</p> <p>De acuerdo con este tipo de intereses el currículum se considera un proceso en el que alumno y profesor interactúan, con el fin de darle sentido al aprendizaje, y se ocupa no sólo de promover el conocimiento de los alumnos, sino también de promover la acción correcta.</p> <p>La práctica curricular supone adoptar decisiones en cuanto a la aplicabilidad, mediada estas decisiones por el juicio del profesor y la acción concreta del alumno.</p> <p>El enfoque práctico del currículum (Schwab, 1969; Stenhouse, 1975) supone preocupación por el aprendizaje, más que por la enseñanza, se hace hincapié en la deliberación y la reflexión para el desarrollo curricular, por lo que el contenido del currículum debe estimular la interpretación y el ejercicio del juicio por parte de</p>	<p>La emancipación trata de un estado de autonomía y responsabilidad, que sólo es posible en el acto de la autorreflexión, de ahí que esté ligada a actos de justicia, igualdad y libertad. El interés emancipador se ocupa de la potenciación, es decir, de la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus vidas de manera autónoma y responsable.</p> <p>Un currículum emancipador supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción y tenderá a la libertad en varios niveles. En un nivel de praxis implicará tanto a profesores y alumnos en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje, y en el nivel de la conciencia quienes participen en la experiencia educativa, llegarán a saber cuándo se anteponen los intereses de dominación sobre los de la libertad.</p> <p>Los elementos constitutivos de la praxis curricular son la acción y la reflexión en un mundo real, lo que supone reconocer y construir el significado de las cosas para actuar con libertad</p> <p>En el enfoque emancipador (Freire, 1972; Boomer, 1982; Kemmis, 1982) se mezclan los papeles de diseñador e implementador del currículum para liberar la educación y resolver la contradicción profesor-alumno. Emerge</p>

Cuadro 2 (cont.)

	profesores y alumnos. La evaluación significa progreso continuo, se elaboran juicios acerca del proceso de aprendizaje y cómo favorece a los participantes.	<p>autónomamente una comunidad educativa auto reflexiva y crítica que promueve un currículum negociado, concertado.</p> <p>El currículum se construye mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación están relacionadas recíprocamente e integradas en un solo proceso, teniendo lugar en un mundo real y no hipotético, producto de la interacción de la praxis con el mundo social y cultural. La evaluación es democrática y surge en el marco de la acción de los grupos que participan en la praxis emprendedora.</p>
--	---	--

Fuente: Autora (2009), elaborado a partir de Grundy (1998).

Comparando los tres tipos de intereses, se puede decir que el interés práctico antecede al interés emancipador, en tanto que el primero deriva de la acción humana dirigida a la comprensión del medio, con hincapié en la reflexión. En la medida en que esta reflexión se caracterice por ser crítica y conlleve a un estado de autonomía y responsabilidad, en esa misma medida el interés se convierte en emancipador. Y es en esta integración de ambos intereses, donde ubicamos el carácter del concepto de Extensión Universitaria, asumido por Sequera Hernández (2009), como interacción cognitiva, en la que cualquier acción extensionista será incompleta, dirigida por sus actores sociales en el sentido del saber no-saber, con contradicciones sociales, para constituirse en una manera de observar lo real-social.

Continuando con Grundy (1998), y utilizando los principios del interés emancipador para caracterizar con más detalle el desarrollo de un currículum orientado por la emancipación, y que ilumine a la investigadora en cuanto a la valoración de la Extensión Universitaria como una función organizadora de un currículum abierto,

resulta importante mostrar los vínculos que existen entre la emancipación con la investigación-acción¹⁷, como proceso que favorece tanto el desarrollo curricular emancipador, como la participación y mediación entre teoría y praxis, rasgos distintivos del quehacer extensionista. En defensa de este planteamiento la investigadora expone los siguientes argumentos tomados de Grundy (1998).

Cuando la investigación acción opera de modo emancipador, constituye una expresión de la práctica pedagógica crítica, proporcionándonos (SIC) un marco en el que pueda desarrollarse una conciencia crítica.

El proceso de investigación-acción se basa en dos principios esenciales: mejora y participación (Grundy y Kemmis, 1982) (...) el campo de la interacción y la práctica humana configura los lugares aptos para la investigación y el perfeccionamiento (...) El perfeccionamiento o mejora es, como tal, una noción problemática en la metodología de la investigación-acción (p.193).

La investigación-acción consiste en una serie de momentos que se relacionan de manera recíproca (...) Se trata de los momentos estratégicos de la acción y la reflexión, los cuales se relacionan, tanto en sentido retrospectivo, como prospectivo, a través de dos momentos organizativos: planificación y observación. La reflexión y la planificación se producen en el ámbito del discurso, mientras la acción y la observación pertenecen al ámbito de la práctica. La reflexión versa sobre la acción previa, a través de métodos de observación que reconstruyen la práctica.

Esta retrospectividad y prospectividad permanentes del proceso de investigación-acción muestra que no se trata de una metodología rectilínea (...). Se trata, más bien, de un proceso cíclico en el que los participantes actúan en sentido estratégico a la luz de las comprensiones que se van desarrollándose (SIC) (p. 199).

Las formas de considerar o construir el currículum de las que hasta ahora se han expuesto, no se excluyen mutuamente, ni automáticamente, puesto que su integración puede dar lugar a una perspectiva del currículum en la que los diseñadores, y participantes actúen para dar sentido de pertinencia a la institución educativa, más que para producir resultados predeterminados, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. No se trata de encontrar incompatibilidades entre el enfoque técnico, práctico o emancipador, se trata de evolucionar el currículum en el contexto cultural y

¹⁷ Sobre este aspecto De Sousa Santos (2008) indica que la investigación-acción es una manera de legitimar y trascender la extensión, la investigación y la formación, involucra a las comunidades y organizaciones sociales populares, y los intereses sociales están relacionados con los intereses científicos de los investigadores, sin embargo no ha sido una prioridad en las universidades.

De igual forma, Sagastizabal y Perlo (2006) sostienen que la investigación-acción representa una estrategia de cambio en las organizaciones educativas. La producción del conocimiento por parte de quienes integran la organización, se convierte en un elemento clave para el cambio en las mismas, pues la investigación-acción no sólo posibilita develar problemas, sino también ofrece herramientas de intervención para modificarlos.

social, al que pertenece, donde los participantes puedan enfrentarse con los problemas reales de su existencia, es decir, promover una conciencia crítica que se manifieste tanto en la acción política, como en la acción práctica para fomentar el cambio educativo y curricular.

Para Gimeno Sacristán (2002), el concepto o enfoque que se tenga del currículum es esencial para comprender tanto la práctica educativa institucionalizada, como la función social que cumple la institución. De allí, que el currículum no sea un concepto estático, es una acepción de la educación que tiene que ver con la instrumentación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en un sistema social, que responde a un momento histórico.

Comprender el currículum desde la práctica educativa, le agrega a su significado comportamientos institucionales que tienen que ver con procesos culturales, políticos, administrativos, económicos, que han dado origen a diferentes acepciones y perspectivas del currículum, que de acuerdo con la aproximación conceptual propuesta por Gimeno Sacristán develan un currículum definido: desde los contenidos a desarrollar en el proceso educativo, en el marco de un proyecto o plan educativo; como conocimientos a superar por el alumno en un nivel o modalidad educativa determinada, o como una guía u orientación bajo un programa de actividades planificadas, secuenciadas y con un orden didáctico; y, como el conjunto de responsabilidades de las instituciones educativas para promover experiencias de aprendizajes en los alumnos.

A juicio de este autor, estas perspectivas y definiciones no le proporcionan legitimidad al currículum, en cuanto estén desarticuladas del sistema social y de la realidad pedagógica que en torno de la enseñanza y el aprendizaje se ha manifestado históricamente. Es por esta razón que Gimeno Sacristán (2002) en su tesis del *currículum como praxis reflexiva*, sostiene que

Cuando definimos el currículum, estamos describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional. No tiene idéntica función el currículum de la enseñanza obligatoria, que el de una especialidad universitaria o el de una modalidad de enseñanza profesional, y por ello se traduce en contenidos, formas y esquemas de racionalización interna diferentes, porque es distinta la función social de cada nivel y peculiar la realidad social y pedagógica que en torno [de] los mismos se ha generado históricamente (p. 16).

En atención a esto Gimeno Sacristán (2002), apoyado en las ideas de Giroux (1981) uno de los precursores de la pedagogía crítica, explicita que la teoría curricular contribuye a la crítica y renovación cuando esa teorización comprende por igual, las situaciones y condiciones en que se desarrolla el currículum, la reflexión sobre las acciones educativas en las instituciones, la praxis que se acumula y la complejidad que se deriva cuando se conceptualiza y se realiza el currículum. Es por esto que la teoría curricular, puede constituirse en una expresión de intereses y fuerzas que promueven el cambio educativo. En definitiva, Gimeno Sacristán expresa que se trata de un complejo proceso social, con múltiples expresiones y una realidad que no se puede acotar a conceptos sencillos, esquemáticos y clarificadores, por cuanto se partiría de teorías curriculares parciales y fragmentadas, que no abordan el currículum como problema, ni como una mediación entre el pensamiento y la mediación en la educación.

De acuerdo con esto, Gimeno Sacristán distingue cuatro orientaciones fundamentales en la teorización curricular que se conectan con modelos teóricos y prácticas curriculares, las cuales se presentan de forma resumida en el Cuadro 3, con el objeto de establecer una comparación entre ellas, para fijar una posición que permita discernir cuál de estas orientaciones se conjuga con lo que se ha venido planteando en torno de la educación como un sistema de acción social y, por ende, las vinculaciones de este enfoque con la Extensión Universitaria.

Cuadro 3. Orientaciones en la teorización curricular

El currículum como suma de exigencias académicas	El currículum como base de experiencias	El legado tecnológico y efficientista en el currículum	El currículum como configurador de la práctica
<p>El currículum se concentra en el contenido y en las necesidades de su propia administración, con una fuerte proyección académica.</p> <p>Esta concepción formalista del currículum, de reordenaciones del saber en áreas disciplinares y en ámbitos de significados, está íntimamente vinculada con la propia organización del nivel o la modalidad educativa, para la concesión de títulos y las acreditaciones de cultura básica.</p> <p>La presión académica, la organización del profesorado y la administración potencian el mantenimiento de este enfoque curricular, el cual se ha afianzado más a nivel secundario y superior.</p>	<p>Rompe con el monolitismo del currículum centrado en las materias para dar cabida a intereses intelectuales, físicos, emocionales y sociales.</p> <p>Los aspectos metodológicos de la enseñanza van ligados a la experiencia, a la provocación de las situaciones problemáticas y a la recreación de la cultura en términos de vivencias.</p> <p>Es una acepción moderna y humanista del currículum (Dewey, 1967), más acorde con la visión de una escuela como agencia socializadora, que va más allá de involucrar los alumnos con los saberes académicos, para abarcar un proyecto global de la educación.</p>	<p>Ha sido una perspectiva apoyada desde la burocracia que organiza y controla el currículum e impuesto al profesorado como modelo de racionalidad en su práctica.</p> <p>Los temas estrictamente curriculares surgen más por conveniencias administrativas, que por intereses intelectuales. Dentro de esta teorización del currículum, se pierde de vista la experiencia escolar en su globalidad porque se estandarizan las prácticas educativas y curriculares.</p> <p>Se abandona la dimensión histórica, social y cultural del currículum, para convertirlo en un objeto gestionable y manipulable técnicamente. Johnson (1967) y Tyler (1981).</p>	<p>Este enfoque teórico se centra en la dialéctica teoría-práctica, es un esquema globalizador de los problemas del currículum.</p> <p>Es fruto de los aportes críticos sobre la educación, el análisis del currículum como objeto social y de la práctica generada en torno del mismo.</p> <p>Entender y desarrollar el currículum desde esta óptica es comprender por un lado. La relación entre teoría y práctica y, por otro, entre la sociedad y la educación (Kemmis, 1986).</p> <p>Este marco curricular sirve de instrumento de emancipación para sentar las bases de una acción más autónoma, donde estudiantes y profesores conjuguen intereses por metodologías creadoras, para el apoyo de la reflexión crítica (Habermas, 1982; Grundy, 1987, Gimeno Sacristán, 2002).</p>

Fuente: Autora (2009), elaborado a partir de Gimeno Sacristán (2002).

De acuerdo con lo que caracteriza a cada enfoque, el currículum como configurador de la práctica educativa que se desarrolla entre la relación teoría-práctica, convierte a la práctica educativa en una práctica social, que se entiende, en comunión con los intereses de los estudiantes y de los profesores, dentro de un orden social que supone reconocer los centros y las luchas del poder, moviliza la concientización, y la acción reflexiva.

Apoyado en las ideas de Ried (1980), Gimeno Sacristán clarifica el enfoque que debe una teoría curricular centrada en la acción reflexiva,

Una teoría curricular no puede ser indiferente a las determinaciones de que es objeto la práctica pedagógica ni al papel que desempeña en ello los procesos que determinan la concreción del currículum en las condiciones de la práctica, porque ese currículum, antes que ser un objeto ideado por cualquier teorización, se constituye en torno [de] problemas reales que se dan en las escuelas, que tienen los profesores, que afectan a los alumnos y a la sociedad en general (p. 57).

De la misma manera, Álvarez Méndez (2001), expresa que el currículum entendido como práctica incluye la perspectiva de quienes participan en la situación real del aula, y se convierte en un instrumento de trabajo y de experimentación constante, generador de nuevas experiencias de aprendizaje que surgen del ejercicio ético y responsable de la autonomía. Este autor agrega que por su dimensión práctica el currículum se vuelve maleable, interpretable, flexible y abierto, situado en la reflexión sobre la práctica compartida, contrastada críticamente con la realidad, lo que hace que el diseño y desarrollo curricular se identifique en su tratamiento con la investigación acción.

Integrando los planteamientos hasta ahora expuestos, encontramos que el *enfoque teórico emancipador del currículum* (Grundy, 1998), y el *enfoque del currículum basado en una reflexión sobre la práctica* (Gimeno Sacristán, 2002), están en armonía entre sí, porque tienen como elemento común la vinculación dialéctica entre teoría y práctica, a través de la reflexión crítica y la acción autónoma de quienes participan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta coincidencia no es

meramente casual, pues ambos autores propugnan un puente entre teoría y práctica, que refleje la expresión de un currículum desde una práctica educativa que se contraste con la realidad en la que se realiza y que en definitiva adquiera nuevos valores y significados entre quienes la ejecutan, es decir alumnos y profesores. Es por ello, que Gimeno Sacristán (1999), insiste en que se debe deconstruir la práctica para entenderla en su complejidad, la cual trasciende el aula y desbordan las acciones de los profesores y los estudiantes.

En realidad, se trata de una vinculación en la que se superponen diferentes contextos sociales, pedagógicos y metodológicos que le dan significado a las prácticas educativas. El problema reside en interrelacionar estos contextos, para el análisis de las prácticas educativas y comprender el proceso de enseñanza desde perspectivas ideológicas, conceptuales y metodológicas diversas, e involucrar a los paradigmas de la investigación educativa, en un intento por valorar el currículum en la acción, pues en definitiva es en la práctica donde se hace realidad y adquiere significado para los profesores, los alumnos y la institución educativa (Gimeno Sacristán, 1999, 2002).

Siguiendo el interesante análisis de Gimeno Sacristán (2005) para comprender y transformar la enseñanza, cabría indicar la relación entre el *currículum real* y el *currículum oculto*, es decir, la integración de las perspectivas de los alumnos que aprenden y experimentan la práctica y su dimensión oculta, que no se manifiesta en los objetivos y contenidos establecidos. Por ello, el diseño curricular debe contemplar no sólo las actividades de enseñanza que proponen los docentes y el currículum prescrito, sino también todas las condiciones del ambiente de enseñanza y aprendizaje, presentes al momento de la práctica; lo cual lleva a planificar y a diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje en situaciones complejas. Sobre este punto del análisis, Gimeno Sacristán (2005), afirma que

...cuanto más complejo sea el currículum cualquier parte del mismo, más problemático, difícil y, seguramente, inconcreto será su posible diseño. Éste tendrá un carácter más tentativo u orientador y menos determinante de la práctica cuanto más compleja sea la experiencia de aprendizaje que haya que prever y desarrollar y cuantos más elementos contribuyan a configurarla (p.231).

Inevitablemente, diseñar cualquier práctica educativa es una operación compleja y querer reducirla a rutina o esquematismos no anula esa condición, sólo la desconsidera. Puede molestarnos y hacer que nos sintamos inseguros e incómodos admitir la dificultad de disponer de planes seguros para la práctica educativa, pero la condición de lo que es la enseñanza-proceso social desarrollado en un medio-no permite hacerse ilusiones de rigor, precisión y previsibilidad, salvo para contenidos y objetivos muy limitados y bien definidos (p.232).

Tal como lo expresa Bernal Guerrero (2002), abocarnos a la complejidad como contexto del cambio educativo y curricular, es un avance hacia posibilidades creativas en las prácticas educativas. Ya sea desde el diseño o la planificación del currículum, esta complejidad la ejercen los profesores y alumnos como agentes del cambio educativo y en consecuencia como agentes innovadores, en un marco de reflexión y negociación colectiva, lo que reclama una mayor participación social, en el fenómeno de cambio curricular.

Según este autor, se trata de una apuesta innovadora por la flexibilidad y liberalización del currículum, lejos de la noción de transformación del currículum como un proyecto uniforme, puesto que supone nuevos replanteamientos conceptuales, organizativos y funcionales de las instituciones educativas y nuevas formas de participación colectiva. El foco está en la actividad propia de cada institución educativa, en la forma en como se ejercen las prácticas educativas y en quienes la ejecutan, al relacionar la dimensión experiencial, situacional de los actores que protagonizan la educación, con la dimensión global y colectiva que implica todo cambio educativo.

Una tendencia que resalta en las concepciones curriculares desde la tesis de la deconstrucción de la práctica y de la liberación del currículum, es la basada en una noción dinámica de cultura, propuesta por Da Silva (1999), quien lo interpreta como elemento del proyecto social de los grupos en el poder, con posición estratégica en las reformas educativas, donde se concentran luchas políticas, de hegemonía y se expresan

visiones de mundo, que influyen en la industria cultural montada en torno de la educación (libros, material audiovisual, cursos, formación) y directamente en el salón de clase y en las relaciones profesores-estudiantes, al fabricar constructos epistemológicos en relación con la autoridad, la autonomía, las competencias, las habilidades, los saberes lo que en síntesis es la metamorfosis de la política curricular en currículum. Para este autor una perspectiva pedagógica crítica en relación al currículum debería ser precisamente desfetichizar lo social, producir el quiebre de las relaciones sociales dominantes-dominadas, a través del conocimiento.

En la línea de pensamiento de Da Silva, que propone desnaturalizar e historizar el currículum para proponer alternativas que transgredan el orden curricular existente, está la posición De Alba (1998), que refiere que la constitución de un campo de estudios curriculares debe partir de los retos pendientes en la sociedad: pobreza, crisis ambiental, medios de comunicación, democracia, inclusión, derechos humanos, entre otros, para que el currículum recupere sus más genuinos propósitos e intereses académicos.

Desde las perspectivas planteadas, es posible entender parte de lo que se quiere develar con esta investigación: la relación social entre el currículum y la Extensión Universitaria y las posibilidades de organizar desde esta función universitaria un currículum abierto. Sobre esto han aflorado algunos conceptos: cambio educativo, autorreflexión y acción, praxis reflexiva, integración teoría-práctica, complejidad, liberación del currículum, ruptura del currículum, integración curricular. Asimismo, surgen algunas interrogantes: ¿Es posible un cambio educativo y curricular en las diferentes instituciones educativas?, ¿se pudiera pensar en un currículum abierto?

2.4. La tesis de la integración curricular

Ahora bien, en la búsqueda de una respuesta factible a la probabilidad de que el cambio educativo y curricular exista en las instituciones educativas, Bernal Guerrero (2002), propone buscar una *perspectiva integradora del cambio*, basada en la complementariedad de las diferentes teorías del cambio curricular, que no pueden ser ajenas a las relaciones entre cambio social y educativo. Por tal motivo, las exigencias integradoras del cambio del currículum deben partir de la complejidad contextual de los fenómenos de cambio en nuestro tiempo, por lo que

El cambio educativo, la innovación del currículum requieren un triple desarrollo: curricular, profesional y organizativo. En estos procesos de desarrollo implicados entre sí, se apoyan, dentro de un contexto determinado, los fenómenos de cambio: la obstaculización o impulso en cualquiera de estos desarrollos mencionados incide, negativa o positivamente, en los demás (p. 25).

La tesis de la integración curricular ha sido ampliamente desarrollada por Beane (2005), quien la plantea como el núcleo de la educación democrática, más que una cuestión de correlacionar los contenidos y las destrezas de diversas áreas disciplinares alrededor de un tema, confusión latente sobre su significado, por cuanto la integración del currículum es

Un diseño curricular que se interesa por mejorar las posibilidades de integración personal y social mediante la organización del currículum en torno [de] problemas y cuestiones significativas, definida de manera colaborativa entre los educadores y los alumnos, sin preocuparse por los límites que definen las áreas disciplinares (p.17).

De igual forma Beane (2005), considera que en la integración curricular, los temas organizadores se extraen de la vida, tal como se vive y se experimentan y se aplica el conocimiento a cuestiones e inquietudes que tienen importancia personal y social. Al lograr esto, se les abre camino a los alumnos para investigar críticamente, sobre cuestiones reales y emprender la acción social¹⁸ donde la consideren necesaria, al

¹⁸ Recordemos a Luckman (1996) quien plantea la institucionalización de la acción social, como parte de la construcción social de la realidad. Al respecto, este autor refiere que las instituciones sociales organizan la solución de los problemas humanos fundamentales y no fundamentales en la medida en que gobiernen parte de la acción social y dispongan de mecanismos para su ejecución, sin embargo la acción social institucionalizada tendrá su soporte en la acción social recíproca, generadora de conciencia.

aproximarlos a las comunidades. Por otra parte, el conocimiento se resitúa en el contexto de estas cuestiones y preocupaciones, esto reduce las fronteras entre las diversas asignaturas y entre la teoría y la práctica.

A manera de síntesis, en el Cuadro 4, se presentan las cuatro dimensiones de la integración del currículo propuesta por Beane (2005), que convergen y se integran, por así decir, en una teoría global de la integración curricular.

Cuadro 4. Dimensiones de la integración curricular

La integración de las experiencias	La integración social	La integración de los conocimientos	La integración como diseño curricular
<p>El aprendizaje y la reflexión sobre las experiencias vividas, representan un recurso para afrontar los problemas, se construyen esquemas de significados que amplían la comprensión del mundo.</p> <p>El aprendizaje con base en las experiencias, provoca un aprendizaje integrador que exige integración en dos sentidos: primero, cuando las experiencias nuevas se integran en nuestros esquemas de significados y, segundo, cuando se organizan o integran las experiencias pasadas para comprender nuevas situaciones problemáticas.</p>	<p>Las instituciones educativas en una sociedad democrática deben ofrecer experiencias educativas comunes o compartidas a estudiantes de diversas características y procedencias.</p> <p>Se trata de una integración social, para ofrecer una educación general en donde se generen debates sobre lo que deben saber en común todos los alumnos.</p> <p>La inclusión de temas personales junto a los temas sociales parte de la posibilidad democrática de integrar el yo y el interés social.</p>	<p>La integración de los conocimientos surge de la idea del uso democrático del conocimiento como instrumento para la resolución inteligente de problemas.</p> <p>Cuando el problema o la situación tiene la suficiente importancia, genera la búsqueda de nuevos conocimientos para resolverlo, usarlos integrados al contexto de los asuntos y problemas reales.</p> <p>La contextualización del conocimiento se hace más accesible cuando esos contextos están vinculados a las experiencias.</p> <p>La presencia del conocimiento cotidiano y popular le aporta al currículo nuevos significados y puntos de vista que reflejan los intereses e interpretaciones de un espectro amplio de la sociedad.</p>	<p>La integración del currículo está ligada a una idea más amplia de la educación democrática, en lo que la participación del alumno en la planificación de sus propias experiencias es un aspecto fundamental en el diseño curricular.</p> <p>El currículo se organiza en cuanto a problemas y temas que tienen importancia personal y social en el mundo real.</p> <p>Esta organización del currículo, utiliza varias fuentes, como centros organizadores, que van más allá de las asignaturas. Una primera fuente son los temas preexistentes en el currículo y que puedan ser calificados de obligatorios. La segunda fuente son los temas o problemas sociales, que resulten polémicos y que lleven a plantear soluciones o conflictos. La tercera fuente son los temas y</p>

Cuadro 4 (cont.)

			<p>los intereses de los propios alumnos. La cuarta fuente de centros organizadores son los temas atractivos, al profesor y los alumnos y la quinta fuente son los temas o conceptos orientados a procesos y cambios.</p>
--	--	--	--

Fuente: Autora (2009), elaborado a partir de Beane (2005).

Para Beane, es casi seguro que en un gran número de instituciones educativas, el currículum basado en asignaturas esté organizado en torno de disciplinas tradicionales, porque generalmente se trata de un estándar en estas instituciones, independientemente de su nivel o modalidad, y se propone a la final un proyecto educativo general, a pesar de existir deseos de cambios curriculares e inquietudes por encontrar vínculos multidisciplinares o interdisciplinares entre los estándares, lo que a su juicio no se ha concretado por cuanto existe una falsa interpretación de la integración curricular. En este sentido, expone que

Definir la integración curricular como centrada en los intereses y dirigida por el alumno indica erróneamente que es algo caprichoso y carente de rigor. Añadamos el hecho [de] que la cultura popular tiene su sitio en este tipo de currículum y la gravedad de las acusaciones se eleva hasta tachar de “antiintelectual” la integración del currículum (p.110).

Por ello cuando se entiende correctamente la integración curricular se valora que

...lo que dirige la integración curricular es el propósito de profundizar en la comprensión de uno mismo y del mundo, utilizando el conocimiento para resolver las cosas, abriendo el currículum a la integración social democrática, respetando la dignidad de los jóvenes y construyendo a partir de su diversidad. Estos propósitos exigen aplicar el conocimiento, pensar críticamente, resolver problemas, y otros conocimientos complejos (p. 110).

Ahora bien, si esto es así conviene preguntarse: ¿Dónde está el problema que limita la comprensión y asimilación de la integración curricular al momento del diseño curricular? Primero, se requiere más que profesores y directivos expertos, profesores y directivos progresistas, abiertos al cambio. En segundo lugar, se debe distinguir entre integración curricular y planteamientos multidisciplinares, transdisciplinares e interdisciplinares, los cuales conducen a reajustes de las asignaturas existentes, a un

currículum multidisciplinar o a la inclusión de asignaturas múltiples, más no a un diseño curricular emergente. Y, en tercer lugar, debe profundizarse en el seno de las asignaturas, como un sistema conectado al mundo real.

Para Bolívar A. (1995), la integración tiene que darse entre la didáctica¹⁹ y el currículum, entendida esta integración como complementariedad, lo que puede interpretarse como tratar el currículum desde la didáctica, en un acercamiento a la investigación y práctica curricular, como una realidad compleja y plural de la educación, lo que a juicio de este autor no es más que entender las transformaciones didácticas del currículum.

La idea subyacente en este enfoque de Bolívar, es reconocer la proximidad epistemológica y fenomenológica entre ambos campos educativos, para la investigación y la teoría curricular²⁰. Ahora bien, elaborar una teoría del currículum es en esencia describir y explicar lo que se enseña, a quién se enseña, bajo qué método y reglas se enseña, y con qué y quiénes está relacionada la acción curricular. Por ello Bolívar, apoyado en las ideas de Walker (1982, 1990), destaca que como toda teoría, la teoría curricular debe partir de la reflexión de la práctica educativa y darle significado, comprenderla, porque se trata de una diversidad de perspectivas y modelos educativos que ameritan una amplia discusión sobre sus fuentes y métodos, que justifique la razón de ser de la educación.

¹⁹ Es interesante reconocer en el enfoque de Bolívar (1995) que la integración entre currículum y didáctica busca reconocer qué tipo de conocimiento genera o produce la didáctica y en qué medida está justificado epistemológicamente, y cuáles son sus contribuciones a mejorar la práctica docente y el conocimiento de la enseñanza, aspectos relevantes al momento de diseñar el currículum. Asimismo, Sobejano (2000), opina que es justamente en la consideración general del currículum, donde se subsume la integración entre didáctica general y didáctica específica.

²⁰ De acuerdo con Benedito (1987), y referido por Sobejano (2000), es probable que en el ámbito de las teorías curriculares y con toda la confusión y el solapamiento que existe entre ellas, se desborde el contenido semántico de la didáctica, cuando en el currículum converja no solamente el conocimiento en un sentido social e históricamente problemático, sino también las diversas metodologías y formas de enseñanza que están presentes en la dinámica de las instituciones educativas, propias de la interacción alumno-profesor y viceversa.

Situados brevemente en las fuentes del currículum, Sobejano (2000), incorpora los aportes de diversas investigaciones curriculares (Carr, Kemis) en la lógica, recíproca, de las relaciones entre educación y sociedad para destacar otra perspectiva de la integración curricular, prava, en este proceso, el interés por la formación integral de las personas y el fomento de una conciencia crítica que le ayude a resolver problemas y tomar decisiones, así como el reconocimiento de valores que promuevan una convivencia pacífica, en tolerancia, y el desarrollo de una actitud participativa, con respeto a los derechos humanos e igualdad entre las personas. En tal sentido, la forma de enfocar y posibilitar estas relaciones, entre educación y sociedad, se traducen en una finalidad educativa y por ende en prácticas educativas inmersas en el sistema social en pleno desarrollo, pertenecientes además, a una determinada organización social, que de acuerdo con Sobejano (2000), guían a un proyecto educativo como es el currículum y determinan sus fuentes que le dan origen.

De acuerdo con esta autora son cuatro las fuentes del currículum: 1 Socio-cultural 2. Pedagógica 3. Psicológica, y; 4.Epistemológica, las cuales se plasman en la Figura 4.

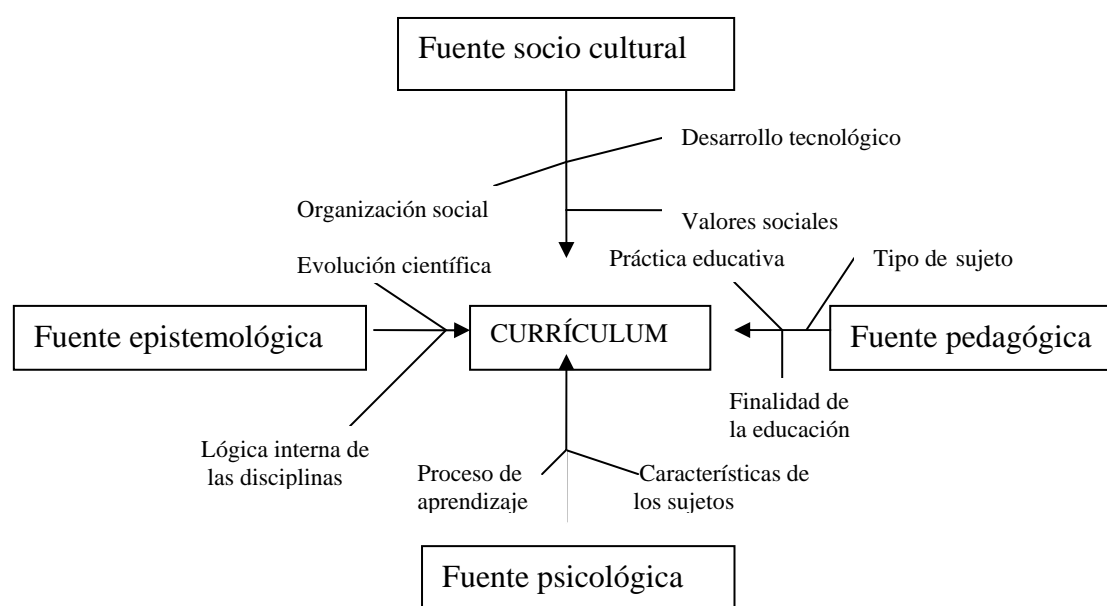


Figura 4. Fuentes del currículum

Fuente: Sobejano (2000, p.202).

En la representación gráfica que plantea Sobejano de las cuatro fuentes del currículum, se observa que confluyen las demandas sociales y culturales, los procesos cognitivos del aprendizaje, la fundamentación teórica y práctica del hecho educativo, así como lo concerniente al conocimiento científico y los contenidos de las disciplinas que le otorgan estructura al currículum, todo lo cual se integra para facilitar la enseñanza, y establecer tres niveles de concreción en la integración curricular: 1.El diseño curricular común a todas las instituciones educativas, de naturaleza prescrita; 2. El proyecto curricular propio de la institución educativa, que asimila, adapta o amplía el diseño curricular macro; 3. El programa instruccional que el docente, conjuntamente con los estudiantes, pone en práctica y a través de él logra que se haga realidad el proyecto curricular durante el desarrollo del proceso de enseñanza.

Luego de este análisis entonces conviene preguntarse: ¿Son posibles los cambios curriculares? Aunque parezca determinista esta interrogante, parte del asunto a resolver está en reconocer que si este cambio es considerado socialmente necesario, tiene que ser posible. Por otra parte, de ser necesario y posible, debe estar asociado a un proyecto social y político, a procesos de concertación democrática y de pertinencia institucional colectiva.

2.5. La tesis del currículum globalizado e interdisciplinar

La perspectiva más amplia e integradora del currículum está referida al *enfoque de un currículum globalizado e interdisciplinario*, propuesto por Torres Santomé (2006). Se trata de construir una propuesta educativa emancipadora, en la que la integración es multivariada, dinámica y obedece a la integración de: disciplinas; temas; teoría y práctica; conocimientos; espacios geográficos; hechos históricos; colectivos y más, en el que se respeten los conocimientos previos, las experiencias de vida de

docentes y alumnos, las necesidades e intereses de los alumnos; y, los ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

Para este autor, el currículum globalizado e interdisciplinar es

una de las señas de identidad más idiosincrática de una especie de ideología que sirve para definir los límites de una corriente pedagógica que, aun con divergencias más o menos importantes dentro de sí, exhibe dicha defensa como una seña de identidad suficiente para distinguirse de otro gran grupo como lo es el de los partidarios de las disciplinas (p. 30).

Explica este autor que el término de globalización fue propuesto inicialmente por Decroly (1965), como más apropiado a otros vocablos, como lo era el sincretismo, o el esquematismo, lo que dio lugar a la *pedagogía del interés y la significatividad*, en contraposición a la pedagogía academicista y memorística. No obstante, aclara que fue Ausbel (1982) quien realiza los aportes más decisivos para la defensa de propuestas didácticas globalizadas, en torno de cómo las personas reconstruyen continuamente su conocimiento, y de qué forma aprenden, al romper fronteras entre las disciplinas, para dar lugar al aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo comprende ideas anteriores, conceptos o conocimiento experiencial relacionado con contenidos, temas presentes en la vida diaria, o procesos culturales del desarrollo del individuo. Las personas aprenderán aquello que esté relacionado con lo que quieren saber, con lo que necesitan, lo que está cercano a sus intereses y preocupaciones y que esté vinculado de alguna manera con la satisfacción de una necesidad, lo que nuevamente nos lleva a los planteamientos de Grundy (1998) y Habermas (1987), acerca de los intereses constitutivos del conocimiento y de la acción comunicativa.

Es necesario señalar, que los enfoques globalizadores y el aprendizaje significativo apuestan por la *interdisciplinariedad del conocimiento* y a sus formas de organización en el currículum como un proceso de interacción con el entorno, dentro y fuera de la institución educativa. De acuerdo con esto, Torres Santomé (2006), recalca

que: "...la enseñanza basada en la interdisciplinariedad, tiene un gran poder estructurante [puesto] que los conceptos, marcos teóricos, procedimientos, etc., con los que se enfrenta el alumnado se encuentran organizados en torno [de] (...), estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas" (p.75).

Martinello y Cook (2000), plantean que la interdisciplinariedad es inherente a la *indagación, a la investigación*, entendidas como lo que hace el estudiante para aprender, para comprender la realidad que lo rodea, y para agregarle sentido a su vida, al acceder a formas inductivas, a conceptos y generalizaciones que lo ayuda a explicar el mundo y a lo que significa un ser humano, en respuesta a sus necesidades y a las características de los contextos donde ocurren los procesos de enseñanza-aprendizaje. La indagación en cualquier campo puede producir la expansión de sistemas de símbolos, o una expresión más clara y sucinta de conceptos e interrelaciones y de cómo se percibe la realidad, es decir, reflexionar sobre lo aprendido.

Un currículum globalizado e interdisciplinar requiere de abrir el currículum y la institución a los grandes problemas sociales, éticos, económicos, tecnológicos y culturales de la sociedad, lo que demanda incluir *dimensiones transversales* que hagan referencia preferiblemente a contenidos emergentes e integradores, que vinculen los procesos de enseñanza y de aprendizaje con la realidad social del estudiante en lo individual y en lo colectivo, que les proporcione *habilidades transversales*, es decir, habilidades para trabajar en equipo, resolver problemas, planificar, otorgar significados, establecer relaciones sociales, trabajar autónomamente, adaptarse a situaciones, entre otras. Asimismo, el enfoque globalizador del currículum requiere de la transversalidad para proporcionarle al estudiante valores transversales, representados en disposiciones, normas y acuerdos que se deben internalizar con el fin de incorporarse a la vida cotidiana, familiar, ciudadana, laboral, escolar (Magendzo, 2000).

En síntesis, los *modelos globalizadores* del currículum se caracterizan por una enseñanza integral, global y significativa en contraposición con la fragmentación del conocimiento y la separación entre la instrucción y la sociedad. Estos modelos se sustentan en la interdisciplinariedad, en la transversalidad, en la indagación, en las relaciones de la universidad con la sociedad, en la convergencia de la teoría y la práctica, de la formación básica y la especializada (Álvarez de Zayas, 2001).

Centrando el debate a nivel universitario, posiblemente esta tarea, de una enseñanza integral, global y significativa, puede ser más compleja de asumir que en otros niveles, por cuanto no hay en estas instituciones educativas una visión curricular holística y global, dado que el currículum emerge desde la visión disciplinar de un departamento o área, donde los cursos o asignaturas nuevas pasan por diversos filtros y aprobaciones académicas, sin responder a una política pensada de mediano o largo plazo de innovación curricular del departamento o institución universitaria. Además, existe un énfasis en el tratamiento de los contenidos que deja a un lado aspectos didácticos y de estructuración pedagógica y comunicativa de dichos contenidos a lo interno de las asignaturas, como a lo externo, con el entorno que rodea a la institución y a los implicados (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995).

En atención a lo anterior, pareciera ser que existe la necesidad latente de replantear el currículum universitario y sus prácticas educativas, lo cual puede representar una tarea titánica y de múltiples aristas, ante los diferentes enfoques y perspectivas que se han originado de la investigación y teorización curricular. No obstante de estos enfoques, planteados en este capítulo, se puede extraer un cuerpo de principios y disposiciones fundamentales, que merecen destacarse como un esfuerzo de síntesis, para orientar reflexiones posteriores en cuanto a una importante pregunta

inmersa a lo largo de este trabajo de investigación: ¿Se puede pensar en un currículum abierto?

Tres principios y disposiciones fundamentales en torno de esa interrogante:

1. El principio más importante que se debe reconocer es que el currículum es una construcción social y cultural, determinada por intereses humanos que suponen conceptos propios y abiertos del mundo real. Así un currículum emancipador tenderá a esta construcción desde un encuentro educativo entre alumnos y profesores que supone una relación entre la autorreflexión y la acción en libertad, procesos correspondientes a la autonomía del ser.
2. Las prácticas educativas constituyen una práctica social, en la que confluyen intereses abiertos para desarrollar en las instituciones educativas y concretamente en el aula una propuesta ética de justicia, igualdad y emancipación social en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en la que exista una reflexión en la práctica para la reconstrucción social. Se trata de desarrollar abiertamente la conciencia social de los ciudadanos.
3. La integración curricular significa que pueden existir muchos caminos para una enseñanza progresista y por ende abierta, basada en aquellos temas, problemas y preocupaciones que se comparten en toda la sociedad y en sus diversidades geográficas y culturales, de edad, raza, sexo, etnia, entre otras. Donde lo oficial no restrinja lo local, dado que en un mejor acceso a los conocimientos se debe fomentar rutas múltiples hacia el conocimiento y distintas formas y métodos para demostrarlo.

De Alba (1998) y Da Silva (1999), coinciden en pensar que los caminos para una enseñanza abierta de cara a los problemas sociales, impone rupturas²¹, ante la búsqueda de necesidades, carencias, contradicciones y tensiones en la sociedad, lo que genera crisis y desafíos en las instituciones educativas. Y es sobre la crisis que se produce, que debe pensarse la liberación e integración del currículo. De la misma manera, Sequera Hernández (2009), considera que es necesario radicalizar las tensiones que, en algunos casos se produce, entre la universidad y la sociedad, por lo que hay que enfrentar las crisis para superarlas con una visión integral del conocimiento y de la Extensión Universitaria, para que se deje atrás la fragmentación.

Ahora bien, desde las teorías curriculares expresadas, aproximarnos a una concepción de la Extensión Universitaria que provoque rupturas en las relaciones de la universidad con la sociedad, que procure una visión integral del conocimiento en el que el estudiante esté inmerso en una realidad social propia, que cuestione ese conocimiento, que genere conflictos cognitivos a lo interno y externo de la universidad, nos lleva a retomar los planteamientos de Sobejano (2000), y las cuatro fuentes que dan origen al currículo (Figura 4). Al respecto, *la fuente o dimensión socio-cultural del currículo* debe reflejar las aspiraciones y demandas de la sociedad, asociadas a la formación de profesionales de diversa índole para que asuman roles sociales, adecuados y cónsonos con el desarrollo socio-económico de las naciones donde se encuentren inmersos, a la vez de formar ciudadanos para la tolerancia, la convivencia democrática, la participación ciudadana entre otros valores, que lo responsabilicen de sus actos para con sus semejantes.

²¹ Rodríguez Romero (2003), señala que en el campo educativo la noción de ruptura ha sido utilizada por Popkewitz (1994), para poner en evidencia los vínculos o lazos de la reforma educativa con las dinámicas sociales más amplias. Así se llega a la interpretación de que el cambio educativo se caracteriza por una ruptura en las prácticas epistemológicas e institucionales, por un resquebrajamiento en las prácticas previas.

La fuente pedagógica del currículum debe ser entendida como la práctica educativa en constante reorientación, a la par de los procesos de transformación social, con modelos de enseñanza-aprendizaje, como los participativos, integradores, reflexivos; y, una didáctica que fomente la reflexión crítica y la importancia en el estudiante, de formar parte de un colectivo que aprende de su entorno. *La fuente psicológica* debe propiciar la confrontación permanente entre los conocimientos previos y los nuevos, para que exista el conflicto cognitivo, a los fines de que los actores de la práctica educativa sientan que están aprendiendo de forma significativa, y finalmente, *la fuente epistemológica*, debe procurar que los conocimientos que se imparten en las universidades, además de los principios propios de las disciplinas, tengan un carácter constructivista, social, vinculado al presente y a la experiencia pasada, con contenidos abordados desde la teoría-práctica, fundamentados en las abstracciones de la realidad y en los fenómenos sociales.

Abordar estas fuentes del currículum universitario desde las perspectivas señaladas, conduce a la investigadora a pensar en la Extensión Universitaria desde un enfoque integral e integrador con la docencia y la investigación, además de considerar un enfoque globalizado del currículum, el cual puede interpretarse como la convergencia y refracción de la totalidad con la que trabaja el educador fuera y dentro de la institución, en la comunidad, con los estudiantes, como seres integrales que aprenden y desaprenden constantemente. Este enfoque globalizado del currículum, a los fines de esta investigación, debe estar acompañado, tal como lo propone Magendzo (2000) de la transversalidad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, como principios organizadores de un currículum abierto. Estos principios no deben venir dados precisamente por los nexos o la complementariedad entre las disciplinas, sino por la interrelación de saberes de las ciencias, las humanidades, el arte, la tecnología, con

sentido epistemológico y ontológicos mediante enfoques integrativos y holísticos, que propugnen lo cognitivo, la racionalidad, la lógica y la dialéctica de la práctica educativa.

2.6. Aportes teóricos y conceptuales de la educación a distancia y la educación abierta

Así como en las secciones anteriores se presentaron un cuerpo de planteamientos teóricos relacionados con las teorías de la educación y las teorías curriculares, las secciones que restan de este Capítulo 2, estarán dedicadas al análisis de los diferentes aportes teóricos y conceptuales, provenientes de diversos autores²², acerca *la educación a distancia* y de *la educación abierta*, por representar ambas modalidades uno de los ejes temáticos que se cruza con el objeto de estudio de esta investigación.

Plantear las bases conceptuales de la educación a distancia tiene como propósito clarificar su significado, en torno de la educación abierta y viceversa, a los fines de fijar una postura en relación con las diferencias y similitudes que existen entre ambas. No obstante, es conveniente aclarar que el ámbito de la significación de la educación a distancia y de la educación abierta, está enmarcado dentro de una connotación epistemológica y gnoseológica que se define a través de la naturaleza social, histórica e ideológica de la educación en sí misma, es por esto que en el desarrollo de esta sección se presentan distintas posturas y acepciones a los fines de enriquecer el debate teórico.

a. Teorías de la educación a distancia

En comparación con las universidades convencionales, las universidades organizadas bajo las modalidades de la educación abierta y a distancia son de reciente aparición, surgieron en los años sesenta del siglo pasado, por lo que las teorías que se han acuñado alrededor de estas modalidades también son nuevas.

²² Además de los autores del contexto internacional, se consideran autores pertenecientes al contexto de la UNA, especialmente académicos que formaron parte de la Comisión Organizadora de la Universidad, o de los grupos de gestión que llevaron a cabo el proyecto.

Stojanovic (1994), indica que a pesar del impulso de la educación a distancia a nivel mundial su basamento teórico ha sido frágil, lo que caracteriza Barberá, Badía y Mominó (2001), como una educación en adolescencia, por lo que la búsqueda de una sustentación teórica sistemática es algo que aún está en proceso. Explican estos autores que Wedemeyer (1974), indicó en los momentos del surgimiento de esta educación que existía una ausencia de una teoría general, más tarde Keegan (1990), revela que sobre la base de las diversas experiencias desarrolladas en el mundo-La *Open University* del Reino Unido, la Universidad de Pensilvania en EEUU, la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED), la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Costa Rica (UNED), la Universidad Nacional Abierta de Venezuela (UNA)- existían rasgos definatorios acerca de la esencia y naturaleza de la educación abierta y a distancia, como para darle identidad y legitimidad propia. Por su parte, Moore (1988), apreció que la educación a distancia podía funcionar con la misma variedad de filosofías educativas que encontramos en la educación en general y en la del adulto en particular.

En el ámbito de los aportes de los autores señalados, se distinguen al menos tres importantes bloques de teorías:

1. La teoría basada en el proceso de industrialización de la enseñanza y el aprendizaje, cuyo máximo exponente es Otto Peters quien planteó a finales de la década de los sesenta un análisis comparativo de la educación masiva con los procesos de producción en el marco de la sociedad industrial, lo que le permitió identificar la industrialización como el rasgo definatorio de la educación a distancia.
2. La teoría basada en la autonomía y la independencia del estudiante, que proceden de los aportes de Rudolf Delling, Charles Wedemeyer y Michael

Moore, Randy Garrison, diferencian un conjunto de rasgos que le otorgan al estudiante mayor responsabilidad y control en el proceso de educación, frente al rol del profesor, de manera que el proceso de enseñanza se sustituye por mecanismos de orientación y apoyo al estudiante, estimulados por una organización a través de la variedad de equipos, procesos, asesores y producción masiva de materiales para el aprendizaje.

3. La teoría basada en la interacción y la comunicación cuyos aportes más significativos están en John Baaath, Börje Holmberg, David Sewart, Kevin Smith y John Daniel, quienes en diferentes momentos analizaron los modelos de enseñanza-aprendizaje que se estaban desarrollando en universidades de Suecia, Alemania, Australia, Gran Bretaña, Canadá y proporcionaron tres enfoques teóricos: la comunicación en dos vías, la conversación didáctica guiada y la interacción e independencia, con base en la aplicabilidad de modelos de enseñanza conductistas (Skinnner) y de relación guiada con el que aprende (Rogers), entre otros modelos.

Autores como Casas Armengol (1983), Moore (1988), Evans y Nation (1992), Stojanovic (1994), Barberá, Badia y Mominó (2001), García Aretio (2001), Roldán (2005), aprecian que la teoría de la industrialización es la más acabada para explicar la educación abierta y a distancia como fenómeno socioeducativo, pues retoma lo fundamental de las organizaciones industriales para concretar un enfoque educativo y de producción como una organización sistémica en la que cada componente tiene una función particular dentro del conjunto de procesos necesarios para la enseñanza y el aprendizaje a distancia. Para Barberá, Badia y Mominó (2001), "...la base de esta conceptualización no se limita a la analogía con el proceso de producción, (...), sino que tiene un mayor alcance y se extiende a la dimensión histórica, sociológica y

antropológica” (p.44), de los hechos y las circunstancias que rodearon la industrialización.

La posición de Peters (cit. por Stojanovic, 1994), deja claro que la educación a distancia se diferencia de los modelos convencionales por la metodología y los medios que utiliza, más que por su propia naturaleza. El autor precisa las relaciones interpersonales que se dan en la educación con base en la evolución de las sociedades industriales, lo que produce la especialización del trabajo y de las personas que lo ejecutan, la capacidad para trabajar con información mediada tecnológicamente y para comunicarse a través de medios técnicos.

Casi de manera simultánea a la perspectiva de la industrialización desarrollada por Peters, aparecieron los enfoques teóricos que señalan la independencia y autonomía en el aprendizaje como dimensiones esenciales en la comprensión de la educación a distancia. De manera análoga, Stojanovic (1994), Barberá, Badia y Mominó (2001) y García Aretio (2001) indican que Delling (1966), considera en su enfoque un “sistema multidimensional”, en el que se incluye al unísono el aprendizaje y los procesos comunicacionales en dos vías y en consecuencia la retroalimentación. En este modelo, se reduce el rol del docente, y se enfatiza en la autonomía e independencia del que aprende, por lo que es función de la organización proveer al estudiante de los elementos que le permitan llegar a ser más autónomo. Asimismo, señala este grupo de autores, que Wedemeyer (1977), para describir la educación a distancia a nivel universitario, introduce el concepto de estudio independiente como un aprendizaje que modifica conductas y que se lleva a cabo en espacio y tiempo muy diferentes al aula tradicional, donde puede haber orientación o apoyo por parte del docente, o el estudiante con autonomía puede no depender de este apoyo, al desarrollar capacidades para autodirigir su aprendizaje. Moore (1983) identifica dos variables en este proceso, la

individualización y el diálogo, referidas al ritmo en que aprende el estudiante y al grado de interacción con el docente, considerando la distancia como un espacio psicológico y de comunicación que debe ser cruzado.

Situados en las teorías del tercer bloque, es decir, las referidas a la interacción y la comunicación, y centrados en los planteamientos de Daniel (1979), Baath (1980), expuestos por Stojanovic (1994) y los de Holmberg (1985), señalados por Barberá, Badía y Mominó (2001) respectivamente, los sistemas de educación a distancia en corto tiempo fusionaron elementos del desarrollo moderno de la tecnología de la educación e incorporaron diferentes tipos de interacción como consecuencia de la no coincidencia en tiempo y espacio de los actores que protagonizan la educación a distancia (comunicación no continua, comunicación real, comunicación simulada).

Daniel (1979), considera dos grupos de actividades, las independientes y las interactivas, con repercusiones distintas en la administración del sistema a distancia, e indica que las primeras favorecen la economía de escala, contrariamente a las interactivas, cuyo costo aumenta en proporción directa al número de estudiantes, además incluye la socialización y la retroalimentación en la estructuración del sistema. Baath (1980), basándose en el análisis de la comunicación en dos vías, establece modelos de control del aprendizaje con respecto a los objetivos y el material de enseñanza, que tienden hacia una comunicación simultánea entre estudiantes y tutor. Por su parte, Holmberg (1985), basado en una filosofía humanística, muestra preocupación por la influencia de la implicación emocional en los procesos de educación a distancia, valor atribuido en su tesis de la conversación didáctica guiada, y señala que la empatía y el sentimiento de pertenencia destacan como elementos que favorecen el aprendizaje (Stojanovic, 1994 y Barberá, Badía y Mominó, 2001).

A juicio de algunos autores, ya citados, el campo de las teorías sobre la educación a distancia, representan aproximaciones parciales y parecieran aun no ser suficientes, por cuanto existen lagunas en la articulación de las características y los rasgos definitorios de esta modalidad educativa con los fenómenos que concurren en las distintas manifestaciones de la educación a distancia, desde un punto de vista psicopedagógico, que impide ver la complejidad del fenómeno educativo que ella representa y en consecuencia la vertiente social de los procesos de la educación a distancia.

Evans y Nation (1992), explican las limitaciones de estas teorías e indican la necesidad de establecer un cuerpo teórico de la enseñanza a distancia que aúne teoría, práctica e investigación, desde posiciones que la vinculen con las teorías sociales, para comprender la naturaleza esencial de esta modalidad educativa. De igual forma, García Teske (2005), considera que ambigüedades en los roles de la educación abierta y a distancia frente a los sistemas educativos ya instaurados, así como en el carácter dicotómico que se le ha otorgado a esta modalidad educativa frente a la presencialidad, generan indefiniciones y tensiones entre los sistemas convencionales y a distancia y hasta confusiones en sus rasgos más definitorios como modalidad educativa emergente, respecto a la modalidad presencial.

Estos aspectos controversiales, irresueltos en las aproximaciones y reflexiones sobre la educación a distancia, deben ser investigados para legitimarla como un *continuum* de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, integrada con los elementos pedagógicos y didácticos de un acto educativo particular, a la educación en general. En tanto que la educación tradicional, presencial y la educación a distancia en particular, no son teóricamente inconexas, sino más bien una propiedad continua de la educación,

que se abre a otros campos del aprendizaje y a otros sectores, mediados por la comunicación, la información y la tecnología (García Teske, 2005).

Estas controversias, representan un foco importante en esta investigación, en la que habrá que detenerse más adelante, cuando tratemos el significado social de la educación a distancia. Es importante mencionar que dada la naturaleza de la educación a distancia, se ponga énfasis en la orientación de un aprendizaje mediado por formas de comunicación no convencionales y por la tecnología, sin profundizar en la presencialidad como una alternativa que está a disposición de la educación a distancia para enriquecer el aprendizaje y favorecer la presencia del estudiante en su entorno, lo que puede ser sustentado, a medida que se avance en esta investigación, con prácticas educativas respaldadas por la Extensión Universitaria. Probablemente la perspectiva de Holmberg (1986), reseñada por Moore (1988), acerca de las estructuras cognitivas previas del estudiante, el proceso de interiorización en que el estudiante adecua el conocimiento, las relaciones que tienen que facilitarse entre estudiantes y profesores, y también entre los componentes del grupo de estudiantes, que hace posible el carácter dialógico de la educación a distancia, abre puertas para comprender la convergencia que está por darse entre la presencialidad y la distancia.

Si bien por definición, en la educación a distancia, los docentes y las instituciones que imparten la enseñanza, están separadas, en espacio y tiempo, de sus estudiantes, existe una familia completa de relaciones enseñanza-aprendizaje que van desde la autodirección del aprendizaje, las relaciones entre estudiantes y tutores, hasta el aprendizaje simulado de situaciones reales y el aprendizaje por grupos, que comprende la educación en comunidad, bajo procesos de transacción educativa que se logra a través de la instrucción, los medios y la tecnología disponible en las instituciones de educación a distancia (Moore, 1988).

b. Educación a distancia frente a la educación abierta

Sobre educación a distancia y educación abierta existe una diversidad de enfoques conceptuales, que las aproximan, las diferencian o las integran, todo depende del abordaje que se haga del tema y de los aspectos que se consideren al momento de conceptualizarlas. En esta investigación, el énfasis estará puesto en un encuentro entre ambas modalidades educativas, que otorgan continuidad al debate teórico iniciado en la sección anterior, y en la búsqueda de un andamiaje teórico claro y definido que responda a las diferentes aristas del objeto de estudio.

Casas Armengol (1982a), refiere que el término educación a distancia adoleció de reconocimientos en algunos contextos educativos, al usarse términos similares tales como estudios independientes, estudios externos, estudios por correspondencia entre otros, para referirse a esta modalidad educativa. Esto se debe a que esta educación cubre un amplio espectro de formas de estudio y estrategias educativas, que se llevan a cabo a través de procesos interactivos de la enseñanza y el aprendizaje, que son conducidos mediante la palabra impresa y/o los elementos mecánicos o electrónicos, lo que refuerza a considerar la educación a distancia como un sistema.

En su intento por exponer la estructuración de la educación a distancia como un sistema, este autor se apropia de la visión de Holmberg (1977), quien considera que esta educación en su conjunto es un sistema centrado en el aprendizaje, por cuanto de forma integrada involucra los grupos sociales a quienes está destinada este tipo de educación, así como la organización, selección de métodos y medios, las formas de comunicación, la administración de objetivos, contenidos y su evaluación.

Peñalver y Escotet (1983), se refieren de manera similar a la educación abierta o a distancia, e indican que los elementos de nomenclatura con que se quiere definir a estas modalidades, priorizan a un mismo modelo educativo, peculiarmente innovador,

caracterizado por: la educación inmersa en un marco conceptual formativo e integral; la denominación “a distancia” limitada a concepciones ex aulas, a modelos de enseñanza no tradicionales; a relaciones alumno-profesor separadas; y, a la significación de “abierta”, para abarcar otras características posibles de la educación a distancia, tales como amplitud de ingreso, programas amplios, democratización, extramuralidad.

El carácter democratizante de la educación a distancia, señalado por Peñalver y Escotet, es resaltado por Fainholc (1999), asociado además a características humanísticas y andragógicas de esta modalidad educativa, que la convierten en un capítulo de la educación abierta. Esta autora indica que aunque hay que diferenciar con cautela el rigor de ambas modalidades educativas, la educación a distancia se convertirá en educación abierta cuando “...incluya a personas que independientemente de sus acreditaciones académicas anteriores, pueden acceder y de un modo autogestionario (currículum abierto) al saber, estando (como en la educación a distancia) separados los profesores y estudiantes en el tiempo y [el] espacio” (p.25). Ahora bien, advierte esta autora que la democratización se dará por “...la retención de los estudiantes, una vez logrado su acceso, permanencia, egreso e impacto social a través de su correspondiente inserción” (p.27).

Para Guédez (1983a), la idea de la educación abierta no es nueva, pues siempre ha significado un postulado filosófico que nutre la expansión de la educación en un horizonte de amplitud, sin embargo su instrumentación organizacional además de reciente es reducida, en parte porque representa la ruptura con todo sometimiento espacial, temporal y contiguo en la administración de las acciones educativas, al señalar que sus características y ámbito de acción se proyectan en distintas direcciones, como la

...apertura en el espacio, pues no se circunscribe a los parámetros de un recinto específico ni a un lugar en particular; apertura en el tiempo, porque la secuencia de aprendizaje no responde a la rigurosidad de una gradación secuencial, sino a la capacidad impuesta por la propia acción del estudiante; apertura en el ingreso, porque todos tienen la posibilidad efectiva de acceso al proceso educativo; apertura en la población, porque abraza una cobertura que extralimita las

fronteras convencionales; apertura en los métodos, porque hay procedimientos diversos que favorecen la dinámica educativa; apertura en los medios, porque se combinan recursos e instrumentos diferentes para promover la educación y, finalmente, apertura en las ideas porque reclama la coexistencia y la confrontación de una pluralidad de ideas (p 74).

En el análisis que realiza Guédez del concepto de educación a distancia, clarifica el vocablo *a distancia*, revela que no se debe quedar encerrado en su ámbito simplemente semántico, porque al vincularlo con la educación no debe expresar idea de separación, ni de aislamiento, sino más bien una forma particular de presencialidad, que alude a la presencia de un conjunto de elementos, entre ellos: el sujeto de aprendizaje, el entorno o contexto original del estudiante, los materiales diversos de instrucción y las orientaciones para que ese estudiante construya su propia actuación de aprendizaje. Desde un ángulo operacional, Guédez aborda esta significación que le ha dado a la educación a distancia, al señalar que la presencia a la cual él alude se caracteriza por no requerir una relación de contigüidad, de proximidad, de intermediación en recintos determinados, puesto que la educación a distancia es una modalidad mediante la cual se transfieren informaciones cognoscitivas y mensajes formativos a través de diferentes vías instruccionales que no requieren de la presencia en el mismo espacio y tiempo del estudiante, el docente y los otros estudiantes.

Por su parte Bates (1999), refiere que en la oferta terminológica de diferentes autores, ambos términos han sido usados indistintamente para designar un mismo aspecto del significado *a distancia*, sin embargo precisa que existen algunas diferencias, al referirse a la enseñanza abierta y a la educación a distancia, en los términos que se transcribe.

La enseñanza abierta es principalmente una meta, o una política educativa: la provisión de una enseñanza de una manera flexible, constituida alrededor de las limitaciones geográficas, sociales y de tiempo de cada estudiante, en lugar de aquellas de una institución educativa.

La educación a distancia es un medio para ese propósito: es una forma mediante la cual los estudiantes pueden estudiar de manera flexible, lejos del autor del material pedagógico; los estudiantes pueden estudiar según su tiempo disponible, en el lugar de su elección (casa, trabajo o centro de aprendizaje) y sin contacto personal con el profesor (p.47).

No obstante, este autor precisa que tanto la educación a distancia como la abierta nunca se expresan de forma pura, en vista de que la enseñanza abierta puede incluir a la educación a distancia, o depender de otras formas flexibles de enseñanza que combinen el estudio independiente y el estudio presencial, para lo cual existen grados de apertura y grados de distancia.

García Aretio (2001), reconoce la dificultad de encontrar una definición de “educación o enseñanza a distancia”, universalmente aceptada, en parte por la diversidad metodológica, las formas de operacionalizar esta modalidad educativa y por los cambios que se suscitan en los medios y las formas de comunicación entre estudiantes y profesores, por lo que su concepción debe ser lo suficientemente amplia para incluir los cambios que se promuevan y la diversidad de sus formas de expresión.

Así pues, este autor piensa que

La enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propicien en estos un aprendizaje independiente (p.39) .

Asimismo, este autor destaca que existen posiciones que tienden a diferenciar las denominaciones abierta y a distancia. Se considera la educación a distancia como entrega de la enseñanza mediada por un conjunto de medios, métodos y estrategias; en cambio la educación abierta sugiere cambios estructurales tanto en la educación presencial como a distancia, que puedan aportar diferentes formas de apertura; de lugar, tiempo, contenidos de aprendizaje, formas de aprender.

Barberá, Badia y Mominó (2001), asumen el término de educación a distancia y señalan que lo abierto conjuga la temporalidad y el contenido de aprendizaje a voluntad. De igual forma, indican que ante la diversidad de vocablos es necesario precisar un orden conceptual, puesto que supone revisar las distintas expresiones y concepciones, sus focos de interés y procedencias, ya que pueden coexistir varias definiciones en un

mínimo de consenso terminológico, como el planteado por Keegan (1996). Según estos autores, Keegan intenta una definición comprensiva de educación a distancia a partir de las contribuciones de Holmberg, Petters y Moore y, a la vez señala que, existen cinco elementos básicos que caracterizan a este tipo de educación

a) la casi permanente separación entre el profesor y el estudiante a lo largo del proceso de instrucción; b) la influencia de la organización a distancia en la planificación y [el] desarrollo de los materiales de aprendizaje y en la provisión de servicios de ayuda al estudiante; c) el uso de medios tecnológicos para relacionar al profesor, al estudiante y al contenido; d) el uso dialógico discontinuo entre ellos; y , e) el rol secundario que tiene el grupo clase lo que convierte este tipo de educación en una enseñanza dirigida a individuos y no a grupos (p.19).

Un estudio realizado por la UNESCO (2002), refiere a la educación a distancia como un proceso educativo donde la enseñanza es llevada a cabo por alguien (tutor, asesor) que no comparte el mismo tiempo y espacio que el alumno, y el principal medio de comunicación entre ambos, es la tecnología. Y la naturaleza abierta de la educación a distancia se aprecia en la institucionalización de políticas como la admisión abierta y la libertad de qué, cuándo y dónde aprender, así como en la flexibilización de la estructura organizativa, en los patrones de comunicación y de transmisión de información y en el uso abierto y electivo de las diversas tecnologías que apoyan el proceso de aprendizaje.

Tünnermann (2003), considera que la educación superior abierta implica apertura a sectores sociales que por distinta razón no tienen acceso a la educación formal, supone además cambios de métodos de enseñanza, de currículum, de evaluación. Para este autor, la educación a distancia es una de las formas de expresión de la educación abierta, dado que rompe con dos de los condicionantes de la educación tradicional: el espacio y el tiempo, lo que permite que el estudiante organice su propio aprendizaje.

Mena, Rodríguez y Diez (2005), en un intento de aproximación al concepto de educación a distancia, desde distintas facetas para reconocer los supuestos y las prácticas que subyacen en esta modalidad educativa, indican que existe una gran

cantidad de expresiones y modalidades de enseñanza y de aprendizaje imbuidos en este modelo, tales como enseñanza a distancia, educación flexible, aprendizaje abierto, aprendizaje flexible, educación distribuida, enseñanza on-line, educación virtual, para referirse a conceptos universalmente aceptados desde los orígenes de esta modalidad, generados por Wedemeyer, Keegan, Garrison, entre otros expertos en educación a distancia.

A juicio de Keegan (1996), (cit. por (Mena, Rodríguez y Diez, 2005), esta invasión de nuevas denominaciones está provocando reacomodaciones, desacuerdos e interpretaciones particulares no sólo entre quienes trabajan con esta modalidad, sino también entre los expertos. Sin embargo, el concepto y la denominación de educación a distancia prevalecen, al aceptar en un amplio consenso que la característica más destacada de esta modalidad educativa, la constituye la comunicación mediada entre docentes y alumnos, tal como lo enfatiza Garrison (1993), al referirse a esta modalidad educativa como educación desde la distancia.

Así pues para estas autoras (Mena, Rodríguez y Diez, 2005), la educación a distancia representa una modalidad educativa que

...mediatizando la mayor parte del tiempo la relación pedagógica entre quienes enseñan y entre quienes aprenden a través de distintos medios y estrategias permite establecer una forma de presencia institucional más allá de su tradicional cobertura geográfica y poblacional, ayudando a superar problemas de tiempo y espacio (p.19).

En este mismo orden de ideas, las autoras señaladas convienen en deslindar la educación a distancia de la educación abierta, por cuanto genera confusión considerarlas como sinónimos y más cuando se ve reforzado por la denominación de universidades (*Open University* en Inglaterra y la Universidad Nacional Abierta en Venezuela) como sistemas abiertos y no lo son, donde la concepción abierta hace referencia fundamentalmente a la eliminación de trabas o requisitos para el acceso a la educación, pero que se sabe que es algo más que el ingreso libre a la universidad.

Holmberg (1989), expresa que los estudios a distancia denotan la actividad de los estudiantes y la enseñanza a distancia, la vinculación con la organización tutorial y de comunicación entre estudiantes y tutores, por ello ante la emergencia del concepto de aprendizaje abierto se hace necesario clarificar sus relaciones con la educación a distancia. Para este autor el término abierto puede significar muchas cosas, sin embargo se trata de características que se le imprimen a la educación a distancia, como acceso abierto, apertura del currículum, diferentes opciones de comunicación, entre otras.

Evans y Nation (1999), sostienen que la expresión “educación a distancia”, tiene limitaciones tanto gramaticales como conceptuales, lo que igualmente sucede con el término “enseñanza abierta”, que a menudo se utilizan incorrectamente. Para estos autores, estos dos términos sencillamente involucran lo que es la “educación”, pero mediados por la tecnología y por diferentes medios que modelan los planteamientos que los rodean y sus prácticas educativas.

Martín Rodríguez (1999) refiere que los nuevos aportes tratan de relacionar las prácticas educativas de las instituciones de educación abierta y a distancia con la teoría general de la educación y con el uso de la tecnología, en el que su rasgo más distintivo es el modo cómo se facilita la comunicación entre el profesor y el alumno, comunicación que debe ser bidireccional sincrónica e interactiva y en ningún caso unidireccional. Los planteamientos integradores de la educación a distancia y abierta apuntan a la concreción de formas de gestión y organización institucional más flexibles, para enriquecer los espacios de socialización entre profesores y alumnos que conduzcan a cauces de participación y corresponsabilidad.

A manera de síntesis en el Cuadro 5, se presentan las bases conceptuales de la educación a distancia y las de la educación abierta, de acuerdo con los autores citados, en aras de hacer visible el encuentro entre ambas modalidades, como parte del

andamiaje teórico de esta investigación, lo que será referencia constante al momento de referirnos a distintos conceptos que están asociados con educación abierta.

Cuadro 5. Bases conceptuales de la educación a distancia y la educación abierta

Autor (*)	Educación a distancia	Educación abierta	Relación
Casas Armengol (1982)	Sistema centrado en el aprendizaje	Inmersa en el espectro de las formas de estudio y estrategias educativas	Entre los métodos, medios y formas de comunicación
Peñalver y Escotet (1983)	Modelo de enseñanza no tradicional, relaciones alumno-profesor separadas	Abarca otras características de la educación a distancia: amplitud de ingreso, democratización	Un mismo modelo educativo
Fainholc (1999)	Modalidad educativa que se convierte en un capítulo de la educación abierta, a través de la democratización	Acceso de modo autogestionario al saber, mediante un currículum abierto	Comparten características
Guédez (1983)	Forma de presencialidad, que alude a la presencia del sujeto de aprendizaje, entorno, materiales y orientaciones	Expansión de la educación. Ruptura de lo espacial, temporal y contiguo	A través de la apertura del espacio y los medios
Bates (1999)	Es un medio para una enseñanza más flexible y abierta	Meta o política educativa para una enseñanza más flexible	Inmersa en la meta, medios y fines de la educación
García Aretio (2001)	Sistema tecnológico de comunicación bidireccional Aprendizaje independiente	Cambios estructurales en la educación presencial y a distancia, hacia nuevas formas de apertura	Formas de operacionalización
Barberá, Badía y Mominó (2001)	Responde a características propias: separación alumno-profesor, desarrollo de materiales de aprendizaje, uso de medios tecnológicos	Conjuga la temporalidad y el contenido de aprendizaje a voluntad	En la coexistencia de ambas formas de educación
UNESCO (2000)	Proceso educativo en el que profesores y alumnos no comparten mismo tiempo y espacio	Admisión abierta, libertad de cuándo y dónde aprender, uso electivo de las tecnologías	Naturaleza abierta de la educación a distancia
Tünnerman (2003)	Rompe con el condicionante de espacio y tiempo	Apertura a sectores sociales	La educación a distancia es una forma de expresión de la abierta
Mena, Rodríguez y Díez (2005)	Mediatiza la relación pedagógica entre quienes enseñan y quienes aprenden, a través de distintos medios	Algo más que el ingreso libre a la universidad	En la polisemia de la educación a distancia

Cuadro 5 (cont.)

Holmberg (1989)	Implica relaciones estudiantes, tutores y con la organización educativa	Acceso abierto, apertura del currículum, diferentes alternativas de comunicación	Son características que se le imprimen a la educación a distancia
Evans y Nation (1999)	Educación mediada por la tecnología y por diferentes medios que modelan sus prácticas educativas	Involucra lo que es la educación en general	A través de la educación en general
Martín Rodríguez (1999)	Su rasgo más distintivo es como se facilita la comunicación entre profesor y alumno, comunicación que ha de ser bidireccional sincrónica e interactiva	Obedece a la teoría general de la educación	A través de la teoría general de la educación

Fuente: Autora (2009).

(*) El cuadro fue preparado de acuerdo con la secuencia de presentación de los autores en el texto y no de forma cronológica.

Entre los planteamientos coincidentes, más que diferenciadores, de las posiciones de los autores tratados, está la consideración de una misma identidad, de forma implícita, entre la educación a distancia y la educación abierta (Peñalver y Escotet, UNESCO y Tünnerman). En otras posiciones, los encuentros entre ambas modalidades de la educación se manifiestan en sus características, los medios, fines, en las formas de comunicación profesor-alumno, a través de los espacios y las formas de operacionalización (Casas Armemgol, Fainholc, Guédez, García Aretio). Otra postura es la variedad y multiplicidad de las formas de expresión de ambas modalidades educativas que las hace coincidir (Barberá, Badía y Monimó; Mena Rodríguez y Diez). Y, finalmente, tenemos el enfoque del encuentro de la educación a distancia y la educación abierta, en la meta, los medios, fines, en las relaciones estudiantes y tutores, y en la teoría general de la educación (Bates, Holmberg, Evans y Nation y Martín Rodríguez).

2.7. Visión acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación abierta y a distancia

La educación integra los conceptos de enseñanza y de aprendizaje y, de acuerdo con las corrientes del pensamiento que la defina, esos conceptos se diferencian en mayor o menor proporción, se presentan separados, o de forma complementaria o integrada. No obstante, para los fines que nos ocupa en esta investigación y en la presentación de las bases conceptuales que sustentan tanto la educación distancia como a la educación abierta, conviene ubicarnos en una visión conceptual acerca de la enseñanza-aprendizaje desde el situado a distancia así como abierto, a efectos de problematizar las diferentes acepciones que se han presentado.

En este sentido, Salinas y Sureda (1992), apuntan que en el aprendizaje abierto, independientemente de la distancia o la presencialidad, las decisiones sobre el aprendizaje las toma el estudiante. Estas decisiones abarca a todos los aspectos del proceso de aprendizaje (contenidos, métodos, lugar, comienzo-fin, ritmo, itinerario, valoración del aprendizaje), pues lo abierto no puede ser estar circunscrito a un solo elemento o acción, porque deja de ser abierto. Lo que se debe dejar claro es que si este aprendizaje está inmerso en una institución educativa, existirán determinantes administrativos a los cuales el estudiante debe atenerse para garantizar ese aprendizaje. Estos determinantes administrativos generalmente se corresponden con organizaciones a distancia.

Retomando la posición de Bates (1999), planteada en la sección anterior, quien explicita a la enseñanza abierta como una meta, una política educativa y a la educación a distancia como un medio para este propósito, el aprendizaje abierto incluye el aprendizaje a distancia y otras formas flexibles de aprender; y viceversa, se trata de un *continuum* entre la distancia y la apertura, en el cual confluyen los fines de la educación.

En un recorrido terminológico realizado por García Aretio (2001), que enfrenta los conceptos distancia-abierto, se refiere que en la década de los ochenta la tendencia en los sistemas de educación abierta y a distancia ha sido acentuar el énfasis en el que aprende, más que en el que enseña, se reconoce así las necesidades del estudiante y se le atribuye al docente un rol de facilitador, y se destacan desde ese momento los términos de aprendizaje abierto y aprendizaje a distancia. En este orden de ideas, Pantzar (cit. por Aretio, 2001) indica que el aprendizaje abierto se refiere a

...estudios en un ambiente flexible, formal o informal (no formal), donde un estudiante tiene la libertad de elección y la oportunidad de determinar las metas de su aprendizaje, y de resolver las cuestiones relativas al tiempo y [el] lugar de estudio además de las de la programación...(p.15).

En este mismo orden de ideas, Tirado Morueta (2002), destaca que el término educación a distancia es un concepto mal delimitado por cuanto se le asocia indistintamente al aprendizaje flexible y abierto, de allí que muchos autores combinen el término y se refieran a educación abierta y a distancia, otros distinguen entre enseñanza a distancia y enseñanza abierta y flexible al reconocer que se trata de términos que comparten características y ámbitos de acción.

Otro autor, Arboleda Toro (2005), expresa que la razón de ser de la acción educativa es el aprendizaje y no la enseñanza, aspecto en el cual insistía años atrás la pedagogía tradicionalista. Para este autor, la educación como sistema de socialización debe abarcar todas las formas de aprendizaje que ocurren en los diferentes contextos donde se desenvuelve la persona y los grupos que aprenden. La claridad meridiana de centrarse en el aprendizaje y no en la enseñanza es lo que impulsa una nueva concepción de la educación, particularmente, de la educación descolarizada, virtual, a distancia, donde cobra importancia el aprendizaje autodirigido, autónomo, abierto, autogestionario.

En la discusión de los términos “aprendizaje abierto y a distancia”, la UNESCO (2002) refiere que el debate no se debe limitar únicamente al aprendizaje, sino que también debe incluir los procesos metodológicos y las acciones que guían y apoyan este tipo de aprendizaje, por cuanto el mismo representa el alcance de la educación a distancia.

Para Taylor (2001), el debate está en la adopción de “enfoques flexibles de aprendizaje”, que amplíen la participación de las instituciones de educación superior y que garanticen un “aprendizaje de por vida”. Para que la universidad adopte este enfoque debe introducir cambios fundamentales en la práctica general del aprendizaje, que conduzcan a aprendizajes abiertos a distancia como presencial, con las exigencias pedagógicas y andragógicas del caso y con el apoyo que brindan las tecnologías interactivas y a distancia.

Otra arista de este debate está representada en la posición de Paul (1990) acerca de la importancia que se le confiere a la enseñanza abierta y a distancia, a la educación de adultos, y a la educación permanente en la formación de alumnos autónomos. A juicio de este autor esto no es tarea fácil, porque implica cambios en el sistema personal de valores y en la apreciación de nuevas formas de aprender de personas que probablemente han sido formados en sistemas presenciales, han abandonado la prosecución de sus estudios y ante todo son adultos. Asimismo, implica el desarrollo de nuevas capacidades para aprender, para organizar el tiempo y para adquirir técnicas de estudio y un pensamiento crítico-reflexivo que le permita andar sólo en el camino de aprender.

Paul también plantea de forma crítica, si efectivamente las universidades abiertas y a distancia estimulan más la autonomía del estudiante que las tradicionales, pone en el tapete que estas instituciones siempre tendrán que proporcionar más oportunidades y

respuestas institucionales a los alumnos adultos para un aprendizaje abierto, porque de lo contrario, estimularán menos y los alumnos se enfrentarán con más dificultad a las exigencias de una enseñanza abierta. Estas respuestas pueden estar en el diseño de los materiales instruccionales, en el uso adecuado, pertinente y oportuno de la tecnología, y en los servicios de atención y acompañamiento al alumno, por cuanto hay que romper con el mito de dejar solo del alumno como una señal de autonomía.

Una de las visiones más acertadas acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, involucrados en las universidades abiertas y a distancia, es la posición de Evans y Nation (1999), ante la necesidad de elaborar teorías desde el campo de la enseñanza abierta y a distancia, para transformar la educación a distancia y entender en su justa dimensión el desarrollo de los sucesivos modelos que la han caracterizado, como lo es el industrialismo didáctico, los aportes de la tecnología educativa, de los medios de comunicación y el uso didáctico de la tecnología, las prácticas educativas y sus relaciones espacio-temporales, y el acceso a los conocimientos culturales relativos al tiempo y al entorno.

De ahí que estos dos autores refieran la estructuración social en la educación a distancia y la enseñanza abierta, como una forma de comprender los procesos sociales en la modernización de la educación y en las formas de acceder a nuevas maneras de enseñanza y aprendizaje que apunten a enfoques dialógicos, que contrapongan las corrientes conductistas del aprendizaje abierto y a distancia con las corrientes humanistas.

El enfoque dialógico fue avizorado por Evans y Nation (1992), al plantear que es fundamental diferenciar entre conocimiento e información, en el desarrollo de la comunicación que se establece en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación a distancia. De acuerdo con estos autores, cuando el conocimiento es

comunicado dialógicamente, es internalizado y se transforma en información pública. Por tanto, reiteran que el conocimiento no podrá ser transmitido en una vía simple y directa, en razón de que la comunicación del conocimiento requiere de análisis e internalización del estudiante, del profesor, de la persona en situación de aprendizaje, para transformarse en información compartida, y reconocer a la educación a distancia como un modelo analítico.

a. La integración entre la educación a distancia y la educación abierta

Ante todo lo tratado precedentemente, los aportes conceptuales acerca de la educación a distancia y educación abierta, así como lo relativo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, indican por sí mismos una amplitud, un horizonte que aglutina una serie de significados que pueden ser analizados en un espacio interpretativo específico, pero el carácter complementario de las diferentes acepciones, no admiten un tratamiento singularizado, sino integrador que preserve el alcance histórico y dialéctico de cada acepción, es decir, la vinculación entre el pasado y el presente de la educación a distancia y la educación abierta y la correspondencia entre la visión retrospectiva y la visión prospectiva de ambas.

Ante esta decisión integradora, y dada la naturaleza conceptual de las reflexiones y definiciones expuestas, se hace necesario sintetizar en este aparte, las ideas básicas que subyacen en todo el recorrido expuesto. De acuerdo con este interés de la investigadora, es importante destacar las siguientes premisas que se ubican tanto en el plano retrospectivo como prospectivo de la educación a distancia y abierta:

- ✓ El abordaje conceptual de la educación a distancia y educación abierta, refiere que ambas modalidades deben ser consideradas desde sus propias características y alcances, por cuanto poseen rasgos sustanciales que las definen. El énfasis de la educación a distancia está en el modo y los medios de cómo se desarrolla la

comunicación entre el profesor y el estudiante y en la forma de considerar individual y organizacionalmente el espacio y el tiempo en que se desarrolla el proceso de aprendizaje; y el de la abierta en las formas de gestión y organización institucional más flexibles, entre otros aspectos.

- ✓ La variedad terminológica que existe para acuñar a la educación a distancia, es el resultado de los cambios que se han dado en los medios de comunicación profesor-alumno, supeditados a los cambios tecnológicos, por lo que se puede afirmar que la esencia de la educación a distancia se mantiene.
- ✓ La educación abierta alude sustantivamente a enfoques amplios y flexibles del aprendizaje a distancia, tanto en espacio, tiempo y medios, como en la participación del estudiante en el desarrollo de su propio aprendizaje.
- ✓ La educación abierta está tanto en situaciones de enseñanza y de aprendizaje presenciales, como a distancia, y les otorga a ambas modalidades, apertura y flexibilidad.
- ✓ Existe un *continuum* entre la concepción de la educación a distancia y la concepción de la educación abierta, representado en la complementariedad y compatibilidad entre ambas modalidades educativas, pues ambas pueden coexistir en un mismo espacio organizacional, y en algún momento de su desarrollo puede haber más o menos distancia o más o menos flexibilidad o apertura.
- ✓ El aprendizaje de por vida subyace en el compromiso social de la educación a distancia y de la educación abierta.

2.8. Significación social de la educación a distancia y la educación abierta

Existe consenso entre diferentes autores e investigadores en considerar que la educación a distancia representa una de las innovaciones educativas más importantes en la evolución de la educación a nivel mundial. Coincide su aparición de forma institucional²³, con un conjunto de fenómenos sociales que comenzaron a suscitarse a partir de la década de los años setenta del siglo XX, los cuales están lo suficientemente registrados en la literatura del momento y que se refieren a:

- ✓ La masificación de la enseñanza
- ✓ El aumento de la población estudiantil
- ✓ La producción vertiginosa del conocimiento y de la tecnología
- ✓ El desarrollo industrial y la demanda de mano de obra calificada
- ✓ El desarrollo creciente de la tecnología educativa
- ✓ Las restricciones financieras del estado al gasto educativo

No obstante la significación social de la educación a distancia y de la educación abierta trascienden los hechos que acompañaron estos fenómenos sociales, representados de forma desigual en Europa, EEUU, y en Latinoamérica, lo que a juicio de la investigadora, es necesario esbozar brevemente para comprender relaciones de la educación con el desarrollo social, aspecto que nos evoca el tema de la agenda de cambio y transformación de la universidad tratado en el capítulo anterior.

Particularmente en el caso latinoamericano, señala Rama (2005), que el modelo universitario que surgió en la reforma de Córdoba sufrió un proceso de agotamiento, que coadyuvó al deterioro del modelo tradicional de la Educación Superior en América Latina, unido este proceso a la falta de financiamiento de los Estados a la educación en general y a la incapacidad de los países de la región de mantener tasas de crecimiento

²³ Se explicita la educación a distancia de forma institucional (es decir a través de programas y/o desarrollo en universidades) para la década de los años setenta, por cuanto los antecedentes de formas de estudio a distancia se remontan desde el siglo XVIII.

financieras, lo que condujo a un endeudamiento del gasto público, además de la crisis económica y social que generó el modelo de inserción industrial de la región en la economía mundial.

La constatación de la crisis de los modelos de desarrollo entre los años sesenta y setenta, impulsó tanto en Iberoamérica, como en la mayoría de los países latinoamericanos planteamientos acerca de una educación para el cambio social y de una sociedad más participativa, en cuanto a la conjunción de la democracia con las demandas sociales por mayor y mejor educación, salud, empleo, vivienda, alimentación y todo lo referido a la mejora de la calidad de vida en general. Se plantea además, recuperar la pertinencia cultural a través de la diversificación de las formas de aprendizaje en los universos locales y el desarrollo de la creatividad e innovación en los procesos educativos (Osorio Vargas, 1995).

Se asienta así una nueva reflexión en cuanto a la articulación entre educación y desarrollo social situada en dos polos: *la liberal* que sitúa a la educación en problemas de mercado y *la radical*, que propone cambios sociales a través de la educación, donde se circunscriben sus diferentes modalidades: educación de adultos, educación popular, educación permanente, en la búsqueda de plantear una agenda educativa incluyente (Pascual Cabo, 2000).

En esta agenda educativa se inscribe el significado social de la educación a distancia. Al respecto Mena, Rodríguez y Diez (2005), consideran que esta educación representa una "...herramienta capaz de ayudar a hacer realidad el ideal de la educación permanente y la democratización del acceso a una educación de calidad" (p.22).

Asimismo, para estas autoras no se pone en cuestionamiento la potencialidad de la educación a distancia para abordar los graves problemas educativos que sufren nuestros países, dada sus características propias, entre ellas

- su gran flexibilidad
- su capacidad para ayudar a extender la cobertura geográfica y poblacional de las instituciones que la adoptan.
- su posibilidad de permitir los usuarios combinar estudios con trabajo al no exigir traslados, ni cumplimientos de horarios rígidos, ni situaciones escolarizadas (p.23 y 24).

Por otra parte, uno de los rasgos definitorios de la educación abierta y a distancia, señalados por Barberá, Badia y Mominó (2001), al hacer alusión a Peters (1994), lo constituye la capacidad de proporcionar formación y capacitación a grandes grupos de personas por la posibilidad que brinda este tipo de educación de incrementar su radio de acción y de facilitar la igualdad de oportunidades para el estudio y el acceso a la educación, lo que ha sido caracterizado como la democratización de la enseñanza y del aprendizaje.

Otro aspecto que acompaña el significado social de la educación a distancia es su vinculación con la tecnología y la comunicación como eje central de las relaciones entre el docente y el alumno, y viceversa. Esta vinculación ha contribuido a mejoras continuas e innovaciones, lo que ha impactado la evolución de esta modalidad educativa en varias generaciones de educación a distancia (*correspondencia, telecomunicación y telemática...*), que le han dado valor social a las diferentes formas de acometer los procesos de enseñanza y de aprendizaje²⁴.

²⁴ La primera generación nacida a finales del siglo XIX apoyada en los servicios nacionales de correo, estaba caracterizada por el uso predominante de una sola tecnología, de textos rudimentarios sin mayor especificidad didáctica y con ausencia de una interacción estudiante-profesor. La segunda generación surge en pleno siglo XX, proveniente de las transformaciones y mejoras de la primera generación, surgiendo el enfoque de diversos medios integrados conocido como multimedia, con materiales instruccionales diseñados para estudiar a distancia, con una comunicación bidireccional alumno-tutor. El auge de esta generación se consolida a mediados de los años sesenta cuando se reconoce el uso de la radio, la televisión e incluso el teléfono con fines educativos. La tercera generación cuyo inicio se sitúa a finales de la década de los ochenta y principio de los noventa, está representada por la incorporación de la telemática en los estudios a distancia, es decir, la integración de las telecomunicaciones con otros medios educativos, a través de la informática, lo que proporciona una interacción directa entre el tutor y el estudiante, además de otros estudiantes a distancia, la comunicación es de forma sincrónica (en un tiempo real) o asincrónica (en diferido) de acuerdo con los diferentes medios que estén presentes. La cuarta y quinta generación emergen a mediados de los noventa, y no se corresponde exactamente con un cambio de tecnología, sino como una evolución de la tercera generación, en el que la educación se basa en redes de comunicación, el trabajo multimedia, los soportes electrónicos, las entregas de material por Internet, existe igualmente, la comunicación sincrónica y asincrónica (cuarta generación), lo que para muchos especialistas en la materia, está aún por consolidarse. Y la quinta generación que implica el desarrollo de

De acuerdo con la manera de como surgieron estas diferentes generaciones y en concordancia con los procesos de enseñanza y de aprendizaje implícitos en las diferentes generaciones de la educación a distancia, podemos afirmar que la relevancia social de la evolución de esta modalidad educativa ha sido el carácter renovador para crecer educacional y socialmente, y asimilar de la tecnología lo que es reproducible en estos procesos. La educación a distancia le ha otorgado a la tecnología un valor educativo, al dar respuesta a la congruencia que debe existir entre sus diferentes usos y a los aportes al aprendizaje, para el logro de las finalidades educativas.

Bates (1999), indica que las instituciones de educación a distancia están diseñadas y estructuradas para comprender y explotar el costo y los beneficios educativos que brinda la tecnología, sea ésta tradicional o nueva, en la labor docente. Agrega este autor, que las tecnologías le permiten atravesar grandes fronteras geográficas con interlocutores ubicados en distintas partes del mundo y en un mismo momento.

En este sentido, las instituciones a distancia, en pro de fortalecer su pertinencia social, deben actuar con una doble estrategia: abierta y a distancia a los fines de incrementar sus beneficios reales a la población, por cuanto lo abierto le permitirá una oferta académica amplia, con posibilidades de ajustar el currículum a necesidades específicas, en el horizonte de espacio y de tiempo que ofrece la educación a distancia.

Es importante aclarar que las posibilidades de infraestructura y de organización que puedan brindar las instituciones de educación a distancia, determinaran de alguna manera, que puedan ofrecer un verdadero aprendizaje abierto, signado por el principio de libertad. De acuerdo con Barrón Soto (2002), para que este principio pueda tener

sistemas inteligentes que simulen, con base en un entorno real, las intervenciones del tutor y de los estudiantes a distancia, así como el trabajo intra y extrainstitucional en red, lo cual moviliza la visión de universidad a distancia a consorcios internacionales.

plenitud de expresión, se debería procurar incorporar en la organización, aspectos como los que se especifican a continuación.

- La posibilidad de que el estudiante pueda seleccionar entre múltiples recursos y condiciones que le sean más propicias para su aprendizaje.
- La posibilidad de incluir nuevos miembros y recursos a los ambientes de aprendizaje.
- La posibilidad de organizar los contenidos programáticos, a partir de los contenidos propuestos por la organización y el estudiante.
- La posibilidad de incorporar las vivencias y experiencias del estudiante al aprendizaje.
- La posibilidad de seleccionar en un sistema de asesores, el más adecuado en tiempo y espacio.
- La facilidad de acceder al conocimiento, la cultura y recreación en cualquier parte y momento.

Para este mismo autor, la educación abierta debe explotar estas posibilidades más que resolver problemas. Por ello su alcance social no tiene límites, por lo que el impulso inicial que la hace posible, tanto en las instituciones de educación a distancia como en las presenciales, es el desplazamiento de “instituciones receptoras a instituciones extensivas”. La universidad se extiende horizontalmente en una trayectoria en la que confluyen intereses variados de los docentes y los alumnos; en una localización espacial en la que el aprendizaje pueda darse en distintos lugares, y acercar las distancias entre enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Sequera Hernández (2009), esto sería “una especie de alargamiento de la universidad hacia la sociedad, fuera de ella, fuera de la propia universidad, una conexión que va desde la universidad

hacia fuera” (p.83), lo que sitúa nuevamente el debate que se ha venido planteando en uno de los ejes temáticos de esta investigación: La Extensión Universitaria.

Sin duda alguna, las reflexiones anteriores circunscriben espacios de significación social que le corresponden tanto a la educación a distancia, como a la educación abierta. Sin embargo, en el debate contemporáneo existen críticas y dudas que apuntan a la *interacción social* que se genera en los procesos de enseñanza-aprendizaje de ambas modalidades, quizás más en los entornos a distancia, que en los abiertos. Es por esta razón, que conviene precisar algunos aspectos en este sentido y que contribuyan a fortalecer el significado social de estas modalidades educativas, en aras de establecer un marco de referencia, que circunscriba la representación de la interacción social, como parte de las relaciones de la universidad- bajo la modalidad educativa a distancia-con la sociedad, aspecto medular en esta investigación.

La educación a distancia está enmarcada en los paradigmas sociológicos que sustentan a la educación en sí misma la autonomía e independencia del estudiante adulto inmerso en la educación a distancia, establece una interacción particular con el docente, fundamentalmente de orientación y apoyo, respaldada por materiales impresos, audiovisuales, electrónicos, telemáticos, según sea el caso. Esta forma de interacción es impulsada por la organización que gestiona el aprendizaje a distancia.

Evocando los argumentos de Holmberg expuestos con anterioridad a esta sección, referida a los sentimientos de relación personal entre profesores y estudiantes, que pueden ser impulsados por los materiales instruccionales, por la asesoría, por la comunicación bidireccional a distancia, por el lenguaje que se establece en comunicaciones sincrónicas, como parte de los elementos que favorecen la interacción social en la educación a distancia, encontramos la posición de Benko (1998). Esta autora, nos sitúa en un planteamiento que, de manera subliminal, está presente en esta

investigación: como es el hecho de lograr que el estudiante alcance a distancia, lo que aún en la educación presencial se le dificulta cumplir, es decir, que se adueñe de las herramientas del pensamiento y que deje atrás formas anquilosadas de enseñanza-aprendizaje.

Benko (1998), considera que instruccional y curricularmente hay que descubrir formas de interacción social, más laboriosas y complejas, que la exposición de contenidos en un texto impreso o audiovisual, que le permita al estudiante "...ir más allá del aprendizaje declarativo y procedimental y tratar de colocarlos *en situación*" (p.6), esto implica intercambios cara a cara con sus compañeros, hacerlos descender del nivel abstracto-simulado, al nivel concreto de la realidad, por lo que las instituciones de educación a distancia deberán asegurar una infraestructura que facilite la interacción social y la posibilidad de diálogo para que tenga lugar la confrontación de ideas, juicios y sentimientos en las comunicaciones mediadas tecnológicamente.

La interacción social la podemos situar en un ámbito psicopedagógico desde planteamientos relacionados con enfoques constructivistas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en el ámbito de la acción socio-cultural. Desde estas dos perspectivas, Barberá, Badia y Mominó (2001), consideran que la interacción social debe ser vista como un conjunto de acciones interconectadas entre los miembros que participan en un contexto determinado, en este caso el contexto educativo en el que la actividad cognitiva derivada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje está determinada por la naturaleza de ese contexto, en nuestro caso, a distancia.

De igual manera, estos autores refieren que para tener clara esta naturaleza se requiere darle valoración a la construcción situada del conocimiento como resultado de un proceso dialógico social, mediada por instrumentos o medios, lo que equivale a valorar las posibilidades de comunicación, y se reconoce en un sentido amplio, que se

trata de una *interacción orientada socialmente*, intrínseca al proceso en el cual se produce. Ejemplificando estas ideas, Barberá, Badia y Mominó exponen lo siguiente

Cuando un participante más experto, para fomentar su aprendizaje individual, proporciona soporte cognitivo a otro u otros menos expertos utilizando el intercambio de mensajes en un contexto virtual, no tenemos dudas de identificar esa interacción como social. Si bien resulta lógico pensar que si su interacción con otros estudiantes o con el profesor es básicamente social, consideramos que también cualquier interacción con otros elementos del contexto (sean textos de libros, material de vídeo o producciones multimedia) también han de considerarse como social (...) actividades como leer y escribir, aunque se hagan sin contacto directo con el profesor o los compañeros, difícilmente pueden desvincularse de su dimensión social (y por tanto contextual), tanto en relación con su finalidad como porque tienen una dimensión dialógica considerable (p.167).

En síntesis el, significado social de la educación a distancia y la educación abierta está asociado desde sus orígenes a los grandes retos de la agenda educativa mundial, por lo que se debe ampliar su significado frente a posiciones restrictivas que lo utilizan como una modalidad distinta que promueve sólo una relación mediada entre alumno y profesor, para adoptar posiciones que apunten a distinguirlas como un proceso de interacción social y cognitiva en constante cambio.

A favor de esta posición se ubican los argumentos convincentes de Evans y Nation (1999), quienes interpretan la teoría de la estructuración social de Giddens (1981, 1989), y sostienen que toda interacción social, consiste en prácticas sociales, situadas en el espacio y tiempo.

De acuerdo con estos autores, la incorporación del análisis del espacio y tiempo, al estudio de la enseñanza abierta y a la educación a distancia, contribuye a comprender la naturaleza social de “la distancia”, que le confiere un matiz característico a esta modalidad educativa, en el que las relaciones sociales se reelaboran en las relaciones espacio-temporales entre los alumnos y la sede de la institución abierta y a distancia, y entre profesores y alumnos.

2.9. El carácter permanente de la educación a distancia y la educación abierta

Al ubicar a la educación a distancia y a la educación abierta en el contexto teórico que nos ha brindado las bases conceptuales anteriormente desarrolladas, al igual que el alcance de su significado social, es necesario plantear un contexto trascendente de carácter global y de sustantividad ontológica y axiológica para la educación a distancia y la educación abierta.

Dicho contexto se refiere al carácter permanente de ambas modalidades educativas, referido a la correspondencia que tienen desde sus orígenes con *la educación permanente, la educación no-formal y la educación de adultos*²⁵, lo cual fortalece su significado social, al situarlas como una legítima aspiración para la formación de todas las clases sociales, independientemente de su estrato social, ubicación geográfica, estatus económico, edad, sexo, entre otros factores que limitan el ingreso a la educación formal.

En la década de los años setenta del siglo XX, la UNESCO y el Consejo de Países Europeos, promueve la relevancia de la educación permanente²⁶, como una estrategia para dar respuesta a la masificación y diversificación de la educación ante las dificultades de las instituciones tradicionales. Así pues, en el Año Internacional de la Educación (1970), se examinó el desarrollo económico, social y político de las naciones y de la educación, dentro de una perspectiva global e integrada, a la luz de las

²⁵ Situados en el contexto venezolano y particularmente en la Universidad Nacional Abierta, su creación se fundamenta en la necesidad de impulsar la **educación no-formal** y, dentro de esta nuevos sistemas de instrucción y aprendizaje, por representar la educación no formal una respuesta al incremento de la demanda y a los requerimientos de la concepción social de la **educación permanente**.

²⁶ En la Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, celebrada en Hamburgo en 1997 se manifestó en el documento final que “la Educación Permanente es un concepto global y multidimensional, que comprende la fase inicial del aprendizaje, pero también el aprendizaje que tiene lugar en el trabajo e incluso durante la jubilación. Incorpora el aprendizaje formal, no formal, e informal, que se da en la escuela, en casa, en la colectividad, en un lugar de trabajo y a través de los “mass media”. La Educación Permanente no es pues un sistema paralelo al sistema oficial, se extiende a lo largo de toda la vida del individuo e intenta el desarrollo de la vida personal, social y profesional. Hay que considerarla como una parte importante de la vida. Representa una investigación continua hacia una calidad de vida mejor y más elevada” (UNESCO, 1997).

distorsiones y los efectos del desarrollo en las naciones latinoamericanas, donde se observa desde ese momento un acrecentado número de analfabetas, niños fuera de la educación formal, adultos con escolaridad incompleta, un crecimiento entrópico de la educación, entre otros problemas de orden social (Pérez de Maza, 1999).

De esta manera, la educación permanente se presenta en el debate educativo mundial, y se expresa desde diversos ángulos o modalidades: educación no-formal, educación de adultos, educación abierta, educación a distancia, educación continua, y se constituye en las opciones de aprender a lo largo de toda la vida y por tanto en el paradigma del nuevo devenir de la educación (Pérez de Maza, 2000).

Tal como lo señala el informe Delors (UNESCO, 1996), la educación puede adoptar distintas formas o modalidades y abarcar desde la infancia hasta el final de la vida de la persona, al usar diferentes medios y estrategias que le permitan adquirir un conocimiento dinámico del mundo, de los demás y de sí misma. Este proceso permanente y continuo de educación es lo que se denomina educación para toda la vida, lo que significa aprovechar todas las oportunidades y posibilidades de formación, acceso al conocimiento, encuentro de saberes, y desarrollo personal y social que ofrece la sociedad, lo que significa un nuevo orden del sistema educativo tradicional.

En consecuencia, la visión tradicional de la vida dividida en períodos de desarrollo (niñez, adolescencia, vejez) y su correspondencia entre edades y niveles de aprendizaje, reglados por métodos tradicionales, está perdiendo vigencia, ante el movimiento cíclico y constante en la producción de la información y el conocimiento y por ende su validez, lo que demanda una actualización permanente y continua del saber, a la par de un nuevo orden educativo.

Este nuevo orden educativo tiene que revertir situaciones sociales que aún prevalecen en la sociedad. Durante mucho tiempo la educación superior estuvo signada

por y para la formación de recursos humanos en áreas específicas de una profesión, en un tiempo determinado de sus vidas, se puede extender esta formación con estudios de postgrado. En la actualidad, esta situación parece persistir, aunada al incremento de demandas sociales, así como al vertiginoso crecimiento del conocimiento y a la expansión de la tecnología, lo que hace necesario que los egresados estén sometidos de forma permanente y continua, durante toda su vida activa, a nuevos procesos de formación, de capacitación, actualización y hasta de reconversión profesional. Por otra parte, los sectores excluidos de la educación reclaman su incorporación a procesos educativos tanto formales como no formales, bien sea por el reconocimiento de sus derechos sociales, por presiones laborales, sociales, económicas o por requerimientos personales en algún momento de sus vidas.

Tünnermann, al referirse a la educación superior en el siglo XXI y por ende su visión prospectiva de este nuevo orden educativo, destaca el rol de *la educación permanente*, como el paradigma que servirá de llave de ingreso a esta nueva era, para ello se fundamenta en el hecho de que el hombre se educa mientras vive, por tanto, vida y educación son inseparables, de aquí que la educación superior tiene que transformarse en una institución de aprendizaje permanente y así estar abierta a la posibilidad de retorno de los egresados y a la posibilidad de incluir en el sistema de educación superior, a las personas que no tienen acceso en la educación formal (Pérez de Maza, 2000).

En este sentido, una visión real, la democratización de la Educación Superior debe girar en torno de la atención mayoritaria de los distintos sectores de la población, no sólo desde la oportunidad de estudio y acceso a este nivel educativo, sino desde las posibilidades de validar experiencias de trabajo, comprobación de conocimientos, destrezas y habilidades extraídas de las experiencias cotidianas y práctica continua de

un determinado oficio o profesión, así, la educación permanente, la educación de adultos, la educación a distancia y la educación abierta, son objetivos primordiales en el nuevo devenir de la educación.

Retomando lo expuesto y ubicados, a manera de cierre de esta sección, en el carácter permanente de la educación a distancia y la educación abierta, se hace necesario demarcar este carácter por cuanto:

- ✓ La educación a distancia no se agota en la escolaridad formal, se extiende en otras opciones posibles a través de la educación abierta y permanente.
- ✓ La educación a distancia y abierta, permite combinar situaciones de aprendizaje, con situaciones experienciales y laborales, así como establecer una relación recíproca.
- ✓ Favorecen la organización de las situaciones de aprendizaje por parte del estudiante, inmerso en su medio geográfico o laboral.
- ✓ Cultivan la auto-responsabilidad, el auto-desarrollo y la gestión al considerar al sujeto que aprende como adulto, responsable de su propio aprendizaje.
- ✓ Representan un proceso flexible en cuanto a la organización del tiempo y el espacio.
- ✓ Formalizan diferentes vías de comunicación que permiten enriquecer las situaciones de aprendizaje y relaciones de mediación innovadoras.
- ✓ Promueven al aprendizaje social al garantizar la permanencia del estudiante en su medio natural y cultural, lo que incide en el desarrollo de su entorno comunitario.

CAPÍTULO 3
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA A DEBATE.
Evolución histórica, enfoques y tendencias en Iberoamérica

3.1. Consideraciones previas

El surgimiento de la Extensión Universitaria, está estrechamente vinculado con el papel de la universidad en la sociedad, lo cual trasciende la simple consideración como una de las tres funciones básicas que deben cumplir las instituciones de educación superior. El debate actual apunta no sólo a la clarificación conceptual de esta función, sino también a la realización de un análisis de las relaciones dialécticas universidad-sociedad, en el que se consideren sus rasgos históricos y el proceso social que le dio origen, así como las corrientes del pensamiento que la sustentan, es decir, su ubicación en el contexto universitario contemporáneo en cuanto a las tendencias y los enfoques que se vienen desarrollando, al igual que las relaciones de esta función con las de docencia e investigación, como parte de la visión integrada del sistema social universitario.

En este sentido, se debe destacar que este capítulo reviste especial interés para esta investigación, por cuanto representa un amplio marco referencial y conceptual de la Extensión Universitaria, en el que se plantea un debate que ancla en premisas históricas que la relacionan con la pertinencia social, la integración social y la acción social, que imponen en el presente una reconceptualización de las relaciones de la universidad con la sociedad, lo que en otros capítulos se tratará de mostrar al contrastar el ser y el deber ser de la Extensión Universitaria.

Así pues, en este capítulo, se presenta en primer lugar, la evolución histórica de la Extensión Universitaria, a partir de un recorrido por algunas universidades anglosajonas, para llegar a Iberoamérica y a partir de allí focalizar la atención en la

región latinoamericana, en la que es referencia obligada la Reforma de Córdoba (1918), así como sus postulados; luego se analizan los enfoques y las tendencias contemporáneas de esta función universitaria, particularmente en cuanto a los modelos que orientan las actividades extensionistas, así como su revalorización conceptual, como parte de los aspectos obligados en el marco referencial de esta investigación, para comprender aspectos medulares que están relacionados con la naturaleza y los fines de esta función universitaria que la aproxima a la dimensión social del currículum y a perspectivas visionarias de un currículum abierto. De la misma manera, se incluye un aparte referido al desarrollo organizacional de la Extensión Universitaria en Iberoamérica, caracterizado por diversas estructuras creadas para el fomento de la cultura entre la comunidad universitaria y la sociedad.

Posteriormente, se desarrolla una sección que versa sobre la Extensión Universitaria en Venezuela, que contiene varios apartes donde se exponen sus formas de organización, ámbitos, rasgos y modalidades que la definen en universidades tanto autónomas, experimentales como privadas, para luego anclar en cómo se desarrolla esta función universitaria en la Universidad Nacional Abierta (UNA), unidad social en estudio. Esto provee un referente institucional importante en esta investigación, en el que subyacen intereses y motivaciones académicas de la autora por circunscribir el desarrollo de la investigación en la UNA.

Finaliza el capítulo con la presentación de un conjunto de estudios formales, recopilados por la investigadora, a manera de exponer un marco de antecedentes con base en investigaciones previas sobre la Extensión Universitaria, desarrolladas en diversas universidades venezolanas, específicamente en la UNA, como parte del conocimiento ontológico de la realidad.

3.2. Origen y evolución histórica de la Extensión Universitaria

Para autores como Giménez Martínez (2000), el desarrollo cultural ha sido la base del origen y la evolución de la Extensión Universitaria en las instituciones de educación superior del mundo. Destaca este autor que frente al innegable carácter individualista de la cultura, en diferentes tiempos de la humanidad han surgido posiciones para su socialización en los diversos colectivos, a través de signos, códigos, sistemas y procesos de comunicación, que estructuran modelos culturales propios, que han trascendido las variadas esferas del conocimiento y se han asentado en las instituciones del saber.

Agrega este autor, que la universidad desde sus orígenes más primarios se ha erigido como la fiel depositaria del conocimiento, del saber y de las experiencias acumuladas por la humanidad; tarea ésta que cumplió por mucho tiempo de forma pasiva, y le correspondió en sus nuevos tiempos transmitir y divulgar el tesoro universal que es la cultura. Es allí donde se ancla el surgimiento de la Extensión y Difusión Cultural en las universidades, en los últimos años del siglo XVIII y primera mitad del XIX, lo que vino auspiciado por la concepción moderna de la cultura.

Otro autor, Palacios Morini, en su obra *Las Universidades Populares* (1908), desarrolla los antecedentes históricos de la Extensión Universitaria, a través de las formas de organización de la enseñanza popular en Inglaterra, y cómo se extendió este movimiento al resto de los países anglosajones, al extrapolar estos antecedentes a la universidad española de la época, y profundizar tanto en los aspectos históricos como filosóficos de este interesante movimiento universitario.

De acuerdo con este autor, la Extensión Universitaria²⁷ (*University Extension*) es un término que surge en las Universidades de 1800 en Inglaterra, para designar todo

²⁷ Kuhn acuña la frase *University Extension* al citar a un articulista de la *Quarterly Review* (Julio de 1898).

movimiento popular de educación social superior y de extensión de la enseñanza científica que excede los límites de la universidad para el pueblo que trabaja y que no puede asistir a ella. Este movimiento emerge cuando la enseñanza aristocrática pierde su prestigio ante las corrientes sociales y arde el ansia del saber; deja atrás las doctrinas de la Edad Media para dar entrada a la Revolución Industrial; surgen instituciones y programas educativos populares, apoyados por algunos nobles de la época y con recursos ofrecidos por la iniciativa privada.

En 1871, la Universidad de Cambridge desarrolla un conjunto de actividades para extender la enseñanza universitaria a otros sectores, lo que podría ya catalogarse como extensionista, al editar el periódico el *University Extension Journal*. En 1876, se forma la *Sociedad de la Extensión Universitaria* entre las universidades de Londres, Oxford y Cambridge, que a través de intercambios y reuniones durante el verano (*Summer meetings*), permitieron que los alumnos fraternizaran entre sí, disfrutaran de las bibliotecas y los laboratorios, que no se encontraban en las pequeñas ciudades, lo que a juicio de Palacios Morini, constituyó la verdadera incorporación de la Extensión a los estudios universitarios, al asimilarse a los estudiantes procedentes de otras ciudades y pueblos. Luego, entre los años 1889-1891, se decretan las leyes acerca de la instrucción técnica, particularmente en 1890, y se da paso a las constituciones locales. Con estos estatutos se impulsó de manera inusitada los cursos de adultos y la creación de institutos politécnicos.

A partir de 1886, este movimiento extensionista, invadió otras esferas del mundo. Las primeras en imitar a las universidades inglesas, fueron las universidades americanas, cuando en los centros de fábricas, se comenzaron a impartir conferencias y cursos gratuitos a los trabajadores durante la noche. En 1890, se instituyó en Filadelfia

la *American Society for Extensión of University* y en Alemania, las universidades de Léipzig, Berlín, Hamburgo, Munich, que extendieron cursos a los centros industriales, con el objeto de ampliar los ámbitos la educación universitaria; y, en Francia se inicia un intenso movimiento de extensión de la cultura.

a. La Extensión Universitaria en Iberoamérica

Según Giménez Martínez (2000), el contexto concreto en el que surge la Extensión Universitaria en Iberoamérica, se ubica en la transición del XVIII al siglo XIX, en el que confluyen una serie de circunstancias en lo político, social, filosófico y artístico que favorecen su configuración y expansión en las universidades europeas, entre las que destacan: la ilustración alemana, los ideales de la Revolución Francesa, la organización del proletariado de clases, las nuevas corrientes del pensamiento filosófico, el Romanticismo y los revolucionarios inventos de la era industrial. Además agrega, como un hecho importante, que las concepciones educativas de los moderados, provocaron en el año 1865 “la noche de San Daniel”, que sería el inicio de la “cuestión universitaria”, cuando profesores y estudiantes reivindicaron la independencia de la institución universitaria y las libertades intelectuales de sus miembros, clima que favoreció diferentes movimientos que impulsaron la universidad moderna.

Barbosa Illescas (2009), en un extenso y profundo estudio monográfico acerca de la *Evolución Histórica de la Extensión Universitaria en Iberoamérica y en Andalucía*, relata que en estas regiones del mundo la enseñanza en todos sus tiempos ha sido considerada como un instrumento de reforma y transformación de la sociedad que se ha insertado en reformas sociopolíticas globales. A manera de ejemplo, la Constitución de Cádiz en 1812 como un proyecto global hispánico, la Revolución de 1868 en España y la Institución Libre de Enseñanza en 1876, introducen nuevas

corrientes de pensamiento y abren paso a una fecunda labor docente llena de vigor, vinculada a las tendencias humanistas emergentes de los nuevos tiempos.

Este autor destaca el rol de la Universidad de Oviedo, que desde finales del siglo XIX y principios del XX, en el marco de la Institución Libre de Enseñanza, llevó a cabo experiencias de Extensión Universitaria, que luego serían patrón de divulgación cultural y de extensión en otras ciudades y universidades como, por ejemplo, la fundación de la Universidad Popular (1901) destinadas a los obreros, en la que se impartían clases populares de educación cívica, derecho, historia de la civilización, lengua y literatura, se alternaban con visitas a museos, catedrales, con convivencias familiares y sesiones de música y literatura.

Para este autor, el primer tercio del siglo XX fue florido. Hubo un impulso cultural en los países hispanohablantes, especialmente en el área de la literatura, con contribuciones importantes de destacados profesores universitarios, como Unamuno, Ortega y Gasset, Ramón y Cajal, entre otros. No obstante el acceso a la cultura y los estudios universitarios seguían siendo limitados. Las pocas acciones que se llevaron más allá de las aulas fueron intermitentes actos culturales, a los cuales sólo asistía un grupo reducido de estudiantes y profesores de la misma clase social. Por tanto, la ciencia y la cultura fueron a remolque de los intereses de cada momento.

Específicamente en España, la breve pero intensa existencia de la Segunda República en 1931, marcó la evolución contemporánea de la universidad española. Este proceso encarnó la democracia, la libertad y los derechos civiles de todos los ciudadanos, se comenzó a tejer un sistema educativo, con cambios sustanciales en todos los niveles. La universidad española construyó espacios para la masa trabajadora, lo que cuestionó el concepto medieval de la educación, así que, progresivamente, comenzaron a sentirse en toda España, movimientos de cambios sociales.

Asimismo, en la Segunda República, se potenció “la Extensión Popular de la Cultura”. Con este movimiento se pretendía la vinculación y la presencia de la universidad en la sociedad, y relacionarla con el pueblo, mediante el desarrollo de programas y la realización de actividades culturales fuera del recinto, así como la creación de universidades populares, escuelas de temporada, cursos universitarios para trabajadores, las misiones pedagógicas y acciones de solidaridad con otros pueblos.

Estos movimientos se detuvieron con la fuerza impuesta por la dictadura del franquismo, fueron cerrados los centros de formación de adultos y las universidades populares se vieron amordazadas. El debate se mantuvo en el exilio y en la resistencia por una universidad pública y abierta al pueblo.

Entre otros antecedentes importantes, Barbosa Illescas (2009), presenta el desarrollo de la Extensión Universitaria en las universidades andaluzas, que se caracterizó en sus inicios por altibajos, debido a que su impulso e iniciativa descansaba en el trabajo voluntario de profesores, además de la incursión y vinculación del movimiento obrero con las universidades populares, ateneos y otras asociaciones en las cuales la cultura se revelaba como un instrumento de emancipación social, aspecto que fragmentó la concepción de la Extensión Universitaria.

Con el advenimiento de la democracia, las universidades andaluzas instauraron los Vicerrectorados de Extensión Universitaria, como el primer paso a su institucionalización, adoptaron la nueva realidad de la Ley de Reforma Universitaria de 1983, que establece tres ejes básicos sobre los cuales descansa la Universidad Pública: docencia, investigación y cultura y, en cuanto a su gestión, se designa a la Extensión Universitaria, como la encargada del fomento de la cultura en la comunidad universitaria y la sociedad en general, así como de la difusión y fomento del pensamiento crítico.

Son muy variados los programas de extensión que desarrollan las universidades españolas, particularmente las andaluzas: programas estacionales (cursos y actividades de verano), arte contemporáneo, música, literatura, teatro, cine, fotografía, danzas, espacios para el debate científico-cultural, programas de voluntariado, programas de integración social, cátedras libres, entre otras.

En el escenario actual, Barbosa Illescas presenta en su estudio la tendencia de las universidades globalizadas, en el evolucionar de la Extensión Universitaria, marcadas estas universidades por la velocidad en que se producen las informaciones y como circula en el nuevo tipo de gestión universitaria que plantea distintas formas de conocimientos y distintas formas de saber. De acuerdo con esto, las universidades se comprometen con la cooperación interinstitucional, nacional e internacional para el desarrollo de actividades de docencia, investigación y extensión.

b. La Extensión Universitaria en Latinoamérica

Ubicados en el ámbito latinoamericano y específicamente en la perspectiva histórica de la evolución de las universidades en esta región, Barbosa Illescas (2009), indica que en el paso de la universidad colonial hacia la republicana, los centros universitarios estaban controlados por la oligarquía política y la religiosa. El proceso de independencia tampoco significó grandes cambios en las estructuras sociales. No obstante, la hegemonía de la Revolución Francesa, introdujo en las universidades de la época un énfasis profesionalista, con un conglomerado de escuelas y departamentos, así como la separación de la investigación científica de las tareas docentes, al dejar de ser función propia de las universidades, y al aparecer academias e institutos.

El experimento napoleónico llegó a Latinoamérica, y dio paso a la universidad republicana que concentró su misión en la formación de profesionales, cuyo efecto a juicio de diferentes historiadores, colocó la ciencia y la cultura en un segundo plano. La

entrada de la universidad latinoamericana al siglo XIX, conservó rasgos del pasado colonial. La universidad que estaba en manos de las autoridades ibéricas, pasó a la oligarquía criolla, y se mantuvo el monopolio de la cátedra, los cargos de autoridad, la exclusión a la participación estudiantil y el acceso restringido a los menos favorecidos. A este legado, se unió en las primeras décadas del siglo XX, la presencia de regímenes dictatoriales, una marcada pobreza y un escaso desarrollo socioeconómico en los países latinoamericanos, caracterizados por una población rural y analfabeta.

Este legado fue un caldo de cultivo, que despertó en los jóvenes progresistas y romanticistas de comienzos del siglo XX, ideas transformadoras que se ven plasmadas en movimientos políticos democráticos. Uno de ellos es el *Movimiento de Córdoba* surgido en la Universidad de Córdoba (Argentina), y que dio lugar a la conocida Reforma Universitaria de Córdoba (1918), la cual plasmó su ideario en un programa reformista que penetró la universidad latinoamericana y en menor medida a España y a otros países.

Señala Tünnermann (2000), que el primer cuestionamiento serio hecho a la universidad latinoamericana, tuvo su origen al calor de movimientos reformistas gestados en Córdoba, momento del verdadero ingreso de América Latina al siglo XX, y que se generalizó con mayor o menor intensidad por toda la región²⁸, en procura de un nuevo modelo universitario que propiciara la inclusión de todos los estratos económicos

²⁸ Mariátegui, (cit. por Barrón Soto, 2002), en un recuento de la Reforma Universitaria dice que después del movimiento de Córdoba, se realizó en México en 1921, el Congreso Internacional de Estudiantes donde se propugnó la docencia libre y la participación de los estudiantes en el gobierno de las universidades. Por su parte, los estudiantes de Chile declararon su adhesión a la autonomía de la universidad, a la reforma del sistema docente y la revisión de métodos y contenidos de estudios y la incorporación de la extensión universitaria como vinculación efectiva de la universidad con la vida social. Por otra parte, en 1923 los estudiantes cubanos concretaron sus reivindicaciones a una verdadera democracia universitaria, renovación pedagógica y científica, así como una verdadera popularización de la enseñanza. Los estudiantes colombianos en 1924, igualmente reclamaron su programa de reforma basado en la organización de una universidad independiente, abierta a la participación de los estudiantes en su gobierno y de nuevos métodos de trabajo.

y sociales a la educación superior y el desarrollo de la democracia como la nueva forma de gobierno.

A juicio de este autor, el programa de esta Reforma superó los aspectos meramente académicos y docentes, al incluir planteamientos políticos y sociales, conducidos por las clases menos favorecidas, entre ellas la clase obrera y media, en su afán por lograr acceso a las universidades, controladas por la élite y el clero. “Vincular la universidad al pueblo y la vida de la nación”, fue uno de los postulados de la reforma que debía orientar la tarea extramuros o de extensión universitaria y difusión cultural.

Fueron momentos de luchas y conquistas estudiantiles que propugnaban la ruptura elitista de la universidad, y su paso a un modelo público, laico, gratuito, cogobernado y autónomo, que renovase la universidad latinoamericana. De acuerdo con Peñalver (1983), los postulados que movieron los cimientos de la universidad y que integran el Programa del Movimiento de Reforma Universitaria, se encuentran representados en tres grupos, que se resumen en el Cuadro 6.

Cuadro 6. Postulados de la Reforma de Córdoba

Postulados	Reformas
Históricos institucionales	1. La libertad académica, entendida como la apertura para la diversidad del pensamiento creador en la formación; 2. El rol social de las universidades, visto como la trascendencia de la función universitaria más allá de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que se involucra en el estudio e investigación de los problemas sociales y, propone soluciones, aportes desde la academia; 3. La extensión universitaria y la difusión socio-cultural, entendida como un proceso permanente del fortalecimiento de las raíces democráticas de la institución universitaria, y de ampliación de su quehacer con los diferentes sectores sociales, especialmente, las mayorías populares; 4. La vinculación de la universidad con el resto del sistema educativo nacional, como sustento y apoyo para los procesos de formación y capacitación, de renovación y calidad del proceso educativo en general; 5. La consubstanciación Universidad y Democracia, es decir, “libertad dentro del aula y democracia fuera de ella”; 6. La enseñanza activa y experimental, interpretada como innovaciones en la enseñanza tradicional: enseñar a aprender, aprender haciendo y entrenamiento en pensar y hacer.

Derivados de las condiciones propias y particulares de Córdoba	1. Asistencia libre del estudiante, como proceso democratizador de la enseñanza superior, es decir, libertad de matrícula; 2. Docencia libre o aula abierta para todo el que quiera ~ ~ ~ ~ ~ como libertad del ejercicio docente. Cuadro 6 (cont.)
Reformistas, trascendentales y controversiales	1.La autonomía universitaria, entendida en su origen como la libertad para enseñar, difundir, investigar, para mantener climas de apertura y tolerancia, propiciar el pluralismo de ideas y mantener con el Estado los vínculos necesarios para el desarrollo de la educación superior; 2. La participación de profesores, estudiantes y egresados en el gobierno de la universidad; 3. La gratuidad absoluta de la enseñanza superior como imperativo de justicia social y de movilidad ascendente de los estratos sociales.

Fuente Autora (2008), elaborado a partir de Peñalver (1983).

Con la Reforma de Córdoba, en los centros de enseñanza superior se desencadenaron procesos de revisión crítica y de cuestionamiento a la universidad colonial precedente. La universidad se problematiza a sí misma y comenzó a cambiar las estructuras y relaciones del poder universitario, al liberar al claustro del sectarismo religioso heredado de la colonia, al abrir sus puertas a los diferentes sectores mayoritarios, representados por estudiantes que culminaban su bachillerato, por una masa obrera y laboral que reclamaba ser incluida y por mujeres que esperaban ser reconocidas, para incorporarlos política y socialmente al sistema universitario.

En los documentos del movimiento reformista de Córdoba, así como en los aportes de los líderes estudiantiles que acompañaron este proceso, se destaca en la agenda transformadora a desarrollar en las universidades latinoamericanas, la incorporación de la Extensión Universitaria y la Difusión Cultural en las tareas normales de la universidad, desde el ejercicio de su función y misión social²⁹. Esto implicaba trascender los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las carreras que

²⁹ De acuerdo con las ideas expuestas por Gabriel del Mazo y Aníbal Bascuñan Valdés, Tünnerman (2000) sostiene que el propósito de la función social de la nueva universidad latinoamericana que emergió de este movimiento reformista es poner el saber universitario al servicio de la sociedad y de hacer de sus problemas tema fundamental de sus preocupaciones. Precisamente esta nueva función social, que va más allá de las funciones de docencia e investigación, es la que esencialmente contribuye distinguir la universidad latinoamericana de sus congéneres de otras regiones del mundo. Es la misión social la que permite una definición teleológica propia y definitoria de la universidad latinoamericana.

impartían las universidades más allá del aula para involucrarse en el estudio de los problemas sociales y en la búsqueda de soluciones.

La función social de las universidades, que se plantea en estos postulados, sigue ocupando hoy día un lugar preponderante en la redefinición de la misión y los objetivos de la educación superior, y en el redimensionamiento de las relaciones de nuestras universidades con la sociedad, por ende, con sus pilares fundamentales: libertad y democracia. En este sentido, esta función que floreció de forma emancipadora en Córdoba, la Extensión Universitaria Latinoamericana, pasa a ser la llamada a romper los muros del claustro universitario, y a colocar al conocimiento de cara a un encuentro de saberes con el pueblo, en donde está su verdadera esencia y utilidad.

Córdoba influyó notablemente en el resto de las universidades de la región. Tünnermann (1983), señala que se trató de un movimiento legítimamente latinoamericano, que se manifestó primeramente en Perú, en el año 1919. Allí los estudiantes reunidos en Cuzco, fomentaron la creación de las Universidades Populares González Prada, donde confraternizaron obreros, estudiantes e intelectuales. En Uruguay se formularon propósitos renovadores muy similares a los de Argentina, lo cual condujo a la concepción de la Universidad como república soberana. En Colombia, los estudiantes proclamaron la reforma en Medellín (1922) y en Bogotá (1924), y en Paraguay, los estudiantes se incorporaron al movimiento reformista en 1927. A partir del año 1931, este sentir reformista de los estudiantes cordobeses se extiende por Centroamérica y otros países, luego se celebra en México el primer Congreso Iberoamericano de Estudiantes.

En este Congreso, se retoman los aspectos más importantes del Programa de Reforma, se discuten ampliamente la concepción de autonomía de las universidades, entendida como el derecho a elegir autoridades, dictar reglamentos, formular planes de

estudio, preparar el presupuesto y orientar la enseñanza independiente del Estado, basada en la autarquía financiera. Asimismo, además de profundizarse en los aspectos de agremiación estudiantil, se retomó el rol social de las universidades y se analizaron los pocos avances e impactos habidos en este sentido, debido, en parte a la presencia de regímenes dictatoriales y semidemocráticos en la región.

Transcurridos 30 años de la reforma de Córdoba, se celebra en el año 1949 el *Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas* que incorporó la acción social, al ámbito de la Extensión Universitaria y a la Difusión Cultural; quedó plasmando en el documento que presentara Luis Alberto Sánchez³⁰, referido por Tünnerman (1978), la visión de la Universidad Latinoamericana como

una institución al servicio directo de la comunidad cuya existencia se justifica en cuanto realiza una acción continua de carácter social, educativa y cultural, [al acercarse] a todas las fuerzas vivas de la nación para estudiar sus problemas, ayudar a resolverlos y orientar adecuadamente las fuerzas colectivas (...) la Universidad no puede permanecer ajena a la vida cívica de los pueblos, pues tiene la misión básica de formar generaciones creadoras, plenas de energía y de fe, conscientes de sus altos destinos y de su indeclinable papel histórico al servicio de la democracia, de la libertad y de la dignidad de los hombres (p. 111).

Este congreso dio origen a la Unión de Universidades de América Latina, instancia que convocó en el año 1957 a la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, donde se trataron los aspectos conceptuales de la Extensión Universitaria desde su naturaleza, contenidos, procedimientos y finalidades, lo que orientó por varias décadas el desarrollo de los programas extensionistas en el contexto de las universidades latinoamericanas.

En cuanto a *su naturaleza*, la Extensión Universitaria fue considerada como misión y función orientadora de la universidad. En relación con *su contenido y procedimientos*, se expresó en dicho Congreso que por ser la extensión entendida como

³⁰ En 1949, este autor publicó en Guatemala este documento, que más tarde se convirtió en la obra *la Universidad Latinoamericana*, en la cual examinó la mayoría de las legislaciones universitarias de la región y contrastó hasta que punto estaban consagrados los principios reformistas de Córdoba. Concluyendo que salvo los países dominados por regímenes militares, estos principios estaban presentes.

ejercicio de la vocación universitaria, tiene un fundamento filosófico, científico y técnico mediante el cual se explora el medio social y se conocen sus problemas. *Las finalidades* de la Extensión Universitaria, por su parte, se enunciaron desde la procura del estímulo del desarrollo social, la elevación del nivel espiritual, moral e intelectual de los habitantes de una nación, a través de la vinculación del pueblo con la universidad. Posteriormente, en el año 1972 se realizó la II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, en la que se profundizó en un nuevo concepto y en nuevas orientaciones para la Extensión Universitaria. Entre ellas destaca la

...interacción entre Universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y la liberación y transformación radical de la comunidad nacional (Tünnerman, 2000, p.124).

Este ideario de Córdoba se mantuvo como el ideario posible hasta la entrada de la década de los años 70, momento en el cual las universidades comenzaron a presentar los más serios problemas de matrícula y de presupuesto; esta época se caracterizó por un despliegue de políticas neoliberales que penetraron las universidades. La Extensión Universitaria pasó a ser considerada como una de las fuentes de ingresos propios, a través del dictado de cursos y apertura de especializaciones, lo que la aisló de su verdadera naturaleza. Se asume en las universidades iberoamericanas, particularmente, las latinoamericanas, que la prestación de servicios debía entenderse como actividades de Extensión Universitaria, a la par de un conjunto de eventos que debatían la institucionalización de esta función universitaria.

Esta realidad que se avizoraba en las universidades, para la década de los años 70, fue motivo de un debate en la II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria, celebrada en 1972, evento en el que se planteó que la Extensión Universitaria y la Difusión Cultural, no representaban un concepto abstracto en sí

mismos, sino una significación de la socialización que cumple el sistema educativo, en virtud del cual se consolida y legitima el sistema social imperante. Tünnermann (1978), al retomar el debate planteado en esta II Conferencia, lo calificó como un debate contemporáneo y purificador que replanteaba histórica y críticamente la función de la Extensión Universitaria, al ser analizada desde la relación dialéctica educación-sociedad y universidad-sociedad.

Asimismo, este autor incorpora como parte de este debate, las críticas de Freire (1973) y de Salazar Bondy (1973), quienes desde dos perspectivas similares impugnaron el uso del término “extensión” y su acción extensionista, como algo que llega a otra parte que se considera inferior, para hacerla más o menos semejante al mundo de quien entrega, en la que el mundo universitario se sobrepone al mundo exterior.

Por ello, Tünnermam (1978), resalta la importancia de este nuevo devenir de la Extensión Universitaria en Latinoamérica, a pesar del rumbo fragmentario que estaba posesionándose de la acción extensionista y del mundo neoliberalista que se estaba gestando. Para este autor, el análisis permanente y crítico al ideario de Córdoba, a la luz de los cambios sociales y políticos en la región, es el faro guía para darle contenido y propósito a los programas de Extensión Universitaria.

Parafraseando a este autor, en el devenir histórico de esta función universitaria debe prevalecer la comunicación dialógica entre la universidad y la colectividad, a través de la cual se lleve a la sociedad la acción concientizadora, a la vez de aprehender las inquietudes y expresiones culturales de la comunidad. Su esencia radica en la *Acción Social*, como la gran tarea educativa confiada a las universidades, vinculadas al proceso de formación de los estudiantes, éste es, precisamente, uno de los aspectos a develar en esta investigación.

Es por ello que este contexto histórico, servirá para replantear argumentos que proporcionen una perspectiva conceptual de la Extensión Universitaria, que involucre no sólo el ideario de Córdoba, sino también las nuevas corrientes de esta función relacionadas de manera integral con la sociedad.

3. 3. Roles de la Extensión Universitaria Latinoamericana

Retomando algunos aspectos tratados en la sección anterior, conviene reiterar que existe consenso en algunos autores cuando estos consideran que con el surgimiento de la Extensión Universitaria se dio paso a la universidad moderna, al menos en Latinoamérica. Sin embargo, su concreción en la vida universitaria ha requerido de varias décadas para aproximarse a su verdadero rol, sobre todo en cuanto a función social se refiere, y hoy aún está lejos de lograrse en muchas instituciones de educación superior de la región.

No cabe dudas de que el proceso de reforma iniciado en 1918 fue revolucionario para su tiempo, y está consagrado en el enunciado misional de la universidad latinoamericana su participación en el estudio y la resolución de los problemas sociales. No obstante, llevar a cabo esta misión ha sido un reto, más que una labor cabalmente cumplida; no se puede negar que las universidades fueron exclaustradas y que se pusieron en mayor contacto con su medio. Pero aun así en la actualidad, se impone una revisión profunda de la Extensión Universitaria y con ella, de los programas que actualmente se administran, los cuales están cargados de una dosis remedial, asistencialista y paternalista.

Freire (1973), en una aproximación semántica al término de extensión, señaló que la palabra tiene un sentido de base y un sentido contextual, este último es el que se ha resaltado, al conferirse a la extensión, el carácter de extender algo, a alguien que lo necesite, contextualizado en una sola dirección y desde diferentes campos asociativos:

transmisión, entrega, donación, superioridad, inferioridad, mecanicismo, mesianismo, invasión cultural, manipulación. Este análisis crítico de Freire, plantea que en el accionar de la extensión y sus roles se encuentra en relación significativa con esos campos asociativos, y señala que estos términos envuelven acciones, que

...transformando al hombre en una casi "cosa", lo niegan como ser de transformación del mundo. Además de negar, (...) la formación y la constitución de conocimientos auténticos. Además de negar la acción y la reflexión, verdaderas, a aquellos que son objeto de tales acciones. Se podría decir que la extensión no es esto; que la extensión es educativa (p.21).

Freire expresa también, que la extensión se encuentra amenazada al no corresponderse con un quehacer educativo liberador, esto no es otra cosa que educar y educarse en la práctica de la libertad, lo cual no es extender algo desde la sede del saber hasta el lugar de los que no saben, o necesitan ese algo. De lo que se trata es de una comunicación dialógica y de un proceso de concientización.

Ribeiro (1973), apunta hacia la universidad en lo global y, en lo específico, a la Extensión Universitaria como las vías para contribuir a ese proceso de concientización, advierte además, que la universidad es una institución política conservadora, donde sus procesos modernizadores han estado inducidos por intereses privatizadores, tecnocráticos, de consolidación del *status quo*, y deja de lado intereses sociales de origen. Frente a esta realidad, este autor propone en un horizonte prospectivo para la universidad latinoamericana, explorar vías de ruptura con el sistema, con el propósito de que se pueda incorporar efectivamente en los caminos de la reconstrucción social, para hacerlo existen muchos modos de contribuir con esa concientización, así

Uno de los más importantes es volcar la universidad al país real, hacia la comprensión de sus problemas concretos, merced a programas de investigación aplicables a la realidad nacional, a debates amplios que movilicen a todos sus órganos y servicios (p.25).

Para este autor, nada es más concientizador que el estudio de la realidad, de los grandes problemas nacionales, del reconocimiento de las aspiraciones populares, así como la identificación de las incapacidades del sistema para encontrarle soluciones en

plazos previsible. En este reconocimiento de la realidad social, debe estar inscrita la extensión cargada de un saber humanístico, y no de un “saber cientificista simulatorio”, o de un “saber político alienante”.

Casas Armengol (1988), ante los problemas que atraviesan las sociedades latinoamericanas, señala que es necesario replantear la posición de la universidad y de la educación superior en general, en relación con los sistemas económicos, culturales y sociales de cada país. En tal sentido, debe configurarse una concepción crítica de la Extensión Universitaria diferente a la tradicional, en la que se establezcan nuevas formas de relaciones entre la universidad y las comunidades, por cuanto en el panorama que ofrecen las universidades, esta función constituye una “recién llegada”, adicionada a las funciones de docencia e investigación.

En este mismo orden de ideas, Cruz (1998), manifiesta que la Extensión Universitaria carece de legitimación y estatus, por cuanto ha perdido su verdadero rol al ser concebida y desarrollada en el seno de la universidad como “...una tarea de docencia menor; pudiéramos decir como una función corta, *chucuta*, con un producto bastardo, no reconocido” (p. 15).

Agrega este autor que bajo esta forma de concebir la extensión se le “entrega” al estudiante un conocimiento, un contenido, una información que, en la mayoría de los casos, es una “entrega segmentada”, sin estar inscrita en un proceso educativo regular, sin un reconocimiento académico. Asimismo, en las universidades venezolanas existe un proceder de “extender la extensión” que ha derivado en agrandar y ampliar de forma fragmentada su accionar en extensión cultural, académica, deportiva, social, comunitaria.

Otra autora, Essensfeld (1998) estima que, en la organización tradicional de las universidades, las actividades de extensión han sido consideradas paralelas a la tarea

formadora, como un apéndice, porque cumplen roles de relaciones públicas, proyección de la imagen institucional y, en los mejores casos como un brazo de información cultural hacia la comunidad, por lo cual se deben revisar los preceptos en torno de esta función, por estar posiblemente agotados.

Como puede observarse existe un cuestionamiento al rol que ha desempeñado la Extensión Universitaria, en parte por las formas de interpretación conceptual de esta función y la manera cómo se desarrolla a lo interno y externo de las universidades, lo que la aleja de su verdadera esencia. Ubicar esta función en su justa dimensión a lo interno de las universidades representa uno de los retos pendientes en la agenda de cambio y transformación de la universidad, lo que ha constituido una motivación latente para la investigadora.

3. 4. Enfoques y tendencias contemporáneas de la Extensión Universitaria

Ante el panorama anteriormente descrito, es necesario ubicar en su justa dimensión el rol que debe desempeñar la función de la Extensión Universitaria en la universidad latinoamericana. En este sentido, resulta apropiado en este aparte, el examen crítico de los enfoques y las tendencias de esta función con base en los siguientes criterios: a) la misión y función social de la universidad; b) los modelos de la Extensión Universitaria; y, c) los conceptos emergentes asociados. Este examen puede resultar clarificador en cuanto al debate actual de la Extensión Universitaria y, por ende, como pieza relevante para iluminar los asuntos empíricos y teóricos de esta investigación.

a. La misión y la función social de la universidad

Referirnos a la misión y a la función social de la universidad, particularmente, la latinoamericana, es hacer mención a la reflexión sobre la pertinencia, el compromiso social, y la transformación cualitativa del sistema universitario, aspectos estos que están

en permanente debate. A juicio de la investigadora, en esas reflexiones, ha prevalecido una perspectiva centrada en sus propósitos y en su articulación con la realidad social por lo que es importante para este estudio, profundizar en esta perspectiva, a los fines de un acercamiento progresivo con esta realidad, en la que la Extensión Universitaria juega un papel preponderante.

En palabras de Escotet (1991), existe una misión intrínseca a la naturaleza del sistema educativo universitario: *formar profesionales, generar y transmitir conocimientos*, lo que posiblemente le ha dado a la universidad la visión de ser una institución dedicada a la formación y al entrenamiento profesional de recursos humanos para satisfacer las economías y los sistemas productivos imperantes. No obstante le corresponde a la universidad convertirse en una *institución creadora*, que proporcione aportes a la solución de los problemas en todos los ámbitos de la vida, pero con la suficiente capacidad reflexiva para anticiparse a los acontecimientos y prefigurar los posibles escenarios, e incluso la viabilidad de sus propuestas.

Añade Escotet, que la universidad no ha sido precisamente la institución social que más ha cambiado. Su tendencia del presente ha sido reproducir estructuras y procesos sin modificaciones ni mejoras, al insertarse el desarrollo universitario en el dilema constante de *tradición y cambio*, perpetuar la tradición por encima de la innovación, y desaprovechar el conocimiento que en ella se genera.

Fernández Enguita (2001), expone que si la sociedad es conservadora y reproductora de modelos y patrones preexistentes, igualmente lo serán sus instituciones. Por otra parte, no todo proceso de cambio conduce a un desarrollo y a un progreso, puesto que puede estar manipulado o condicionado a un orden preestablecido o por el contrario pueden darse cambios entrópicos, que se reflejan, en uno u otro caso, en todos los niveles de la sociedad, la manera como se conduce el cambio.

Generalmente, los cambios están orientados por las tendencias de los denominados “agentes de cambio”, entre ellos la educación pues ésta es reconocida como un instrumento de transformación y cambio social, lo que dista mucho de considerarla rígida e invariable. Pero lo que es cierto es que en buena parte de la historia de la educación, ésta no ha logrado estar por encima de los acontecimientos, caminando atrás de las realidades sociales, políticas y económicas, lo que da lugar a la aparición de crisis. En este sentido Escotet (1991) señala que

El cambio es la ley misma de la evolución, mientras [que] la crisis es la ruptura. En definitiva, la crisis se produce por no estar preparados para el cambio. Es aquí donde radica, a mi juicio, el eje de la acción universitaria y en general, de la educación: *formar al hombre para el cambio permanente y aun para la eventual crisis producto de la transición* (p.100).

De acuerdo con Carrillo López y Mosqueda Gómez (2006), la evolución socio histórica de la función social de la universidad, por estar vinculada a los procesos de cambio y crisis no resulta ser la misma en el tiempo. La idea de función social adquiere un sentido dinámico cuando es ella la que determina a la estructura y no al revés, por lo que pasa a ser proceso social, desde el mismo momento en que interpela y valora tanto a la universidad, como al sistema social en el cual esta inmersa.

Estas dos autoras, al parafrasear a Villaseñor (2003), afirman que la función social de la universidad representa una función originaria que se expresa en dos dimensiones. La primera, referida a las funciones que adquiere y que le han sido asignadas por el sistema social: docencia, investigación y extensión; y, la segunda, la que asume dentro del contexto del sistema social en la cual desarrolla sus funciones básicas, que le confiere a la universidad el carácter de una macro institución social compleja.

En este sentido, la universidad como una macro institución compleja es el producto de un sistema social que la coloca en distintos marcos de comprensión y de regulación social de las funciones que constituyen su génesis. Valorar desde este

enfoque el devenir de las funciones de la universidad, coloca su compromiso social en una relación dialógica con la realidad social concreta.

La responsabilidad de promover y coordinar las acciones y formas de interacción de la universidad con la realidad social concreta, le ha sido conferida a la Extensión Universitaria, lo que permite una definición teleológica de esta función, al menos en Latinoamérica. Ahora bien, existe una seria limitante para el desarrollo cabal de la misión social de la universidad porque reina confusión y desconocimiento en la verdadera naturaleza y en los fines de la extensión, lo que limita su accionar a la difusión cultural, educación continua, vinculación con empresas y toda clase de actividades llamadas “malamente” como extraescolares, extracurriculares, aisladas en muchos casos del debate acerca de la pertinencia social de la educación superior (Serna Alcántara, 2007).

Brovetto (1994), sostiene que el análisis de la misión y la función social de la universidad debe sustentarse en el cumplimiento de sus funciones a la luz del conflicto activo que se debe propugnar entre los valores de la *excelencia*, *la pertinencia* y *la equidad*, que son propios de su esencia y quehacer, por lo que la máxima de la eficiencia social se logra cuando existe un balance entre estos tres valores.

Completa Brovetto, que el valor de la pertinencia social de las universidades ha sido interpretado como el papel que cumple la educación superior en función de las necesidades y demandas de los diversos sectores sociales, lo cual involucra sus funciones primigenias como un todo, imbricadas con el entorno a través de la extensión; quien será la responsable no sólo de recoger lo que la sociedad declaradamente requiere, sino de actuar como función crítica del rol de la docencia e investigación en cuanto a sus respuestas con el entorno, al igual que constituirse en una función transformadora de la realidad. Por ello, la universidad actuará de forma pertinente cuando responda

eficazmente a las demandas del entorno y se plantee como objeto de investigación ese entorno.

b. Los modelos de la Extensión Universitaria

No cabe duda de que la forma de actuación de la universidad frente a las demandas del entorno, está relacionada con su misión social y por ende con la manera como se desarrollan sus tres funciones primigenias: docencia, investigación y extensión, y las formas como ellas se relación entre sí. No obstante, el foco constante de atención en la Extensión Universitaria, en esta investigación, nos ubica en los planteamientos expuestos sobre la importancia de esta función para que la universidad coloque los resultados de la docencia, y la investigación de cara a la sociedad. Esto ha sido un quehacer permanente de la universidad, el cual se ha visto reflejado en la sociedad en mayor o menor intensidad. Para algunos analistas del debate sobre el cambio y la transformación de la universidad, los modelos de cómo se ha desarrollado la Extensión Universitaria en la universidad, a lo largo del tiempo, han influido en las relaciones de la universidad con la sociedad.

Antes de plantear estos modelos, es referencia necesaria para la investigadora, ubicarse en una noción de modelo. Podemos entender como modelo un recurso de interpretación o explicación de la realidad que puede servir para orientar el desenvolvimiento de situaciones concretas que existen en la práctica educativa, como en cualquier otro contexto, y que proporcionan un marco conceptual y metodológico. Al respecto señala Gimeno Sacristán (1986), que se trata de

...un esquema mediador entre la realidad y el pensamiento, entre el mundo y la ciencia; es el filtro de información que buscaremos en la realidad, una estructura en torno [de] la cual se organiza el conocimiento (...), [y provoca] una ruptura epistemológica (p. 96).

Asociando la interpretación de Gimeno Sacristán, con la perspectiva planteada por las autoras Carrillo López y Mosqueda Gómez (2006), la realidad universitaria y la

forma como ha organizado sus funciones universitarias (docencia, investigación, extensión), pasa primero por circunstancias socio-históricas, que han dado origen a los modelos universitarios. De acuerdo con esto, las autoras consideran que entre finales del siglo XVIII y el siglo XIX, surgieron cinco modelos universitarios: el francés, el inglés, el alemán, el estadounidense y el latinoamericano, cuyos elementos se presentan en el Cuadro 7.

Cuadro 7. Modelos socio-históricos del desarrollo de las funciones universitarias

Modelo francés. Este modelo sustentado en una organización burocrática y jerarquizada, reafirmó la <i>función de docencia</i> , mediante la transmisión del conocimiento para la formación de élites y cuadros que ocuparían cargos públicos
Modelo inglés. A pesar de orientarse hacia la docencia, este modelo perseguía la formación integral del hombre, a través de formar élites para la ciencia, las humanidades y la política.
Modelo alemán. Al considerarse la universidad como una institución al servicio de la ciencia, este modelo reivindicó la <i>función de investigación</i> . Su misión sería elevar la cultura moral de la nación a través del cultivo de la ciencia.
Modelo estadounidense. Se caracterizó por desarrollar un sistema altamente diferenciado que dio cabida a la creación de una amplia gama de instituciones, modalidades, niveles y especialidades, lo que <i>estimuló la investigación</i> bajo mecanismos de competencia y de mercado.
Modelo latinoamericano. A pesar de estar influenciado por el modelo francés, se preocupó por extender su acción más allá de los muros académicos y rebasar las tareas clásicas de la educación superior, al replantear las relaciones entre la universidad y la sociedad a través de la <i>función de extensión universitaria</i> ,

Fuente: Autora (2008), elaborado a partir de Carrillo López y Mosqueda Gómez (2006).

Serna Alcántara (2007) y Broveto (1994), coinciden en que la percepción inteligible de la Extensión Universitaria supone explicar la representación conceptual y simbólica de la realidad que ella encarna a lo interno y externo de la universidad. Por lo cual, la manera en la que ha sido llevada la Extensión Universitaria puede clarificarse a través de los modelos que han sido adoptados.

Por su parte, Serna Alcántara (2007), aclara que la explicación de la extensión a través de modelos debe ser considerada como un fenómeno educativo, en consecuencia, su análisis y discusión son posibles con la utilización de los procedimientos y las estrategias que se aplican a este tipo de fenómenos. En este sentido, el uso de modelos

puede ser asimilado como una estrategia o categoría operacional para identificar los modos en que se ha abordado el trabajo de extensión.

Como estrategia o categoría operacional, un modelo de extensión se define de acuerdo con los planteamientos de este autor con base en "...La manera característica y distintiva en que una institución de enseñanza superior, [al asumir] su función social, comparte su cultura y conocimiento con personas, grupos o comunidades marginados o vulnerables" (p. 2).

Desde esta perspectiva y a juicio de Serna Alcántara (2007), se reconocen cuatro modelos de Extensión Universitaria en América Latina, bien diferenciados el uno del otro: a) altruista; b) divulgativo; c) concientizador; d) y, vinculatorio-empresarial. Estos establecen una notable distinción con las formas anglosajonas de hacer extensión, que adolecen de un contenido social, al menos de manera explícita. En el Cuadro 8, se presenta una descripción sucinta de estos modelos y se incorporan aportes de Tünnermann (2000) al respecto.

Cuadro 8. Modelos operacionales de Extensión Universitaria

Altruista	Divulgativo	Concientizador	Vinculatorio empresarial
Modelo de carácter positivista, inherente al concepto de extensión que surgió de la Reforma de Córdoba en 1918 que proclamó la obligación de la universidad de llevar los conocimientos al pueblo. Se impulsó la difusión cultural y la acción desinteresada y humanitaria de los universitarios a favor de los desposeídos. Las acciones extensionistas (Brigadas de salud,	Modelo que surge a finales de los años cincuenta centrado en la preocupación de las universidades de elevar la cultura de la población, incorporar a los medios de comunicación social para difundir actividades extra cátedras, mediante la atención del criterio que el medio facilita el contacto con las masas. Se promueven exposiciones,	Fundamentado en el pensamiento de Freire, que pondera compartir la educación y la cultura en forma dialógica y liberadora, por lo que la extensión debe ser comprendida como un proceso de transformación social de la realidad. Se adopta en los años setenta fundamentalmente en las universidades públicas, se reformula teóricamente la extensión universitaria como una función de	Comenzó a fomentarse a partir de la década de los ochenta unido a la visión de incorporar a las necesidades sociales, las necesidades de las empresas por ser parte de la sociedad, se obtuvieron beneficios económicos por actividades y servicios que ofrecen las universidades. Este modelo afianzó la Educación Continua y la

Cuadro 8 (cont.)

recreación, actividades culturales, alfabetización), se desarrollaron de acuerdo con el entusiasmo de una autoridad o profesor sin una política claramente definida, sin pasar de ser actividades unidireccionales donde la universidad entrega algo a alguien que lo necesite, siendo en otros casos actividades suplementarias de la docencia.	museos, cines, conferencias, programas de radio. Este modelo, igualmente unidireccional, no responde a las necesidades de los más vulnerables. Consideró que la ciencia y la cultura debían “simplificarse o rebajarse” para poder ser comprendidas por el pueblo.	comunicación del quehacer universitario en diálogo permanente con la sociedad. Este modelo reclamó la jerarquía igual para la extensión a la par de la docencia y la investigación. Se desarrollaron acciones incorporadas a proyectos y programas de comunicación y acción social como un servicio que se presta a la colectividad.	Asistencia Técnica, al cambiar el paradigma que dio origen a la extensión universitaria, y desvincular a la universidad de los problemas perentorios, y desviarla a acciones de voluntariado social y asistencialismo como un remanente de dádivas para con las comunidades, propio de los modelos neoliberales. Este modelo ocupó la atención tanto de universidades públicas como privadas.
--	--	--	---

Fuente: Autora (2008), elaborado a partir de Serna Alcántara (2007) y Tünnerman (2000).

Otro enfoque para desarrollar una concepción de modelo para la Extensión Universitaria es el que plantea Brovetto, quien parte de la problematización del concepto de pertinencia social de la universidad y su relación con la visión de apertura, entendida ésta como la vinculación con los más variados actores sociales, públicos o privados, organizados o no, nacionales e internacionales, para así confrontar dos modelos posibles: el modelo tradicional o el modelo abierto al medio social. Al respecto, en el Cuadro 9 se presentan ambos modelos de acuerdo con la pertinencia social, en el que se identifican tres rasgos para singularizar cada uno de los modelos: demandas y carencias, función crítica y respuesta funcional.

Cuadro 9. Modelos de Extensión Universitaria de acuerdo con la pertinencia social

Modelo tradicional	Modelo de universidad abierta al medio
<p><i>Demandas y carencias.</i> Las relaciones de comunicación entre la universidad y la sociedad son tenues y en algunos casos indefinidas, por tanto, las necesidades y demandas llegaban a la universidad de forma confusa, mediadas por estas relaciones, desencadenando respuestas lentas e inapropiadas.</p> <p><i>Función crítica.</i> Al ser débiles las relaciones de la universidad con el entorno, igualmente se expresa así la capacidad crítica en torno del rol que cumple en la sociedad.</p> <p><i>Respuesta funcional.</i> De acuerdo con este modelo la vinculación de la universidad con la sociedad se limitaba, casi exclusivamente a proveer de profesionales y técnicos, para cumplir diversas tareas especializadas que demandan los diferentes sectores sociales.</p>	<p><i>Demandas y carencias.</i> Se establece un estrecho y variado reacondicionamiento de la universidad con el entorno mediante la ejecución de convenios, consultorías, asistencia técnica, pasantías, investigaciones, proyectos sociales con demandantes de orígenes dispares, públicos y privados, institucionales o carentes de formas de organización.</p> <p><i>Función crítica.</i> Se reconoce la necesidad de modificar el modelo tradicional de inserción en la sociedad. La función crítica y transformadora del conocimiento debe ser cumplida a través de las actividades de creación y extensión, fuertemente impulsada por estímulos externos.</p> <p><i>Respuesta funcional.</i> De acuerdo con este modelo la respuesta debe expresarse en la mejora de la calidad de la docencia e investigación y en su pertinencia social.</p>

Fuente: Autora (2008), elaborado a partir de Brovotto (1994).

Afrontar un modelo de universidad abierta al medio, implica afianzar una gestión universitaria orientada hacia el desarrollo social a lo externo y hacia el fortalecimiento institucional a lo interno, esto requiere permanentemente de una mayor vinculación de la universidad con el entorno lo que, a su vez, ejerce una presión renovadora en el modelo, por lo que la función de extensión debe actuar como la función de inteligencia de la universidad que reconoce cuál será el destino y la utilización del conocimiento, las nuevas condiciones que emergen ante un mundo globalizado y el aporte que debe dar la universidad para contrarrestar las diferencias y exclusiones que genera esta nueva concepción del mundo.

Desde la perspectiva de González González y González Fernández-Larrea (2006), son tres las concepciones de modelos que aplican a las prácticas extensionistas:

tradicional, economicista e integral, descritos en el Cuadro 10, los cuales guardan relación con los modelos descritos en los cuadros anteriores.

Cuadro 10. Modelos que aplican a las prácticas extensionistas

Modelo tradicional	Modelo economicista	Modelo integral
Responde a una universidad iluminista, que es fuente de conocimiento y saberes. La universidad se vincula de manera unidireccional, se dirige al que no posee, con un carácter de dador a receptor. La universidad al igual que la extensión pasa a ser elitista.	La extensión interactúa en el entorno e involucra a la universidad en el mercado, como una empresa, adquiere un rol de asistencia al sector productivo. El saber se organiza en torno de la rentabilidad y a la oferta-demanda. La extensión se convierte en un centro de servicios y asistencia técnica.	Requiere de una nueva visión universitaria, en la que se conciba a la universidad como abierta, crítica y creativa. La universidad se vincula desde un diálogo interactivo y multidireccional con los diferentes actores involucrados en la relación, responde a la democratización del saber y a una función social transformadora.

Fuente: Autora (2008), elaborado a partir de González González y González Fernández-Larrea (2006).

Otro modelo avizorado por Cruz (1985), Casas Armengol (1988), Tünnerman (2000) y el Núcleo de Autoridades de Extensión de las Universidades Venezolanas (2005), es el referido a la interrelación de las funciones universitarias: docencia (D), investigación (I), extensión (E) y el sistema social correspondiente. Este modelo representa una de las tendencias actuales, imbuidas en la concepción de la Extensión Universitaria, como función integral e integradora y de la universidad como sistema abierto al entorno.

Al respecto, la investigadora, Pérez de Maza (2008), representó gráficamente el modelo de interrelación Docencia-Investigación-Extensión (D-I-E), que está expresado en la Figura 5, e indica que, en primer lugar, se debe partir de una concepción abierta de la universidad hacia el entorno intra y extrauniversitario, en la que sus actores fundamentales (académicos, estudiantes, personal administrativo y de servicio) comparten intereses académicos, organizacionales y sociales.

En segundo lugar, se deben considerar las tres funciones universitarias en un plano de horizontalidad, en la cual, el producto y beneficio que cada una genera constituye el insumo para la interrelación, sitúa a la Extensión Universitaria como el eje articulador del proceso de interrelación D-I-E, por ser una función flexible, abierta al entorno, concientizadora e integradora.

Esta articulación a través de la Extensión Universitaria coloca a la docencia y a la investigación al servicio de las comunidades, retroalimenta la docencia de la interacción de la teoría-práctica que ejecuta el estudiante como la forma de validar y aplicar el conocimiento; la investigación, por su parte asumiría enfoques basados en la acción y en aproximaciones sucesivas a la realidad, lo que permite contrastar la teoría con la práctica y viceversa.

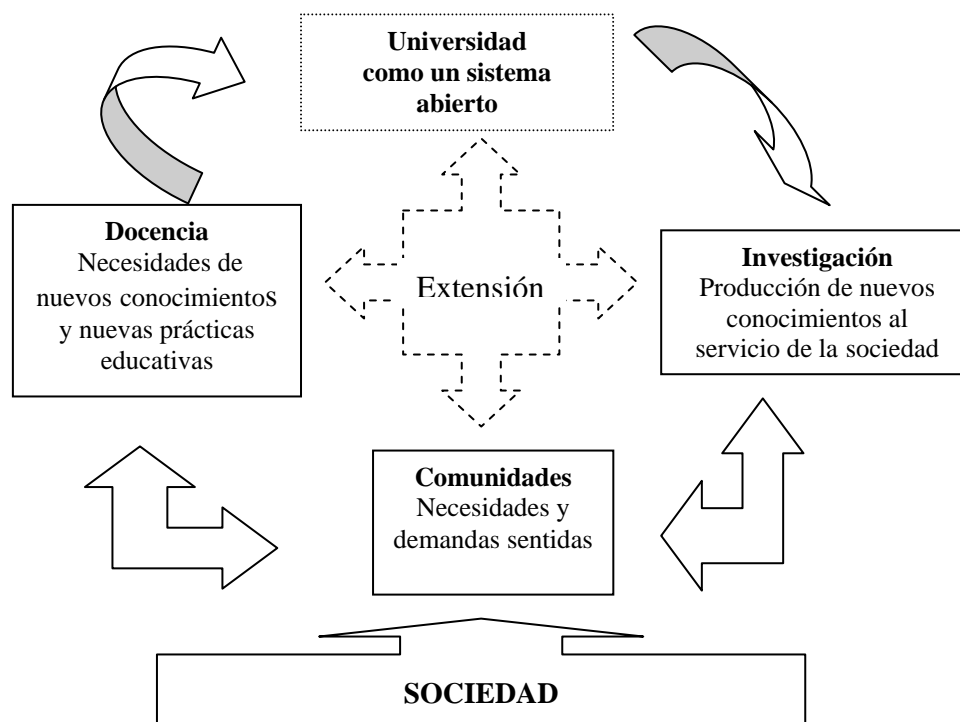


Figura 5. Proceso de interrelación D-I-E

Fuente: Autora (2008).

De acuerdo con esta representación que hace la investigadora, el proceso de interrelación tiene como sustrato las demandas sentidas de las comunidades, siendo la sociedad quien impulsa e influye en la misión social de las universidades. Ahora bien, este proceso de interrelación estará signado por las características propias de cada universidad, por su cultura organizacional, por el grado de participación de sus actores y por la intensidad de la vinculación con las comunidades.

Otro enfoque, asociado a la interrelación e integración de elementos para proponer un modelo para la Extensión Universitaria, es el Modelo Orgánico de la Extensión Universitaria formulado por Martín Manzano (2008), quien basada en el carácter orgánico de la universidad, consideró la integración de varios modelos (subsistemas) que la universidad despliega en su accionar: Modelo Estratégico, Modelo de Gestión, Modelo de Producción, Modelo de Difusión, Modelo de Calidad y Modelo de Relaciones. Interpretando la propuesta de esta autora, en la Figura 6 se presenta una representación gráfica de este modelo.

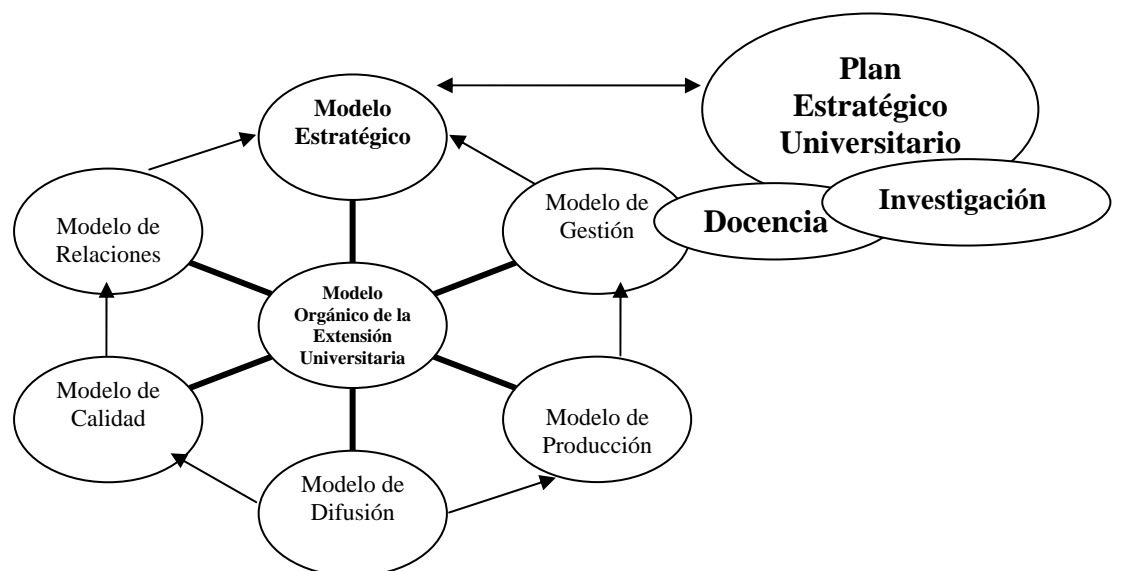


Figura 6. Modelo orgánico de Extensión Universitaria
 Fuente: Autora (2009), elaborado a partir de Martín Manzano (2008).

Con base en estos seis modelos o subsistemas, explica Martín Manzano (2008), que el Modelo Estratégico para el servicio de la Extensión Universitaria se obtiene a partir de los fundamentos de los planes estratégicos de cada universidad, en los que se describe la misión y visión de la organización y las referencias a sus funciones, docencia, investigación y extensión. El Modelo de Gestión determina las estructuras adecuadas para racionalizar los procedimientos y garantizar el funcionamiento de la organización y la articulación de los servicios con el entorno intra y extrauniversitario. El Modelo de Producción concreta los servicios de la organización en líneas de actuación y productos, por ejemplo, proyectos, aulas, cátedras, cursos, actividades socioculturales, voluntariado. El Modelo de Difusión apoyado en medios como publicaciones, radio, TV, páginas *Web* institucionales, tiene en cuenta la creación de estrategias, criterios, normas, programas para la difusión y promoción de los servicios, entre ellos, el Servicio de Extensión Universitaria. El Modelo de Calidad, orientado a la satisfacción de los clientes, a los demandantes del servicio, es el encargado de establecer indicadores institucionales, para valorar los resultados de los servicios. Y, finalmente, el Modelo de Relaciones, en el que se dan relaciones de apoyo, de asociación, de cooperación y de control, para la participación y el desarrollo de los servicios que ofrece la universidad hacia dentro y hacia fuera.

3.5. Revalorización conceptual de la Extensión Universitaria

De acuerdo con lo que hemos venido tratando en este capítulo, en el debate actual, la Extensión Universitaria requiere de una revalorización conceptual que permita una redefinición y clarificación permanente y continua de esta función universitaria, por cuanto su naturaleza y fines están caracterizados por la dinámica de las relaciones de la universidad con la sociedad, lo que sugiere que esta función está imbuida a su vez en los

procesos de transformación y cambio social, y es, también, una función en constante interacción con el entorno intra y extrauniversitario.

Kaplún (2005), refiere que a partir de las primeras experiencias que surgieron en Latinoamérica después de Córdoba en 1918, la extensión se generalizó a todas las universidades, sin embargo a pesar del tiempo, existe una indefinición sobre su sentido y objetivos, en parte por los enfoques fuertemente disciplinadores y civilizadores, hasta los liberadores, que colocan a la extensión como un campo de disputas lleno de ambigüedades, y no existe algún tipo de hegemonía epistémica que suponga la aceptación de un concepto en particular.

De forma similar a los planteamientos de este autor, Fresán Orozco (2004), refiere que cíclicamente se debate en las instituciones de educación superior si se ubica a la Extensión Universitaria como una función académica; esta discusión tiene su origen en las diferentes acepciones y en la amplia variedad de actividades que se suelen incluir como tareas propias de esta función universitaria, lo que la hace poco inteligible tanto para la comunidad externa como para los universitarios.

Esta inteligibilidad es el producto de un conjunto de significaciones, preceptos y formas de actuación, que emergen de la praxis extensionista en nuestras universidades y que han guiado su marco conceptual y operativo, sin generar una precisión de sus objetivos. Por otra parte, existen conceptos que por analogía se trasladan de forma asertiva o inapropiada al campo del quehacer extensionista lo que proporciona amplitud o confusión, según sea el caso.

En este sentido, resulta interesante en el debate planteado en este capítulo referirnos a estos conceptos y formas de actuación, por cuanto pueden coadyuvar a dilucidar la naturaleza y los fines de la Extensión Universitaria y comprender hasta dónde se extiende la universidad y qué sucede cuando se involucra con la realidad

social, al partir del criterio de que las distintas concepciones de extensión, implican relaciones diferentes de la universidad con la sociedad.

De acuerdo con González González y González Fernández-Larrea (2006), existe una consideración generalizada de asumir la *difusión cultural*, como una modalidad de la extensión, en parte por ser un encargo social de la universidad declarado en la Reforma de Córdoba. Precisan estos autores que la Extensión Universitaria es una manifestación de la relación dialéctica entre la universidad y la sociedad, lo que le da a la extensión la cualidad de promover la cultura de la sociedad en correspondencia con sus necesidades de desarrollo cultural de difusión y disfrute. La extensión como función y como proceso universitario, que promueve el desarrollo cultural, es esencialmente *comunicación*.

En este sentido, el campo de actuación de la extensión abarca el hecho comunicativo, tal como lo planteó Freire (1973), caracterizada por una *comunicación educativa y dialógica*. Esto se corresponde con una comunicación horizontal, en la que no existe una relación de superioridad entre el emisor y el receptor, sino una relación de reciprocidad entre las personas que se comunican.

Asumir la extensión como *comunicación humana*, es un camino de doble vía para la interacción entre la universidad y la sociedad, y el desarrollo de una conciencia solidaria. Tal como lo señala Frezan Orozco (2004), sólo de esta manera la universidad podrá

...aproximarse a los individuos y colectivos sociales, podrá identificar con precisión necesidades e inquietudes, recoger con una actitud respetuosa las manifestaciones culturales para posteriormente incorporarlas a su quehacer cotidiano para estudiarlos y proponer soluciones a los problemas identificados, preservar los valores y la cultura y difundir los resultados de su trabajo para que, nuevamente, sus interlocutores puedan apropiarse del conocimiento procesado o generado en la Universidad para lograr condiciones de desarrollo más propicias (p.6).

Habermas (1987), considera que la acción comunicativa contiene en sí misma la *integración social*, la cual concibe a la sociedad como un mundo de vida. Situados en

esta perspectiva habermiana, los participantes en la acción comunicativa persiguen de común acuerdo sus planes de acción sobre la base común de la situación, la cual representa sólo un fragmento del mundo de vida, circunscrito este fragmento en un tema, que surge en relación con los intereses y fines de la acción.

Esta forma de entendimiento de la acción comunicativa representa su carácter dialógico, el cual posibilita el entendimiento de la extensión universitaria como un proceso recíproco de interacción social de los universitarios con el mundo de vida al cual pertenecen y con el mundo de vida por explorar, donde no existen sujetos activos, ni pasivos, sino una acción comunicativa que provoca la participación.

En este sentido, la comunicación dialógica conduce a la participación en lo individual y en lo colectivo, que vincula la extensión universitaria a dos conceptos fundamentales: *participación comunitaria* y *participación ciudadana*, los cuales aluden a que esta función contribuye al desarrollo y la consolidación de valores ciudadanos en los estudiantes, académicos y miembros de la comunidad, al establecer una comunicación dialógica con las comunidades, en la cual hacen vida estos actores sociales.

Toro (2006), señala en primer lugar, que *la participación* es un mecanismo efectivo para hacer realidad la cogestión estado-comunidad, lo que es transferible a las relaciones universidad-comunidad y, en segundo lugar, que no se trata de atribuirle a las comunidades rasgos de minusvalía o carencias que justifiquen la participación. Se trata más bien de una comprensión de los procesos comunitarios y sus condiciones en el espacio y en el tiempo en que ocurre la participación.

Igualmente a la Extensión Universitaria se le vincula con el *voluntariado social*, como una forma de expresión de la participación abierta tanto individual como colectiva. Existe la tendencia a considerar esta forma de participación como elemental y

de poco valor en la participación comunitaria sostenida, en parte por el carácter de las acciones voluntarias, que responden a coyunturas, a especificidades filantrópicas y que en la mayoría de los casos no se mantienen en el tiempo.

Thompson y Toro (2000), refieren que el voluntariado surge de la propia dinámica social y de la acción de los individuos que van encarnando y transformando los esquemas de participación social, con variados matices de conciencia frente a las cuestiones sociales, lo que le atribuye un carácter sinérgico, motivador y ético al voluntariado. En el caso de América Latina, afirman estos autores, ha prevalecido la solidaridad por encima de la filantropía, lo que le agrega al voluntariado el valor de la interacción social³¹.

En los procesos de participación y concientización social se incluye la *responsabilidad social*³² que, de acuerdo con Vallaey (2005) se desarrolla cuando una organización toma conciencia de sí misma, de su entorno y del papel que debe jugar en ese entorno. Esto amerita, en el caso de las universidades, una profunda reflexión acerca de su misión y función social, es decir, encontrar el significado social de la producción del conocimiento para poder articular las diversas partes de la institución (docencia, investigación, extensión, gestión) en un proyecto de promoción social, fundamentado en principios éticos, de desarrollo y regulación social.

Agrega este autor que la universidad para entrar en el nuevo paradigma de la responsabilidad social debe superar el enfoque de la proyección social y Extensión

³¹ Afirma Pascual Cabo (2000) que la interacción social es un proceso de comunicación entre sujetos, en el que existe una base estructural que la posibilita. En la comunicación el componente de la base estructural son las normas de lenguaje, en las que los interlocutores han de atenderlas en cualquier proceso dialógico. Los distintos lenguajes sociales conforman códigos normativos que delimitan las posibilidades transformadoras del pensamiento y en definitiva de la acción social.

³² En la Conferencia Mundial de la UNESCO, celebrada en julio de 2009, en París, se planteó el tema de la responsabilidad social en la educación superior, para avanzar en la comprensión de los problemas sociales, en la cual la educación superior debería asumir un liderazgo social para la creación de conocimientos de alcance mundial, para los retos mundiales que están pendientes. No obstante en esta conferencia se restringe el significado y alcance de la Extensión Universitaria, como un servicio a la comunidad, lo cual no se corresponde con la visión de la responsabilidad social, planteada en este evento.

Universitaria como apéndices a su función central de formación y producción del conocimiento, esto necesita de una visión holística y global de todos los aspectos de los cuales ella participa.

Para algunos autores, con base en los paradigmas actuales de la universidad, y en convergencia con la posición de la investigadora, la visión holística de la extensión se debe plantear a partir de las concepciones que la proyectan como *comunicación dialógica*, *integración social* y *acción social*³³, por cuanto son estas concepciones las que le otorgan consistencia interna a su significación como factor clave en el proceso de transformación de la realidad intra y extrauniversitaria, como resultado de la conciencia individual y colectiva. En este sentido, *la participación* y *el voluntariado*, deben ser asimilados como formas de actuación que se dan en el seno de las universidades en la búsqueda de una interacción con el entorno, más que elementos que definan la Extensión Universitaria.

3.6. Desarrollo organizacional y funcional de Extensión Universitaria en universidades de Iberoamérica

El tema de cómo se ha desarrollado la Extensión Universitaria en las universidades en Iberoamérica, pasa por centrar la atención en las universidades donde existen estructuras organizativas para el desarrollo de esta función universitaria, como lo son las universidades iberoamericanas, entre ellas las de la región latinoamericana, influenciadas en mayor o menor proporción por el movimiento de Córdoba (1918), el cual sentó la bases en los países hispanohablantes para el anclaje institucional de la Extensión Universitaria.

³³ Luckmann (1996), refiere sobre la acción social tres aspectos: 1. La acción hace la sociedad, hacer que se manifiesta en producción, reproducción y comunicación; 2. Es la forma fundamental de la existencia social del hombre; y, 3. Es el resultado subjetivo de la conciencia como un presupuesto objetivo para la construcción de un mundo social.

Martín Manzano (2008), en un estudio comparativo de los diferentes modelos iberoamericanos de Extensión Universitaria, expresa que una de las causas de las diferencias radica en las diversas formas de entender la cultura y la manera como se organizan los servicios de extensión en las universidades y los centros de interés de cada universidad. Por tanto, agrega esta autora que no existen universidades con perfiles idénticos, aun compartiendo el mismo concepto de cultura y extensión, y los mismos criterios de actuación, no obstante existen lineamientos y políticas a nivel de la región iberoamericana para consolidar la Extensión Universitaria.

Expresa esta misma autora, que en el año 2000 se redactó, en el marco del Congreso Rafael de Altamira, la Declaración de Alicante sobre la Extensión Universitaria, en la que se contempla un conjunto de principios sobre el concepto y las líneas de actuación de la Extensión Universitaria, que además de orientar el desarrollo de esta función universitaria, constituyen un marco referencial para las universidades españolas y andaluzas, lo que significa que

La universidad, mediante la Extensión Universitaria, tiene como una de las funciones fundamentales erigirse en promotora de la creación y difusión del pensamiento crítico y del fomento de la cultura entre la comunidad universitaria y la sociedad en su conjunto, para la consecución de una formación integral de la persona en el proceso de educación permanente. Entre sus objetivos se establece la cooperación al desarrollo, la transformación social y cultural, la creación y difusión de hábitos y formas culturales críticas, participativas y solidarias, así como una forma permanente, abierta y plural (p.36).

Asimismo, la Declaración de Alicante dispone que para cumplir con estos objetivos, las universidades deben tener una estructura propia para la Extensión Universitaria, propiciar la existencia de espacios y actuar al menos en el ámbito de sus respectivas provincias. En el sistema español existen 73 universidades públicas, 64 de ellas son presenciales y 9 combinan modalidades a distancia y virtuales. En su mayoría, suelen disponer de un Vicerrectorado para la Extensión Universitaria, y son pocas las que tienen un nivel jerárquico menor. La producción y difusión cultural ocupa gran parte de los programas y de las actividades de extensión, en la que se procuran espacios

para la formación a través de cursos relacionados con competencias literarias, música, artes escénicas, cultura popular y cursos de verano de actualización. Además, cada universidad tiene proyectos propios de cooperación con la sociedad local, en la que el estudiante pone en juego sus conocimientos y habilidades (Martín Manzano, 2008).

A manera de ejemplificar el estatus organizacional de la Extensión Universitaria en el contexto iberoamericano, con base en los estudios de Barbosa Illescas (2009) y Martín Manzano (2008), así como el acceso a páginas *Web* y material promocional impreso, se presenta en el Cuadro 11 información sobre la estructura organizacional y programas de tres universidades españolas, 2 presenciales y 1 a distancia: 1. La Universidad de Sevilla; 2. La Universidad de Granada; y, 3. La Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Cuadro 11. Extensión Universitaria en tres universidades españolas

Universidad	Estructura y programas
De Sevilla	Fundada en 1505. La Universidad de Sevilla tiene 25 centros propios y 5 adscritos, con 123 departamentos universitarios y 156 áreas del conocimiento. Cuenta con un <i>Vicerrectorado de Extensión Universitaria, Cultura y Deporte</i> , a través del cual se desarrolla el “Servicio de Extensión”, en el que se gestionan y se desarrollan proyectos extracurriculares, de acuerdo con los planes estratégicos y operativos de la universidad. El Vicerrectorado fomenta la creación artística y cultural en diversas áreas: artes plásticas, arte contemporáneo, danzas, teatro, literatura, música clásica y jazz, flamenco, entre otras. Tiene una agenda cultural propia organizada por el Centro de Iniciativas Culturales. Desde 1996, puso en marcha el proyecto Aula de Experiencia, a través del cual ofrece oportunidad a personas mayores que cursaron o no estudios universitarios, de integrarse como alumnos de la universidad, en un marco de relaciones generacionales e intergeneracionales, para promover la ciencia y la cultura. Asimismo, reconoce créditos de libre configuración por actividades extracurriculares y tiene convocatorias anuales de ayudas o colaboraciones de Extensión Universitaria.
De Granada	Fundada en 1531. La Universidad de Granada tiene 24 centros propios y 4 adscritos, con 112 departamentos. Posee un <i>Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Cooperación al Desarrollo</i> , que coordina tres áreas: el servicio de publicaciones y editorial, las actividades culturales y las dinámicas de cooperación de la universidad. Posee un Centro de Cultura Contemporánea, un conjunto de Cátedras Libres (Cátedra Federico García Lorca, Cátedra Fernando de los Ríos, entre otras), Aula de Cine, Aula de Teatro, Aula de Ciencia y Tecnología, y un Área de

	Artes Visuales, Escénicas y Música. Además tiene una Dirección de Estudios Asiáticos. Cuenta con un Centro de Formación Continua que oferta enseñanzas complementarias a la enseñanza reglada, y un Aula Permanente de Formación Abierta, que adelanta programas de enseñanza para mayores en distintas sedes.
Nacional de Educación a Distancia de España	Fundada en el año 1973, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) es pública de carácter estatal, su sede central está en Madrid y cuenta con 61 Centros Asociados y extensiones en países europeos y latinoamericanos. En su estructura tiene un Vicerrectorado de Coordinación y Extensión Universitaria, que se ocupa de las pruebas presenciales e infraestructuras y de las actividades culturales y deportivas. A través de los Centros Asociados se desarrollan las actividades de extensión, tales como cursos, conferencias, jornadas, seminarios, congresos. Esta universidad posee un Centro de Idiomas, a través del cual se coordinan todos los proyectos y actividades relacionadas con el español como lengua extranjera, y un Centro de Prácticas Jurídicas para los estudiantes de los últimos años de la carrera. La UNED, cuenta con un Club de Lectura, espacio virtual para el debate de lecturas en toda la comunidad universitaria, con diferentes foros para discutir lecturas clásicas españolas o hispanoamericanas, al igual que obras escritas en catalán. Este Club, tiene un programa de Rutas Literarias, en la que se hacen viajes para recorrer los lugares relacionados con el autor. En los Centros Asociados se realizan certámenes de artes plásticas, cine forum, coloquios, presentaciones del Coro de la UNED. Mediante la Escuela de Ajedrez de la UNED, se organiza el Programa de Asesoramiento de la Enseñanza del Ajedrez en Centros Penitenciarios. Esta universidad posee el sistema de reconocimiento de créditos de libre configuración para ciertos cursos de Extensión Universitaria.

Fuente: Autora (2009).

Otras universidades españolas, como la Universidad Autónoma de Madrid posee un Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Divulgación Científica, la Universidad de Málaga tiene dos Vicerrectorados a través de los cuales se organiza la Extensión Universitaria y la Cultura, uno de Cultura y Relaciones Institucionales y otro de Bienestar e Igualdad, al igual que la Universidad Internacional de Andalucía que posee un Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Participación, y un Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y de Cooperación.

En síntesis, la Extensión Universitaria en España, está orientada al desarrollo cultural, la divulgación científica y literaria, además está vinculada organizacionalmente a las relaciones interinstitucionales y de cooperación de la universidad.

A diferencia de las universidades españolas, las universidades de la región latinoamericana presentan un desarrollo organizacional muy variado, que se desarrolla a través de Direcciones, Comisiones, Coordinaciones, Consejos, Oficinas Generales, Secretariados, Unidades, Departamentos, con niveles de jerarquía supeditados a otras dependencias o en niveles de segundo o tercer grado jerárquico y en algunos casos existe la figura de los Vicerrectorados (Martín Manzano, 2008).

Tomando como referencia tres universidades del ámbito latinoamericano, para ahondar en las formas de cómo se expresa funcional y organizacionalmente la Extensión Universitaria, en el Cuadro 12 se presenta el caso de dos universidades presenciales y una a distancia: 1. Universidad Nacional Autónoma de México, 2. Universidad de la Habana y 3. Universidad Abierta y a Distancia de Colombia. La información proviene de Piñero Area y Castelló Gaona (2008), de las páginas *Web* de cada universidad y de material promocional impreso.

Cuadro 12. Extensión Universitaria en tres universidades latinoamericanas

Universidad	Estructura y Programas
Nacional Autónoma de México	Fundada en 1910. La Universidad Autónoma de México (UNAM) ha estructurado progresivamente un Subsistema de Extensión Universitaria, agrupa varios Centros de Extensión que abarcan tres dimensiones: académica, cultural y social. Ellos son: Centro de Didáctica, Centro de Enseñanzas en Lenguas Extranjeras, Centro de Iniciación Musical, Centro Universitario de Estudios Cinematográficos, Centro de Comunicación de la Ciencia, Centro de Investigación y Servicio Museológicos. Además, el Subsistema incluye una Dirección General de Difusión Cultural, la radio UNAM y la Filmoteca. Por otra parte, en las facultades se organizan cursos, jornadas, seminarios y congresos de acuerdo con las áreas del conocimiento. Son numerosos los programas y proyectos especiales de atención social, entre los que figura el Programa de Extensión a la Comunidad para la solución de problemas críticos, y la Extensión Académica en instituciones sociales, entre otras.
De la Habana	Fundada en 1728. La Universidad de la Habana posee una Dirección de Extensión Universitaria, que incluye dos Departamentos, uno dedicado a las actividades y programas en Deportes, Educación Física y Recreación y el otro el Departamento de Defensa de la Nación. Estas estructuras imparten lineamientos y programas de acción a las facultades y centros especializados. Además, esta Dirección tiene bajo su supervisión la TV universitaria, la

Cuadro 12 (cont.)

	<p>Casa Estudiantil, el Grupo de Cine, la Galería L, el Museo de la Fragua Martiana y otros grupos. Particularmente el Museo es un centro comunitario, una tribuna para el desarrollo de la extensión aporta valores patrióticos y morales a los estudiantes y otras comunidades.</p> <p>Por otra parte, a través de la Extensión Universitaria, se difunde el talento de jóvenes artistas, en artes plásticas, danza teatro, folclorismo entre otras áreas.</p>
<p>Nacional Abierta y a Distancia de Colombia</p>	<p>Fundada en 1981. La Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) de Colombia, tiene una Vicerrectoría de Desarrollo Regional y Proyección Comunitaria, a través del cual se desarrollan programas en tres modalidades: Extensión Académica, Extensión Cultural y Extensión Social, en los 50 Centros de Educación a Distancia de la universidad, y 22 Centros Regionales.</p> <p>Se ofrece a la población estudiantil y a la población en general, cursos, talleres y diplomados, en diversas áreas de conocimiento. Sus programas culturales son variados haciendo énfasis en las costumbres y tradiciones de las regiones donde la UNAD tiene presencia. La Vicerrectoría posee un Centro de Altos Estudios para la Educación Incluyente de Jóvenes y Adultos y esta vinculada con el Sistema Nacional de Educación Permanente y con El Sistema de Servicio Social Universitario.</p> <p>Entre sus cátedras, destaca la Cátedra Latinoamericana Orlando Fals Borda. En cuanto a los proyectos especiales, se menciona el de Extensión Universitaria y Desarrollo Pedagógico, el Proyecto Universidad-Empresa, el Proyecto Ambiente, Desarrollo y Calidad de Vida Sostenible y el Proyecto de Creación de la Red de Extensión Universitaria.</p>

Fuente: Autora (2009).

Otras universidades como la Universidad de Chile posee una Vicerrectoría de Extensión; en la Universidad Nacional en San Marcos (Perú), la extensión gira en torno de sus facultades, existe en cada una de ellas un Centro de Extensión Universitaria y de Proyección Social; la Universidad Autónoma de Nicaragua tiene una Dirección de Extensión Cultural; la Universidad de Sao Paulo con una Pro-rectoría de Cultura y de Extensión Universitaria.

3.7. La Extensión Universitaria en Venezuela

En las secciones anteriores de este capítulo, se trataron aspectos relacionados con el surgimiento histórico y los diferentes enfoques y tendencias de la Extensión Universitaria en general, así como su revalorización conceptual, entre otros asuntos. En esta sección y sus apartes se trata, de manera específica, la Extensión Universitaria en Venezuela, como parte del conocimiento de esta función en este país, donde se

desarrolla la investigación y como contexto necesario para focalizar el objeto de estudio.

a. Surgimiento de la Extensión Universitaria en Venezuela

El surgimiento de la universidad en Venezuela, resultó ser tardío en comparación con otras naciones latinoamericanas. En 1538, se funda la Universidad Imperial Pontificia en Santo Domingo; la de San Marcos en Lima en 1550; la de Córdoba en Argentina en 1615; y, en Venezuela, la Universidad de Caracas nace en 1725; y, setenta años después en 1795, se establece la Universidad de los Andes, en Mérida.

En sus comienzos, la universidad de la colonia se caracterizó por estar en manos del clero, para luego pasar a las manos de la monarquía y, por ser excesivamente rígida y elitista. En 1821, surge la universidad republicana inspirada en el pensamiento ilustrado español y en el enciclopedismo francés.

Los primeros ideales audaces y revolucionarios para la universidad venezolana lo constituyeron las ideas de Simón Rodríguez, quien fue el maestro del Libertador, e impulsó sin mucho éxito la idea de formación e inclusión en las mismas aulas de los aristócratas, a los indígenas y a los mestizos. En 1827, Simón Bolívar promulgó los Estatutos Universitarios Republicanos, con los cuales se abrió la universidad a todas las clases sociales, se fortalecía la autonomía y se les dotaba de recursos financieros, lo cual fue desvirtuado por los políticos republicanos, a quienes les correspondió instrumentar estos estatutos. Y en 1870 se decreta la gratuidad de la enseñanza en el gobierno del presidente Antonio Guzmán Blanco.

La entrada de Venezuela al siglo XIX estuvo caracterizada por una marcada pobreza, con una población campesina, analfabeta y ubicada en zonas rurales de difícil acceso. Aunada esta situación, a la existencia del régimen dictatorial de Juan Vicente

Gómez quien gobernó al país por casi tres décadas (1908-1932), situación que no dejó frutos educativos y de progreso.

Durante esta dictadura se cierra la Universidad Central de Venezuela y un grupo de jóvenes idealistas, que se oponían al régimen dictatorial de Juan Vicente Gómez, van al exilio. En 1940 es cuando se inicia un plan tímido de reformas, que se detiene con la asunción al poder de otro dictador, Marcos Pérez Jiménez. Con su derrocamiento, se sancionó en el año 1958 la Ley de Universidades, en la que se recogen algunos de los principios del ideario de Córdoba.

En este período de dictaduras, fueron tres los flagelos que diezmaron la población venezolana durante décadas: la tuberculosis, el paludismo y el mal de Chagas. Los científicos y los catedráticos del momento prestaran su atención y concentraran esfuerzos investigativos en buscar soluciones a la eliminación de estas enfermedades. Así pues, los estudiantes de Medicina y de Enfermería, salen del claustro universitario para realizar acciones, que tenían el propósito de controlar y erradicar estos flagelos, especialmente, mediante campañas de vacunación.

A la par de este proceso, el campo venezolano estaba totalmente desasistido, y uno de los grandes programas de gobierno que se inicia en Venezuela con la democracia, es la Reforma Agraria (1960), con ello se procuró asistir al campesinado venezolano para la producción de las tierras y aumentar así las capacidades agroalimentarias en el país. Este proceso influyó en nuestras universidades donde se promovieron cátedras y carreras relacionadas con los procesos agrícolas y pecuarios, y se extendieron acciones del aula al campo.

Así pues, en la Universidad Central de Venezuela, específicamente en la Facultad de Agronomía y Ciencias Veterinarias, se organizan formalmente, y con

carácter de permanencia, programas académicos-investigativos que permitían que los alumnos de esas Carreras realizaran su praxis en el campo como parte de su formación y en contacto con el campesinado venezolano. Estos programas progresivamente formaron parte de un área denominada *Extensión Agrícola*.

De acuerdo con Rodríguez Brito (2007), esta modalidad de la Extensión Universitaria se ha caracterizado por un predominio de la asistencia técnica al campesino en sus primeros tiempos y hoy en día al productor. Una relación de “alguien da y alguien toma”, lo que no es cónsono con la verdadera Extensión Universitaria, sin embargo, a juicio de este autor la Extensión Agrícola y la Extensión Rural, constituyen referentes históricos al momento de contextualizarla como función universitaria.

Expresa la investigadora que entre las décadas de los sesenta y setenta emergen del ámbito universitario, otras actividades que adquieren permanencia y carácter institucional, tales como la capacitación, actualización y perfeccionamiento, que se evidencian en programas de intercambio con otras universidades tanto nacionales como internacionales; este proceso estuvo muy unido a la expansión y masificación de la educación. Surgieron las universidades experimentales, que demandaban profesionales actualizados de diferentes áreas para asumir la función docente. A partir de entonces, la docencia tradicional del aula comparte espacios con cursos, talleres, seminarios, congresos, y otras actividades que se vislumbraron como alternativa para la actualización de los conocimientos (Pérez de Maza, 2007).

Se fortalece así la *Extensión Académica*, fundamentada por los principios de la Educación Permanente, al generarse en el seno de las facultades y escuelas de las universidades, cursos breves ofrecidos fundamentalmente a la comunidad universitaria, como parte de los procesos de actualización, que progresivamente se presentan a la comunidad extrauniversitaria, de acuerdo con procesos de interacción interinstitucional.

Por otra parte, la masificación estudiantil de los años 70, motivó el surgimiento de propuestas novedosas con base en la Educación Permanente, como la educación a distancia, modalidad de la cual se puede servir la Extensión Universitaria, para ampliar su campo de acción en la formación y actualización docente y profesional. Con esta modalidad se introdujeron otras formas de enseñanza, por radio, a través de videos, lo cual constituyó una forma de extender la universidad a más personas y a otros entornos.

Agrega la investigadora que, en esas mismas décadas, el trabajo interdisciplinario cobró fuerza en los años sesenta, la libertad de cátedra permitió el intercambio entre docentes y el compartir experiencias, lo que dio lugar a programas conjuntos entre diferentes facultades. Así pues, en los trabajos de campo donde estaban presentes jóvenes de las ciencias de la salud, coincidían igualmente estudiantes de las ciencias sociales y de las áreas técnicas. Esto favoreció el trabajo en las comunidades, y se incluyó en los planes de algunas Carreras las pasantías rurales obligatorias, y/o el estudio directo en comunidades, lo que definió un campo de acción social: *la Extensión Comunitaria*, donde estudiantes de diversas áreas encuentran un nicho para anclar sus trabajos de investigación y de tesis de grado.

A la par de esto y como parte de la formación integral del estudiante, independientemente de la Carrera cursada, y desde una perspectiva más amplia del currículum, *se fomenta la Extensión Cultural, Socio-Recreativa y Deportiva*, lo que en la actualidad es una de las formas de expresión de esta función universitaria que se desarrolla más ampliamente y está presente en las principales universidades del país.

Aun así, a pesar de estos esfuerzos, la Extensión Universitaria o las actividades que realizaban las universidades entendidas como vinculación con las demandas del entorno, se centraron en meras motivaciones académicas, muy pocas se convirtieron en verdaderas motivaciones sociales de las universidades, en los que la extensión aparece,

crece y se operativiza de forma parcelada, sin una estructura organizativa cónsona con las diversas expresiones de esta función. Asimismo, el sesgo marcado por las funciones de docencia e investigación ha prevalecido desde el momento en que emerge la Extensión Universitaria, hasta los actuales momentos.

El desarrollo de la Extensión Universitaria estaría supeditado, al igual que en el presente, al sistema de educación superior imperante. Es sabido que la educación no es neutra, como tampoco lo es la cultura, por lo que esta función ha formado parte del proceso de socialización que cumple la universidad en cuanto a los valores y las normas que ha impuesto durante muchos años. De la misma forma, la Extensión Universitaria se ha integrado a la autonomía universitaria, a la libertad de cátedra y representa la vinculación de la universidad con la sociedad, expresa diversos roles, en algunos casos acertados y en otros alejados de su propia esencia.

En el presente mediato, en el cual se cerró el siglo XX, para dar entrada a un nuevo milenio, el devenir político, económico y social de América Latina, está marcado por una nueva forma de colonización: la globalización o el nuevo orden económico global. Esta nueva realidad atrapa a las universidades y las debilita frente al fenómeno de la globalización del conocimiento de la información, situada la universidad latinoamericana, y por ende la venezolana, como una institución que aun permanece enquistada en los viejos patrones de la universidad napoleónica del pasado.

Pero esta realidad no excluye a nuestras universidades del devenir histórico-social que ellas deben cumplir para dar respuesta a los problemas sociales y de exclusión que genera ese nuevo orden económico mundial. Sus espacios abiertos al pensamiento crítico, a la divergencia y pluralidad de ideas, las coloca como un motor principal de la participación democrática, como ente que contribuye al esclarecimiento y resolución de los problemas sociales. Por tanto, no es casual que en estos últimos

tiempos se planteen reconceptualizaciones del currículum universitario, que giran hacia una dimensión social del mismo, visionando la Extensión Universitaria como la fuerza dinamizadora de esa perspectiva social del currículum, aproximándose al deber ser de esta noble función universitaria que comienza a florecer en 1918.

Ahora bien, en el desarrollo histórico de la Extensión en Venezuela como función universitaria, se aprecia que existe una evolución en el marco constitutivo, legal y operativo que la sustenta, apoyada en un conjunto de principios y orientaciones que el Estado provee a las universidades en sus estamentos legales, para garantizar los deberes, derechos y la seguridad social de los ciudadanos de nuestro país, especialmente, el desarrollo de la educación.

En la Ley de Universidades (1970), en sus artículos 2, 3, 9 y 138, se reafirma el rol de nuestras universidades para el desarrollo de sus tres funciones básicas: docencia, investigación y extensión, como institución rectora de la educación, la ciencia y la cultura. Igualmente, el Consejo Nacional de Universidades, a partir de la década de los años ochenta ha organizado parte de su gestión, a través de órganos asesores, tales como el *Núcleo de Autoridades de Extensión de las Universidades Venezolanas* (NAEX), y la *Comisión Permanente de Cultura*, instancias generadoras, promotoras y difusoras de las políticas y los lineamientos para las Instituciones de Educación Superior (IES), en materia de Extensión Universitaria y Cultura.

Por su parte, la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)*, establece el desarrollo de la educación como principio fundamental de la sociedad. En su Título III de los Derechos Humanos y Garantías y de los Deberes, particularmente en su Capítulo VI, se presentan de forma explícita los pilares de una “Educación para todos y cada uno de los ciudadanos de la Nación”. En los artículos 98, 99, 100, 102, 110, 111, se consagran los derechos culturales y educativos, según los cuales la educación es un

bien irrenunciable y un deber social, y el Estado debe velar por su desarrollo, unido a la ciencia y la tecnología, a las más diversas expresiones culturales y recreativas de los hombres y mujeres de nuestro país. Específicamente en el artículo 109 de la Carta Magna, se consagra la autonomía universitaria para planificar, organizar y desarrollar de forma libre actividades y programas de docencia, investigación y extensión.

Este máximo basamento que ofrece la Constitución, se enlaza con otros instrumentos legales, tales como *la Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2009), en la que sus artículos 3 y 4, expresan que el fin de la educación debe ser la formación de seres críticos, sensibles a los problemas de la nación, capaces de participar en la solución de esos problemas y por ende transformar a la sociedad, consustanciados con valores de la identidad nacional y solidarios con el resto de los individuos; es decir, la educación como medio para que los hombres y las mujeres transformen la sociedad. Además, en el artículo 15 de esta LOE, referido a los fines de la educación, se promueve un currículo abierto no sólo a diversas formas de aprendizaje, sino a las diversas actividades que deben realizarse en pro del bienestar de nuestras comunidades.

En el nuevo *Proyecto de Ley de Educación Superior* (2003), se plantea la pertinencia social de la educación superior desde una visión renovadora de la Extensión Universitaria, la cual aparece reseñada como *vinculación social*. Cuestión que desplaza el enfoque tradicional de esta función universitaria, centrado en la acción de extender, hacia otras formas de *vinculaciones sociales* orientadas al fomento de la sinergia con los sectores privados y públicos y con las comunidades, para dar respuesta a los problemas económicos, sociales, culturales y educativos, de carácter nacional, regional y local, y promover cambios orientados a mejorar las condiciones de la vida de la población. Asimismo, deberá procurar conjuntamente con la docencia y la investigación, la búsqueda de la justicia social, el combate de la pobreza y otras formas de exclusión

social, la consolidación de la democracia participativa y de la ciudadanía democrática, la conservación y el enriquecimiento del patrimonio cultural, la defensa del medio ambiente y la biodiversidad, el desarrollo sustentable, la integración latinoamericana, el fortalecimiento de la condición humana y los procesos que faciliten la paz y la comprensión de nuestros pueblos y las personas de todo el mundo.

b. Desarrollo organizacional y funcional de la Extensión Universitaria en universidades venezolanas

El desarrollo de la Extensión Universitaria en las universidades venezolanas ha sido dispar, tanto desde el punto de vista organizacional, como operativo y funcional, en correspondencia con el tipo de institución de educación superior: universidades públicas autónomas o experimentales, privadas, politécnicas, colegios e institutos universitarios. Asimismo, el fortalecimiento y crecimiento de esta función universitaria ha estado vinculado con el presupuesto asignado, el cual es menor que el destinado a docencia e investigación.

Las políticas y los lineamientos nacionales para esta función provienen del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MEU) representado, en primer lugar, por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) órgano creado en el año 1946 para mantener la unidad pedagógica, cultural y científica de las universidades venezolanas, integrado por los rectores de cada una de las universidades, sean estas oficiales o privadas; en segundo lugar, por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) quien representa una instancia técnica y auxiliar del CNU encargada de instrumentar las políticas y estrategias señaladas en los Planes de la Nación, así como la materia presupuestaria y financiera para las universidades; y, en tercer lugar el Núcleo de Autoridades de Extensión (NAEX)³⁴ adscrito al Secretariado

³⁴ A partir del año 2004 el Núcleo de Directores de Cultura y Extensión de las Universidades Venezolanas, en atención a las instrucciones del Secretariado Permanente del CNU fue dividido en dos

Permanente del CNU, quien coordina criterios, acciones, programas con respecto a la naturaleza y el alcance de la Extensión Universitaria a nivel nacional. Además, cada universidad genera lineamientos propios en función de las directrices provenientes de los consejos universitarios.

De acuerdo con datos digitales del Departamento de Estadística de la OPSU-CNU, publicado en la *Web* del MEU (2009), en Venezuela existen 23 universidades públicas, de las cuales 5 son autónomas y 18 son experimentales, 27 universidades privadas y 51 colegios universitarios oficiales y 69 privados, lo que representa un total de 170 instituciones de educación superior.

En el contexto organizacional de estas instituciones de educación superior, encontramos una diversidad en cuanto a estructuras, programas y formas de relaciones con el entorno, lo que a su vez determina diversidad de acciones y enfoques en relación con el desarrollo de la Extensión Universitaria.

En atención a lo anterior, la investigadora, Pérez de Maza (2007), señala que en el caso de las *Universidades Autónomas*³⁵ las actividades y los programas extensionistas se realizan desde las distintas escuelas o facultades, que responden, en algunos casos, a las disciplinas que las caracterizan, y existe además de los decanatos, direcciones y coordinaciones de extensión, otras instancias articuladoras con el entorno intra y extrauniversitario, tales como el Consejo Central de Extensión, y las fundaciones y empresas universitarias.

En cuanto a las *Universidades Experimentales*,³⁶ en algunos casos existe similitud con las universidades autónomas en cuanto a sus estructuras organizativas, sin

órganos: El Núcleo de Autoridades de Extensión y la Comisión de Directores de Cultura, y se mantiene esta división hasta la fecha.

³⁵ Universidad Central de Venezuela (UCV), Universidad de los Andes (ULA), Universidad del Zulia (LUZ), Universidad de Carabobo(UC), Universidad de Oriente(UDO).

³⁶ Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (UCLA), Universidad Simón Bolívar (USB), Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), Universidad Nacional Experimental del

embargo hay particularidades que responden al tipo de organización. Por ejemplo, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, que posee un Vicerrectorado de Extensión a la par del Vicerrectorado de Docencia e Investigación; La Universidad Nacional Abierta, con un Subprograma de Extensión Universitaria adscrito al Vicerrectorado Académico. En otros casos, existen Direcciones de Extensión adscritas al Rectorado, como es el caso de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Asimismo, la investigadora, Pérez de Maza (2007), refiere que esta misma diversidad está presente en las *Universidades Privadas*³⁷, las cuales tienen mayor libertad organizacional para crear departamentos, unidades, direcciones, subdirecciones o servicios para la Extensión Universitaria.

A los fines de conocer con más detalle cómo se ha desarrollado la Extensión Universitaria en las universidades venezolanas, en los apartes que siguen se presentan 9 casos, representados por 3 universidades autónomas, 3 experimentales y 3 privadas, con base en la información y compilación suministrada por el Núcleo de Autoridades de Extensión (NAEX-2007), de las actividades de extensión realizadas por estas

Táchira (UNET), Universidad Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (UNELLEZ), Universidad Nacional Abierta (UNA), Universidad Experimental Rómulo Gallegos (UNERG), Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), Universidad Experimental de Guayana (UNEG), Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Universidad Experimental Politécnica (UNEXPO), Universidad Experimental del Yaracuy (UNEY), Universidad Experimental de las Fuerzas Armadas (UNEFA), Universidad Experimental Sur del Lago (UNESUR), Universidad Marítima del Caribe (UMC), Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) y la Universidad Iberoamericana del Deporte (UNICADE).

³⁷ Universidad Santa María (USM), Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Universidad Metropolitana (UNIMET), Universidad Rafael Urdaneta (URU), Universidad Tecnológica del Centro (UNITEC), Universidad Católica del Táchira (UCAT), Universidad José María Vargas (UJMV), Universidad Cecilio Acosta (UNICA), Universidad Bicentennial de Aragua (UBA), Universidad Nor Oriental Gran Mariscal de Ayacucho (UGMA), Universidad Fermín Toro (UFT), Universidad de Nueva Esparta (UNE), Universidad Yacambú (UY), Universidad Rafael Belloso Chacín (URBE), Universidad Alejandro Humbolt (UAH), Universidad José Antonio Páez (UJAP), Universidad de Margarita (UNIMAR), Universidad Monte Ávila (UMA), Universidad Católica Santa Rosa (UCSAR), Universidad Arturo Michelena (UAM), Universidad Alonso de Ojeda (UAO), Universidad Dr. José Gregorio Hernández (UDJGH), Universidad Panamericana del Puerto (UNIPAP), Universidad de Falcón (UDEFA), Universidad Santa Inés (USI).

universidades, el acceso a las páginas *Web* de cada universidad, así como del material promocional y referencial.

Universidades Autónomas

Para ejemplificar la Extensión Universitaria en las universidades autónomas, en el Cuadro 13 se presenta información de las siguientes universidades: 1. Universidad Central de Venezuela (UCV) ubicada en el área metropolitana de Caracas, con núcleos en otras regiones del país; 2. Universidad de Carabobo (UC) ubicada en la región centro-occidental, específicamente en el Estado Carabobo; y, 3. Universidad de los Andes (ULA) ubicada en tres Estados Andinos, Mérida, Táchira y Trujillo.

Cuadro 13. Extensión Universitaria en tres universidades autónomas

Universidad	Estructura y programas
Central de Venezuela	<p>La Universidad Central de Venezuela (UCV), posee una Dirección de Extensión Universitaria adscrita al Rectorado, con cuatro divisiones: Comunicación, Eventos y Mercadeo; Educación; Programas y Proyectos; y, Acción Comunitaria. Además posee un Consejo Central de Extensión integrado por el director, los jefes de las divisiones y los coordinadores de extensión de cada facultad y un delegado estudiantil. En este Consejo, se discuten y se aprueban las políticas generales en materia de extensión, así como la planificación y organización de los programas, proyectos, eventos.</p> <p>La división de <i>Comunicación, Eventos y Mercadeo</i>, está dedicada a la organización y el desarrollo de jornadas, ferias, seminarios y eventos deportivos- culturales; además se encarga de las publicaciones, entre ellas la revista “UCV sin fronteras” y maneja elementos de protocolo e imagen corporativa. Por su parte, la división de <i>Programas y Proyectos</i> está encargada conjuntamente con las Facultades y Escuelas, del desarrollo de un conjunto de programas realizados en diferentes regiones, así como en diferentes áreas de acción: Extensión Penitenciaria; Salud; Prevención en Drogas; Atención Integral, Preservación Cultural y Ecológica en la Regiones (Nueva Esparta, Amazonas, Delta, Miranda, Bolívar); Mujeres y Género.</p> <p>En cuanto a las otras dos divisiones: la de <i>Educación</i> está encargada de la promoción y el dictado de cursos de actualización para la comunidad intra y extra universitaria, a nivel de las diferentes escuelas y facultades de la UCV, así como el desarrollo de diplomados de acuerdo con demandas específicas. La de <i>Acción Comunitaria</i> dirigida a la acción estudiantil y académica en comunidades, en la que (Cuadro 13 (cont.) Servicio Comunitario Estudiantil.</p>
De Carabobo	<p>La Universidad de Carabobo (UC) posee una Dirección de Extensión y Servicios a la Comunidad, adscrita al Rectorado, con un Consejo General de Extensión, integrado por las diferentes facultades. Esta Dirección ha desarrollado una Red Universidad-Comunidad que se extiende en diferentes</p>

	<p>espacios de los estados Carabobo y Aragua, para el desarrollo de programas sociales, con la participación de estudiantes de las diferentes facultades. En la actualidad se cuenta con nueve comunidades en distintas áreas del estado Carabobo, predomina el tiempo de relación con las mismas el cual oscila entre 40 años (Comunidad el Boquete), 25 años (Comunidad la Guacamaya), 10 años (Comunidades de Naguanagua, Santa Inés, Morón, Miranda, Aguirre y Linares Alcántara) y las más recientes que datan de un año (Comunidad Miguel Peña).</p> <p>Los programas sociales desarrollados por la UC, se corresponden a dos bloques de acción, el primero de participación abierta a la comunidad universitaria en general y el segundo bloque dirigido a la participación de estudiantes en proyectos sociales, enmarcados en el Servicio Comunitario Estudiantil Obligatorio.</p> <p>Los Programas de mayor tradición en esta universidad son: Salud Comunitaria Integral; Prevención y Asistencia de Embarazos en Adolescentes; Clínicas Jurídicas; Capacitación de Tejedores Sociales de Saberes; Atención Integral a Niños, Niñas y Adolescentes, Escuela de Fútbol Menor, Cine para la Paz y Fomento y Promoción de las Manifestaciones Culturales</p>
De los Andes	<p>La Universidad de los Andes (ULA), ubicada en el estado Mérida, tiene una Dirección General de Cultura y Extensión, adscrita al Rectorado, así como Coordinaciones de Cultura y Extensión, en cada una de las once Facultades y Núcleos de la Universidad (El Vigía, Táchira y Trujillo).</p> <p>En relación con los programas de extensión esta Universidad posee la Cátedra de Paz y Derechos Humanos, donde se planifican de manera continua talleres, charlas y jornadas, así como el Programa Universitario de Formación y Comunicación Alternativa, tomando en consideración que esta institución tiene tanto una radio como una TV universitaria, en la que la Dirección de Cultura y Extensión genera constantemente programas de difusión, promoción, y culturales.</p> <p>Asimismo, existe un Programa de Aportes y Apoyos Especiales, dirigido a comunidades del propio estado Mérida y vecinas, para el desarrollo de festivales, fiestas regionales, folclore y patrimonio cultural, así como otro tipo de solicitudes que estén enmarcadas en el quehacer extensionista, planteadas por académicos, estudiantes, sindicatos y personal administrativo y obrero de la propia universidad.</p> <p>Por otra parte, a través de la Dirección de Extensión y Cultura de la ULA se coordina todo lo referente a la Estudiantina y el Orfeón Universitario, y Grupos Musicales y de Teatro.</p>

Fuente: Autora (2009).

Obsérvese en la información que se proporciona en el Cuadro 13, que el elemento común entre estas tres universidades es la presencia de una Dirección de Extensión, adscrita al Rectorado, con una diversidad de actividades y programas. Sólo la Universidad de los Andes integra Extensión Universitaria y Cultura, en una misma dependencia organizativa.

Universidades Experimentales

En relación con la Extensión Universitaria en las universidades de carácter experimental, el Cuadro 14 recoge la información de tres universidades seleccionadas:

1. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), con presencia, en casi todo el territorio nacional;
2. Universidad Nacional Experimental Sur del Lago (UNESUR), perteneciente al estado Zulia, ubicada en la costa sur del Lago de Maracaibo;
- y, 3. Universidad Experimental de Guayana (UNEG), ubicada en Puerto Ordaz, estado Bolívar.

Cuadro 14. Extensión Universitaria en tres universidades experimentales

Universidad	Estructura y programas
Pedagógica Experimental Libertador	<p>La Extensión en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), se organiza y planifica desde un Vicerrectorado de Extensión adscrito al Consejo Superior y Consejo Universitario, al igual que los Vicerrectorados de Docencia e Investigación.</p> <p>Tomando en consideración que la UPEL tiene Institutos Pedagógicos en casi todo el territorio nacional, el Vicerrectorado de Extensión apoya su gestión en Subdirecciones de Extensión, que conforman el nivel de ejecución de los diferentes Programas Nacionales y Regionales de Extensión Universitaria. Estas Subdirecciones de los Institutos Pedagógicos, se articulan con las diferentes coordinaciones de los programas con base en una planificación anual.</p> <p>Los programas que se desarrollan en la UPEL son: <i>Programa de Extensión Académica</i>, orientado a la administración de cursos, talleres y diplomados en función de alianzas y convenios suscritos con diferentes instituciones y organismos públicos y privados; <i>Programa de Extensión Socio-Cultural</i>, el cual coordina las agrupaciones musicales, orfeón y coros universitarios, agrupaciones de teatro y títeres, así como los grupos folcloristas; <i>Programa de Deporte y Recreación</i>, que contempla deportes de alta competencia con equipos en diferentes disciplinas que participan en juegos regionales, nacionales e interuniversitario, escuelas de deporte menor; así como el deporte y recreación libre; <i>Programa de Atención a Comunidades</i>, el cual contempla el desarrollo de Proyectos de Aula y Proyectos Integrales de Desarrollo Comunitario, así como otras actividades de Extensión Acreditados, inmersos en la estructura curricular de la UPEL; <i>Programa de Apoyo a Unidades Educativas</i>, especialmente dirigido a la atención al docente en servicio en cuanto a capacitación y adiestramiento, así como otros tipos de requerimientos.</p> <p style="text-align: right;">Cuadro 14 (cont.)</p> <p>De igual forma, el Vicerrectorado de Extensión de la UPEL desarrolla otros Programas, entre ellos: el de <i>Tecnologías de la Información y la Comunicación</i>, brinda apoyo a la comunidad intrauniversitaria en capacitación y equipamiento vía alianzas estratégicas; el <i>Programa de Atención al Profesor Jubilado y Egresado</i>, dirigido a ofrecer apoyo integral en cuanto a capacitación, recreación, e inclusión en diversas actividades de la vida universitaria. Por otra parte, este Vicerrectorado tiene integrado en su estructura organizativa la administración de los Servicios de Biblioteca y Documentación de la universidad.</p>

<p>Nacional Experimental Sur del Lago</p>	<p>En la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago (UNESUR), la Extensión Universitaria se desarrolla desde la Dirección de Extensión, dependiente del Rectorado. A tal fin, esta dirección la conforman tres Coordinaciones: Coordinación de Extensión Agrícola, Coordinación de Cultura y Coordinación de Educación Continua, cada una con programas y proyectos específicos, dirigidos a la gestión local y regional, al desarrollo endógeno y a la producción agropecuaria de las comunidades del sur del Lago de Maracaibo, en el estado Zulia.</p> <p>Destacan entre los programas y proyectos extensionistas de la UNESUR el referido a la Formación y Atención a las Comunidades intra y extrauniversitaria, el cual hace énfasis en el desarrollo sustentable para revertir la pérdida de los recursos naturales particularmente en el área de influencia de la universidad, así como en la difusión y promoción de la cultura y folclore de las etnias indígenas de la región. De igual forma, se imparten cursos a la comunidad universitaria en el área agrícola, gerencial y desarrollo personal.</p> <p>Existe el Programa de Formación Artística Cultural, dirigido al fortalecimiento de los grupos musicales: corales, orfeón universitario, grupo de gaitas, extiende su quehacer a la Orquesta Sinfónica Infantil y Juvenil del Municipio Colón. Este programa incluye la Escuela de Danzas Folclóricas y los Proyectos de Artes Escénicas, Artes Plásticas y de Espacio.</p> <p>En el área de Deporte y Recreación se programan actividades de alto rendimiento dirigidas a la prosecución del desempeño de atletas. Asimismo, se desarrollan juegos abiertos a toda la comunidad universitaria y actividades de educación física y salud, planes vacacionales y recreación en general.</p>
<p>Experimental de Guayana</p>	<p>La Universidad Experimental de Guayana (UNEG), cuenta con una Coordinación General de Extensión y Difusión Cultural, adscrita al Vicerrectorado Académico. Esta Coordinación General se subdivide en cinco coordinaciones: Cultura, Educación Permanente, Deporte y Recreación, Estudios Abiertos y Servicio Comunitario, Desarrollo Humano y Servicio Comunitario.</p> <p>Entre los programas más resaltantes de esta universidad tenemos los siguientes: Formación Artístico Cultural, Animación Socio-Cultural, Diplomados en diversas áreas (Salud Ocupacional, Ambiente y Sociedad, Legislación Tributaria, Comercio Exterior, Telecomunicaciones, Deporte y Recreación, Animación Cultural), Cátedras Libres, Promotores en Desarrollo Comunal, Juegos Forestales, Centro de Excursionismo, Campeonatos Deportivos. Asimismo, la Coordinación General de la UNEG, tiene bajo su supervisión todo lo relativo a los proyectos del Servicio Comunitario Estudiantil</p>

Fuente: Autora (2009).

De acuerdo con la información del Cuadro 14, se puede observar que en las tres universidades experimentales, existen tres estructuras organizacionales desiguales, con diferentes adscripciones. En el caso de la UPEL, el Vicerrectorado de Extensión Universitaria agrupa actividades y programas de diversa índole extensionista, e incluyen el desarrollo cultural y el deporte. Este Vicerrectorado está a la par de los Vicerrectorados de Docencia e Investigación. La UNESUR posee una Dirección de

Extensión, adscrita al Rectorado, con Coordinaciones y el quehacer extensionista de esta universidad por el perfil de sus Carreras, está dirigido la Extensión Agrícola y Rural, además de incluir actividades culturales y deportivas. Por su parte, la UNEG posee una Coordinación General de Extensión y Difusión Cultural, diversificada en cinco coordinaciones, dependiente del Vicerrectorado Académico.

Otras universidades, como la Universidad Simón Bolívar (USB), ubicada en los Valles de Sartenejas de Caracas posee un Decanato de Extensión, una Dirección de Cultura y una Dirección de Deportes; la Universidad Rafael María Baralt (UNERMB) del estado Zulia desarrolla la extensión a través de un Subprograma; lo cual ratifica la diversidad organizacional de la Extensión Universitaria en las universidades experimentales.

Universidades privadas

En relación con las universidades privadas en el Cuadro 15, tenemos igualmente la representación de tres universidades: 1. Universidad de Margarita (UNIMAR), situada en la región insular de la Isla de Margarita; 2. Universidad Rafael Bellosillo Chacín (URBE), ubicada en el estado Zulia, Maracaibo; y, 3. La Universidad Metropolitana (UNIMET), ubicada en Caracas.

Cuadro 15. Extensión Universitaria en tres universidades privadas

Universidad	Estructura y programas
De Margarita	La Universidad de Margarita (UNIMAR) organiza sus actividades de

	<p>Extensión Universitaria a través de un Subsistema con la figura de un Vicerrectorado de Extensión, integrado por 6 departamentos: Educación Continua, Deporte y Cultura, Proyectos Especiales, Promoción y Difusión, Cursos <i>on-line</i> y Servicio Comunitario, en conjunto con los Subsistemas de Docencia e Investigación y Postgrado.</p> <p>Estos departamentos son los encargados de diseñar y ejecutar las actividades extensionistas que contribuyan al cumplimiento de la misión social de la universidad y a su proyección en las comunidades vecinas. En la actualidad el énfasis de la educación continua está dirigido a la oferta de Cursos On-Line en el área de idiomas, con el apoyo de la Escuela de Idiomas Modernos, donde se coordina el Aula Virtual; las actividades culturales están dirigidas a promover el folclore insular, desarrollar exposiciones artesanales, presentaciones de danza folclórica y contemporánea. Asimismo, la UNIMAR posee un orfeón universitario; y en deportes se ofrece al estudiantado la participación en los equipos persistentes (béisbol, football, básquet ball y natación). Asimismo, en cuanto a los proyectos especiales se cuenta con una Brigada Universitaria de Emergencia, un Centro de Derechos Humanos y Servicios Jurídicos.</p>
Rafael Belloso Chacín	<p>La Universidad Rafael Belloso Chacín (URBE), con estudios a distancia, posee un Vicerrectorado de Estudios a Distancia y Extensión, además de un Decanato de Extensión dependiente de ese Vicerrectorado. Están adscritas a esta estructura tres direcciones: Dirección de Adiestramiento, Dirección de Apoyo Empresarial, Dirección de Responsabilidad Social Universitaria.</p> <p>La Dirección de Adiestramiento ofrece un conjunto de diplomados en las áreas de Gerencia de Servicios, Gestión de Capital Humano, Mantenimiento Industrial, Gerencia de Operación y Producción, Negociación y Gestión de Conflictos, Formulación y Evaluación de Proyectos; Gerencia de Proyectos Industriales, así como diversos cursos <i>on-line</i>. En la Dirección de Apoyo Empresarial se ofrece el Programa de Formación de Empresarios y se brinda asistencia técnica al sector, diagnósticos empresariales, elaboración de planes de negocio, pasantías empresariales. En la Dirección de Responsabilidad Social Universitaria se coordina todo lo referente al Servicio Comunitario Estudiantil.</p> <p>Por otra parte, la URBE tiene un Centro de Transferencia Tecnológica que pone a disposición servicios académicos y de soporte ofrecidos por las diferentes instituciones internacionales con las cuales tiene convenios de cooperación. Además, este Centro promueve el desarrollo de investigaciones tecnológicas. De igual forma, las actividades de extensión se apoyan en la infraestructura comunicacional de la URBE, quien posee una emisora de radio y un canal de TV.</p>
Metropolitana	<p>La Universidad Metropolitana (UNIMET), tiene un Centro de Extensión, Desarrollo Ejecutivo y Consultoría Organizacional (CENDECO), creado para fortalecer la vinculación de la universidad con el sector productivo y la sociedad civil. El área mayormente desarrollada en este Centro es la educación continua, a través de la cual se dictan cursos, diplomados y programas en el área financiera, mercadeo, negocios, gerencia y supervisión. La vinculación con las comunidades se hace mediante el Servicio Comunitario Estudiantil, mediante proyectos integrales en las comunidades que rodean a la UNIMET</p>

Fuente: Autora (2009).

De acuerdo con estas tres universidades privadas la representación organizacional de la Extensión Universitaria es a través de un Vicerrectorado, en los

casos de la UNIMAR y la URBE, en cambio, en la UNIMET existe un Centro de Extensión, asociado a la consultoría. El elemento común de estas tres universidades es el énfasis en el área de Educación Continua, específicamente cursos, lo cual es inherente a la captación de ingresos.

Ahora bien, si comparamos estas formas de expresión organizacional de la Extensión Universitaria en Venezuela, con las universidades iberoamericanas ejemplificadas en la sección 3.6 de este capítulo, podemos apreciar que existen diferencias sustantivas en cuanto a la manera de acometer su desarrollo y programas, lo cual es un elemento en el análisis contextual de esta función universitaria, que veremos en la sección que sigue.

c. Ámbitos, modalidades y rasgos que definen la Extensión Universitaria en las universidades venezolanas

De acuerdo con los casos citados en los apartes anteriores referidos al desarrollo organizacional y funcional de la Extensión Universitaria en las universidades, existen ámbitos de acción, rasgos y características comunes observadas en las instituciones de educación superior referenciadas, los cuales proporcionan información cualitativa acerca de cómo se expresa la Extensión Universitaria. En este sentido, en el Cuadro 16 se sintetizan los ámbitos de la acción extensionista, extraídos de un análisis comparativo de la información proporcionada por el NAEX (2007) y consultada en las páginas *Web* de cada universidad, así como el material promocional y referencia.

Cuadro 16. Ámbitos de la acción extensionista

Ámbito de acción	Modalidad	Rasgos y características
Educación Continua	Se corresponde con charlas, talleres, cursos, seminarios,	El área de especialidad de los cursos y diplomados está asociada a las

	<p>diplomados.</p> <p>Actividades para la actualización técnica y profesional.</p>	<p>carreras que ofrece la universidad y a su modalidad educativa (presencial o a distancia).</p> <p>Cada universidad establece el tipo de curso y diplomados a ofrecer.</p>
Acción Social Comunitaria	<p>Actividades de voluntariado social, proyectos comunitarios.</p> <p>Participación en las misiones sociales gubernamentales.</p>	<p>Pueden estar formalizadas en programas y proyectos específicos en y con las comunidades con participación académica y estudiantil.</p> <p>Pueden responder a acciones coyunturales de acuerdo con necesidades de las comunidades.</p>
Asistencia Técnica	<p>Asociada a la prestación de servicios a las comunidades y al sector empresarial. Se distingue la asistencia técnica social y la empresarial .</p>	<p>Dependiendo de la estructura curricular de la universidad, se relaciona con las pasantías y prácticas profesionales de las carreras. Se caracteriza por una oferta de servicios en correspondencia con demandas sociales o empresariales.</p>
Extensión en el Currículo	<p>Actividades prácticas, provenientes de la docencia o la investigación.</p> <p>Actividades extensionistas integradoras.</p> <p>Unidades curriculares para la formación integral de los estudiantes.</p>	<p>Se expresa a través de actividades acreditadas en las asignaturas o como actividades extracurriculares de formación complementaria.</p>
Promoción Socio-Cultural	<p>Actividades y programas regulares que promueven la cultura, las tradiciones, el folclore local y nacional: estudiantinas, orfeones, danzas, grupos musicales.</p>	<p>En correspondencia con el desarrollo personal y social de quienes participan en la actividad, de forma libre o regular.</p>
Promoción Socio Deportiva	<p>Actividades y programas regulares que promueven el deporte de alto rendimiento y los juegos en equipo.</p>	<p>En correspondencia con una programación anual propuesta no sólo por las universidades, sino también por otros organismos como el CNU.</p>
Promoción Socio-Recreativa	<p>Actividades y programas que promueven la recreación y el esparcimiento.</p>	<p>Se desarrollan de forma espontánea.</p>
Vinculación Social	<p>Actividades y programas que trascienden el entorno mediato de la universidad.</p>	<p>Se establecen vínculos formales con las comunidades organizadas, entes sociales y populares para atender</p>
Vinculación Empresarial	<p>Actividades y programas que profundizan los vínculos de la universidad con el sector empresarial.</p>	<p>Se establecen vínculos formales con el sector empresarial para el desarrollo de proyectos o investigaciones</p>
Relaciones Interinstitucionales	<p>Actividades que promuevan los vínculos de la universidad</p>	<p>Se establecen convenios y formas de cooperación interinstitucional para la</p>

Cuadro 16 (cont.)

	con otras instituciones similares o diferentes.	ejecución de programas y proyectos.
Alianzas Estratégicas	Formas de cooperación y participación individuales y colectivas para la consecución de metas.	Se participa en acciones y metas comunes entre las diferentes instituciones universitarias y entre instituciones gubernamentales y privadas, para apoyar programas sociales.
Servicio Comunitario Estudiantil	Forma de participación comunitaria estudiantil, en el marco de proyectos comunitarios, con una duración específica (120 horas).	Cumplimiento obligatorio del servicio comunitario por parte de los estudiantes. Se establecen convenios y alianzas con instituciones de diversa índole, y presencia en las comunidades con el fin de asegurar los espacios para el Servicio Social Comunitario.

Fuente: Autora (2008).

Señala Sánchez de Mantrana (2004), que los ámbitos de acción y modalidades de la Extensión Universitaria desarrolladas por las universidades venezolanas contribuyen a la formación integral del estudiantado, a la ampliación del conocimiento, y a una mayor cobertura de la educación superior en cuanto a las prácticas educacionales, siempre y cuando se realicen de forma continua en tiempo y espacio, con la suficiente claridad institucional, para considerar esta función como estratégica en la promoción de un cambio social liberador.

Esta misma autora revela que la diversidad organizacional es notoria y limita el encuentro consensual entre todas las instituciones de educación superior del país para sistematizar los procedimientos y las experiencias extensionistas que se realizan, lo que afecta el impacto social que se tiene en las comunidades y la formación integral de los estudiantes. Por otra parte, esta diversidad organizacional se expresa de acuerdo con criterios propios en cada universidad, por lo que no existen similitudes entre estas instancias organizacionales iguales, como lo son los Vicerrectorados y los Decanatos.

3.8. El rol de la Extensión Universitaria en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela

Tomando en consideración que la investigación que está en pleno desarrollo, tiene como foco de interés la Extensión Universitaria, particularmente, en el seno de la Universidad Nacional Abierta (UNA), se presenta en esta parte del capítulo cuál ha sido el rol y cómo ha evolucionado esta función desde su presencia en el proyecto de creación de la UNA en el año 1977 y por ende el marco conceptual que la sustenta, así como su operacionalización a través del Subprograma de Extensión Universitaria y los pasos que se han dado para vincular esta función con el currículum de las distintas carreras de la UNA. Se considera que estos aspectos están en íntima relación con el propósito de la investigación, por lo cual se presentan de manera extensa, como marco referencial para esta investigación y otros estudios en esta área.

a. Marco conceptual de la Extensión Universitaria en la UNA

La Extensión Universitaria está presente en el proyecto de creación de la Universidad (PROCREAUNA) como una función estratégica de innovación, flexibilidad y pertinencia entre la docencia y la investigación, y que adquiere las características primordiales que definen a la UNA en ese proyecto: *Nacional, Abierta y a Distancia*.

En un papel de trabajo sobre Política de Extensión Universitaria presentado por Castrillo, Moore y Track en 1982, se destacan las características antes mencionadas y su relación con esta función universitaria. En relación con el carácter de Universidad Nacional, define

... como ámbito geográfico de la extensión universitaria todo el territorio nacional; por consiguiente la UNA, en su función de extensión, debe interactuar con la sociedad nacional en su conjunto y asumir como compromiso la participación en el proceso de desarrollo de la totalidad que ella significa (p.103).

En cuanto a la característica de Universidad Abierta le

...confiere a la Extensión Universitaria de la UNA el carácter de masiva eliminando toda restricción con respecto a los sectores de población susceptibles de entrar en la relación. Alude también a la remoción de toda barrera comunicacional que entorpezca el libre flujo democrático entre la comunidad y la universidad. Define además el carácter democrático y liberador de su acción social (ídem).

La característica de Universidad a Distancia

...viene a viabilizar la cobertura de la extensión universitaria en la UNA, en todo su ámbito de acción... (ídem).

Estas características de la UNA, sugieren vínculos y acciones dentro del ámbito geográfico del país, promueven el desarrollo de una conciencia crítica de sus miembros, como seres autónomos y responsables inmersos en una realidad cultural y social diversa, en la que los procesos a distancia y masivos representan una forma de acercamiento y de comunicación. Por tanto, los cimientos de la Extensión Universitaria en la UNA, parten de los principios de la: democratización, participación y regionalización³⁸; soportes fundamentales en el acontecer cotidiano de la relación universidad-sociedad.

Esta relación universidad-sociedad subyace en la concepción institucional y curricular de la UNA, cuando se señala que la enseñanza debe ser entendida como interacción entre teoría-práctica y entre conocimiento y realidad, asociada esta interacción a la que debe existir entre docencia, investigación y extensión, entendida esta función como interacción y compromiso con la comunidad. En este sentido, se declara en el PROCREAUNA (1977) lo siguiente

...la permanencia del estudiante en su medio geográfico, social y laboral y por lo tanto su directa y continua interacción con la realidad que lo circunda y con la cual debe establecer compromisos de desarrollo y renovación; la llamada **función de extensión** de la Universidad se hace inherente al proceso mismo de aprendizaje (p.39).

No obstante, la praxis y operacionalización de la Extensión Universitaria en la UNA ha planteado a lo largo del tiempo distintas acepciones, entre ellas tenemos las

³⁸ Ortega (1985), considera que los lineamientos de la política institucional de la UNA en cuanto a la acción de la Extensión Universitaria deben derivarse de los principios de: 1. democratización, entendida ésta como el disfrute de las oportunidades de acceso y permanencia de la población en el sistema UNA; 2. participación orientada hacia la posibilidad de hacerse sentir en la comunidad como ente integrante y como agente activo para identificar problemas y proponer y ejecutar las soluciones; y, 3. La regionalización derivada de la necesidad de aceptar las diferencias locales y espaciales en cuanto al medio ambiente, cultura, política e intereses generales de las comunidades.

siguientes, recopiladas por la investigadora, Pérez de Maza (1995, p.3), que dan cuenta de las diferentes corrientes conceptuales.

1) ... conjunto de alternativas y estrategias a ofrecer a la comunidad, basadas y determinadas por una continua interacción comunidad-universidad previa investigación de necesidades, para contribuir al desarrollo de recursos humanos en función del proceso cultural, científico y tecnológico del país, enmarcado en los principios que sustentan la Educación Permanente (Castro, 1987).

2)...la estrategia que organiza en el espacio y el tiempo, las condiciones y los recursos que permiten a la institución ofrecer la docencia y la investigación con toda plenitud, de un sistema abierto en función de logro de los objetivos institucionales (UNA-Vicerrectorado Académico, 1980).

3)... estrategia de aprendizaje, orientada por la interacción universidad-comunidad; en la cual el potencial educativo de la UNA se pone al servicio de la formación del hombre teniendo en cuenta... el espacio y el tiempo, por lo cual los aprendizajes no convencionales, característicos de la educación abierta y a distancia tienen prioridad entre las funciones de extensión (Ortega y otros, 1987).

El elemento común entre estas definiciones está considerar a la Extensión Universitaria como una estrategia de aprendizaje, vinculada a la educación abierta al distinguir los aprendizajes no convencionales y sustentar su acción en la interacción de la universidad con la sociedad.

Además de esta corriente conceptual de la Extensión Universitaria, existe en el seno de la UNA, otras posiciones que sin descartar el marco conceptual anterior elevan a esta función al plano de la misión de la universidad, al considerarla inmersa en la vinculación permanente que debe existir entre las funciones de investigación (en cuanto al incremento y aplicación del conocimiento) y de docencia (en cuanto a la participación y uso de ese conocimiento), tal como lo señala Cruz (1981) y Leal (1995).

En tal sentido, Cruz (1981) señala que la Extensión Universitaria, debe entenderse, en una primera aproximación, como: "...la actividad generadora de una mayor interacción (...) con sus funciones primigenias de investigación y docencia- y el total del sistema social" (p.11).

Y en una segunda aproximación, este mismo autor plantea esta función como "...la forma de medir y evaluar el constante ajuste del sistema educativo dentro del

sistema social”(ídem). Por ello, agrega que “...la extensión es finalmente función evaluadora y en cuanto tal, realimenta y precisa la orientación y operación de los programas de docencia e investigación” (ídem).

Por su parte, Leal (1995), retoma la perspectiva de Cruz y señala que esta función universitaria

...expresa el rol social de las universidades (...) donde la docencia [y la] investigación deben estar al servicio de las comunidades y es a través de esta función que salen del claustro universitario para retroalimentarse y encontrar significado a su praxis (p.9).

Desde la perspectiva que plantean estos dos autores, Cruz y Leal, la Extensión Universitaria, adquiere un rol protagónico y fundamental dentro de la universidad, al ser considerada como la función que permite la vinculación entre la docencia y la investigación, con el resto del sistema social, y los provee de insumos e información para su propia transformación.

Sobre la base de esta concepción, Cruz sugirió una propuesta de articulación de las tres funciones universitarias, al incorporar, además, las funciones de apoyo (documentación e información y administración), fundamentales para el funcionamiento de un sistema educativo a distancia, como es el caso de la UNA, expuesta en la Figura 7 que se muestra a continuación.

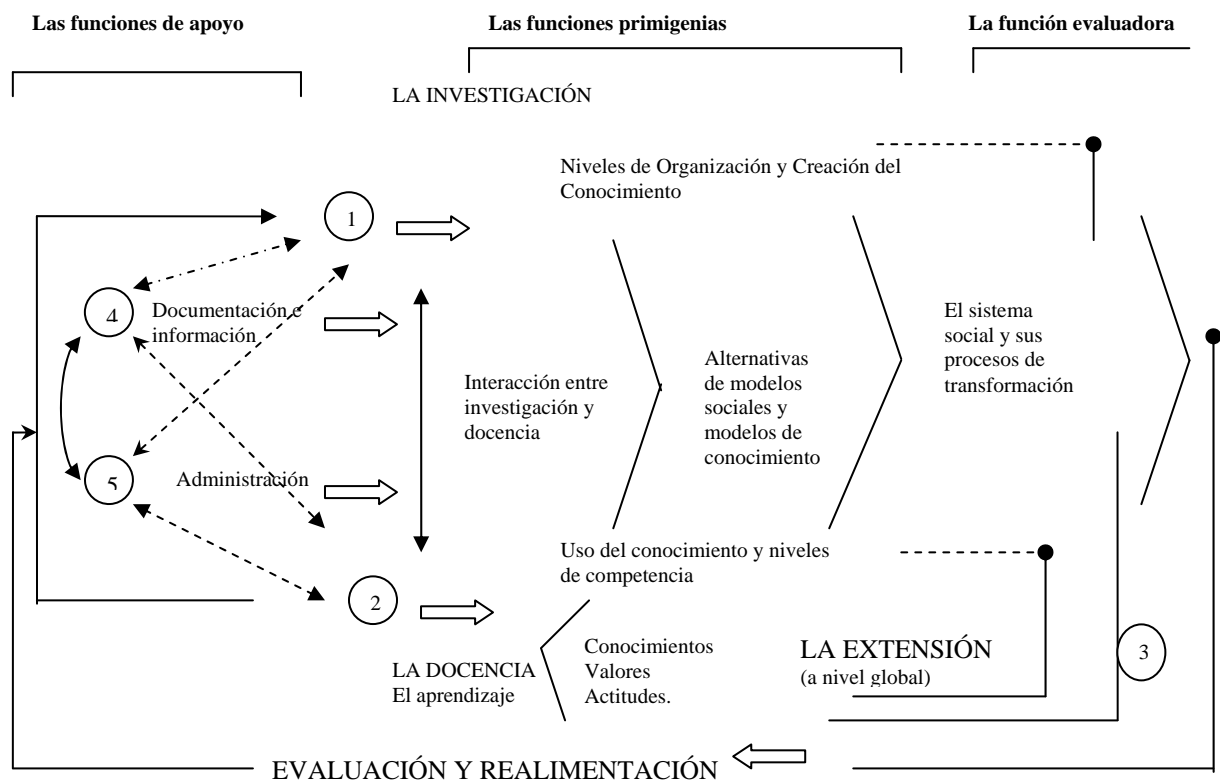


Figura 7. Articulación de las funciones universitarias en la UNA

Fuente: Cruz, (1981, p.13).

En atención a esta propuesta, Casas Armengol (1988), apoya la tesis de Cruz, al considerar que la extensión en las universidades a distancia, debe adoptar formas y procedimientos muy *sui-generis*, aprovechar las características propias de esta modalidad educativa e incorporarlas en los procesos de información y evaluación del sistema, lo cual conduce a una modernización del concepto de extensión.

En 1998, Cruz retoma sus planteamientos y señala lo siguiente en torno de la visión futurista de esta función universitaria

La extensión universitaria adquiere su “razón de ser” cuando vive y mira la institución desde fuera. Y desde allí, en su verdadero sitio, construye la interacción evaluadora-de las funciones de investigación y la docencia. A partir de los saberes incorporados de las culturas locales/regionales y a partir de los problemas de las comunidades, se demandan y se orientan los saberes académicos, [al buscar] siempre que esos saberes se ordenen, necesariamente, en el juego interdisciplinario requerido por las comunidades (p.16).

b.- Operacionalización de la Extensión Universitaria en la UNA

A juicio de Cruz (1981) y Casas Armengol (1988), la puesta en práctica de la concepción de la Extensión Universitaria plasmada en el proyecto de creación de la universidad, se distorsiona en el reglamento que la norma (1978), por cuanto se adopta una concepción tradicionalista y funcionalista que la aleja del enfoque interacción teoría-práctica, conocimiento-realidad y la separa de la docencia e investigación, para asimilar un enfoque centrado en funciones generales para la Extensión Universitaria.³⁹

Hasta el momento ese enfoque prevalece por cuanto el reglamento de la UNA, además de vigente no se han incorporado modificaciones y la posibilidad de operacionalizar la Extensión Universitaria a través de una normativa propia, tal como lo contempla en el artículo 70 de ese Reglamento, no se ha concretado a pesar de existir un proyecto de reglamento, desde el año 2005, que no ha sido considerado por las instancias superiores de la Universidad.

Esa visión funcionalista de la Extensión Universitaria, inicialmente (desde 1978 hasta 1995) fue puesta en práctica a través de tres áreas: Asistencia Técnica, Educación Continua y la Promoción Socio-Cultural, bajo la coordinación del Subprograma de Extensión Universitaria, adscrito al Vicerrectorado Académico.

En cuanto al alcance de estas áreas, la *Asistencia Técnica*, fue concebida como un mecanismo para identificar y analizar problemas de las comunidades cuyas soluciones deberían plantearse desde la Educación Continua y la Promoción Socio-Cultural. Por su parte, la *Educación Continua* se planteó como la capacitación del individuo, del hombre, en sus distintas dimensiones, se enfatizó en el desarrollo de sus potencialidades creativas, participativas y cooperativas, para el logro del crecimiento personal del recurso humano. De igual forma, la *Promoción Socio-Cultural* fue

³⁹ Ver artículo 69 del Reglamento de la UNA.

entendida como contribución a la concientización del venezolano en el significado de nuestros valores culturales y científicos, así como a ratificar la identidad nacional y a elevar el nivel cultural y social de la población.

El desarrollo de estas áreas plasmado en los informes de gestión de la época, revelan una escasa interacción entre ellas, con el predominio de actividades de Educación Continua y la Promoción Socio Cultural. En el caso de la Educación Continua, el establecimiento de acuerdos y convenios con instituciones públicas tales como el Ministerio de Educación y el Servicio Autónomo de Educación Distrital (SAED), permitió a nivel metropolitano el desarrollo de programas de capacitación para maestros en servicio (Gerencia Educativa, Educación Preescolar, Promotor Socio-Educativo) llevados a cabo desde el año 1984 hasta el año 1999; así como la capacitación de docentes a nivel superior, iniciada en un Convenio entre la UNA con el Instituto Universitario de Tecnología Loero Arismendi (IUTIRLA. Asimismo, con el sector privado se planteó en 1988 un acercamiento y se hizo efectivo un proceso de capacitación gerencial, previa detección de necesidades, a tres importantes empresas del país, para ese momento: Latinoamericana de Seguros, Metro de Caracas y Sabiens Kone Ascensores. En algunos Centros Locales prevaleció el dictado de cursos por oferta libre.

En cuanto a la Promoción Socio-Cultural, se creó el Programa Reportaje Abierto, se establecieron nexos con el Centro Audiovisual para la producción de series para la radio y televisión, se conformó un vasto acervo audiovisual acerca del folklore y la historia nacional, de costumbres y tradiciones populares a nivel nacional, la UNA ocupó importantes espacios radio eléctricos y televisivos hasta 1996, momento en el cual se minimizan estos espacios. Asimismo, fue creada la Revista UNA-Documenta como órgano divulgativo de la UNA en Educación, Ciencia y Cultura, se editó desde el año 1983 hasta el año 2000. Por otra parte, se desarrolló a nivel de los Centros Locales

el Proyecto de Promoción de la Lectura. De igual forma, vale destacar el Programa de Relaciones con la Comunidad, en el que se participó activamente durante nueve años con la Asociación Muchachos de la Calle, al proporcionarles capacitación artesanal.

La Asistencia Técnica se desarrolló implícitamente a través de las acciones y actividades de Educación Continua y Promoción Socio-Cultural, las cuales derivaron de acuerdos previos, detección de necesidades o solicitudes explícitas de otras instituciones, tales como las que se describieron anteriormente.

Señala Pérez de Maza (2007), que en el año 1996, por decisión rectoral, el área de la Promoción Socio-Cultural y sus programas en marcha fueron transferidos al Rectorado. Para ese momento ya se había elaborado el *Proyecto de Extensión Universitaria Como Acción Social y su inclusión en el Currículum de la UNA* (Leal, 1995) se abrió un nuevo espacio para el Subprograma de Extensión Universitaria, y se mantuvieron las otras dos áreas funcionales: Educación Continua y Asistencia Técnica.

Este proyecto le abre el horizonte a la Extensión Universitaria en la UNA, por cuanto se trata de un cambio en la praxis universitaria que se venía desarrollando hasta el momento, respecto a la relación del mundo académico con la sociedad para asumir un mayor compromiso con las comunidades, desde una mayor interacción teoría-práctica, al colocar la Extensión Universitaria inmersa en el currículum, en nexos con la docencia y la investigación.

Esta nueva perspectiva de la extensión en la UNA, le proporciona al estudiante la posibilidad de confrontar el conocimiento con la realidad, a la vez de proporcionarle información sobre esa realidad, para actuar como un agente de cambio social. Obviamente en este devenir para la Extensión Universitaria, se hace necesario replantear la visión funcionalista que prevalecía hasta el momento, al proponerse en

1999, un objetivo común e integrador para las tres áreas funcionales (*Educación Continua, Acción Social y Asistencia Técnica*): incidir socio-educativamente en el entorno intra y extra universitario, contribuir a elevar la calidad profesional del egresado, entendida no sólo como su desempeño óptimo en el ámbito específico de formación, sino también su participación, como ser humano, en la búsqueda del bienestar común. A tal fin, estas áreas funcionales fueron replanteadas en los términos que se exponen subsiguientemente.

Educación Continua, Acción Social y Asistencia Técnica

La Educación Continua, representa la modalidad educativa a través de la cual se expresa la Extensión Universitaria, y su alcance ha estado centrado en dar respuestas a la formación, capacitación y actualización del docente en servicio, en la oferta de cursos y programas que contribuyan al fortalecimiento de la praxis gerencial del recurso humano que se desempeña tanto en empresas públicas como privadas, en la capacitación para el trabajo y en la atención a requerimientos de capacitación y adiestramiento de los diferentes sectores de la vida nacional.

Su accionar ha apuntalado hacia la oferta de Programas de Educación Continua, más que hacia la oferta libre de cursos. En este sentido, se destaca la capacitación y la formación docente a nivel nacional, a través del Programa de Capacitación Docente. Asimismo, se administran los Programas de Gerencia Educativa, Mejoramiento de la Calidad del Docente de Preescolar, Capacitación del Docente del Sector Rural y de Fronteras, Desarrollo Gerencial, Asistentes de Servicios de Información.

Por su parte, *la Acción Social* constituye un espacio de aprendizaje y participación social para la comunidad universitaria, propicia que el estudiante reconozca su propia realidad, donde pueda elegir entre las múltiples opciones que le

brinda el entorno, para aplicar y contrastar los conocimientos adquiridos, es decir, una verdadera relación ente la teoría y la práctica.

El inicio de la Acción Social en la UNA, comienza con la modalidad de proyectos orientados hacia la integración de la investigación y la docencia al servicio de la comunidad, mediante la participación de profesores y estudiantes de la UNA en situaciones y necesidades planteadas por los miembros de las comunidades, o detectadas previa identificación o diagnósticos locales o regionales.

Los Informes de Memoria y Cuenta del Subprograma de Extensión Universitaria (1995-1997), señalan el inicio de la Acción Social con la puesta en marcha de tres experiencias en el área metropolitana y zonas aldeanas, que sirvieron de referente para la posterior formulación de proyectos de Acción Social en los diferentes Centros Locales.

Estas experiencias fueron: 1. *Programa de Capacitación Agro-turístico Ecológico, llevado a cabo con Fundación Centro Conservacionista en San Pedro de los Altos (FUNCESPE)*, dirigido a jóvenes entre 16 a 24 años excluidos del sistema educativo formal, con el propósito de incorporar la variable del desarrollo ambiental como parte del bienestar de la comunidad de San Pedro de los Altos, a la vez de impulsar la actividad autogestionaria y productiva de los jóvenes que participaron en el programa; 2. *El Programa de Pedagogía Hospitalaria*, el cual se inició en 1996 en el Hospital General José Ignacio Baldó y la Clínica del Asma, ubicados ambos centros hospitalarios en la comunidad de Antímano, Caracas. A través de este programa se brindó asistencia pedagógica integral a los niños hospitalizados por un espacio de dos años aproximadamente. Esta atención consistió en el desarrollo planeado de actividades lúdicas-recreativas, con espacios para la participación de las madres de los niños hospitalizados, lo cual favoreció la socialización de estos niños y su incorporación al

aula abierta hospitalaria; y; 3. *Programa para la Atención Integral de niños y niñas en situación de abandono y extrema pobreza*, llevado a cabo con la Red de Casa Don Bosco de Sarría, donde se proporcionó asesoría para la organización curricular y sistematización de las acciones y actividades planificadas en casa Don Bosco, además de participar activamente en el diseño de actividades recreativas y de orientación a los niños y niñas hospedados en la Casa.

Estas experiencias sirvieron para delinear algunos parámetros y campos de la demanda de la acción social, se estableció en 1999 la figura de los *Proyectos de Acción Social*, como la vía a través de la cual los Centros Locales canalizarían sus propuestas y acciones, entre los que destacan, por su continuidad e impacto, los que se reseñan en el Cuadro 17.

Cuadro 17. Los Proyectos de Acción Social en los Centros Locales

Centro Local	Denominación del Proyecto	Descripción
Anzoátegui (*)	Integración escuela, familia y comunidad	Se desarrolló en preescolares vecinos al Centro Local y su importancia radicó en promover la autogestión como estrategia para satisfacer necesidades de ambientación y recursos físicos de los preescolares al integrar a docentes, estudiantes, padres, niños y vecinos.
Aragua	Atención integral al interno penitenciario en el Internado Judicial de San Juan de Los Morros	Se inició en el año 2003 con actividades socio-recreativas y de atención espiritual al recluso, se incorporaron progresivamente actividades socio educativas y de crecimiento personal con la participación tanto del estudiantado de las Carreras, como de los participantes del Programa de Capacitación Docente y Desarrollo Gerencial, tuvo incidencia en el fortalecimiento de valores, capacitación para el trabajo y el desarrollo social de los reclusos.
Amazonas (**)	UNA mano para Payaraima	A partir del acercamiento de la UNA a la comunidad indígena Payaraima, etnia Jiwí, se comprobó un conjunto de carencias de orden sociocultural, educativo, económico y de salubridad, presentes en esta etnia, que fueron plasmadas en un proyecto que se inició en el año 2004 con la finalidad de sensibilizar y capacitar a los miembros de la comunidad Jiwí, en relación

Cuadro 17 (cont.)

		con la preservación de los suelos y el cultivo de plantas autóctonas, así como promover formas de organización autogestionarias al privilegiar el trabajo cooperativo y solidario en esta comunidad, el participar activamente estudiantes de las distintas Carreras, desde las Pasantías y Prácticas Profesionales, así como los asesores de estas asignaturas.
Bolívar	Educación para la paz	Ante la violencia en ciertas instituciones educativas del estado Bolívar, en el año 2003, se inicia este proyecto con la finalidad de contribuir a los cambios en las conductas violentas de los escolares por conductas pacíficas, crear espacios de encuentro entre la escuela y familia para la internalización de valores como la tolerancia el respeto y la solidaridad. Los estudiantes de las Carreras de Educación son los gestores de prácticas educativas para la paz.
Carabobo (*)	Un proyecto de vida: Voluntariado para la prevención educativa del uso indebido de las drogas	La firma de un convenio con los hogares cristianos de atención a drogaditos, en el año 2001, sirvió de base para el desarrollo de este proyecto, el cual además de atender un problema prioritario del estado Carabobo, como lo es el consumo de drogas. Durante tres años este proyecto concentró esfuerzos en actividades formales de capacitación y orientación para la prevención en el consumo de drogas en dos comunidades aldeanas al Centro Local, e involucrar a estudiantes de las Carreras de Educación, en diferentes actividades de prevención del consumo de las drogas dirigidas a jóvenes y familias.
Cojedes	Formación de promotores comunitarios	En el año 2002, se estableció en el Centro Local Cojedes un voluntariado social, como estrategia de sensibilización de los estudiantes de la UNA y de los participantes externos en los programas de educación continua y demás miembros de la comunidad unista, para emprender acciones en comunidades vecinas de alto riesgo social y limitada participación social. La idea puesta en práctica fue otorgarle a un grupo herramientas para el trabajo en comunidades, lo cual tuvo su efecto multiplicador hasta formar el voluntariado.
Delta Amacuro (**)	Programa educativo ambiental	Este proyecto se desarrolla en el Centro Local Delta Amacuro desde el año 1999 de forma interrumpida, lo que ha permitido establecer importantes alianzas estratégicas con el Ministerio del Ambiente, la Oficina Regional de Salud y otros entes, quienes conjuntamente con la UNA, desarrollan en dos comunidades deltanas (Santa Cruz y Guasina) actividades ambientalistas sostenidas en la participación continua y voluntaria de vecinos, estudiantes, académicos, jóvenes, donde la formación en el área de

Cuadro 17 (cont.)

		Educación Ambiental, Reciclaje y Autogestión ha sido el norte del proyecto para preservar el ambiente deltano.
Lara (*)	Tres situaciones de riesgo educativo: dificultades de aprendizaje, deserción escolar y repitencia	Este proyecto se llevó a cabo durante dos años (2000-01) en una comunidad deprimida del estado Lara, propició la vinculación de las escuelas, ambulatorios de la Carucieña y a personal académico y estudiantes de la UNA en la atención pedagógica a niños con dificultades de aprendizaje a los fines de minimizar las tres situaciones de riesgo señaladas.
Metropolitano (**)	Familia, Escuela y Lenguaje	Con la participación de estudiantes voluntarios de la Unidad de Apoyo de Santa Lucía, y con la conducción de un asesor del Centro Local Metropolitano, se desarrolla desde el año 2002 este proyecto, donde además de estimular el desarrollo del lenguaje, comprensión de la lectura y la escritura de los alumnos de Básica de una Escuela piloto, a través de talleres que se dictan a los docentes, también se ha logrado incorporar a las madres en el proceso de interpretación de la lectura y el desarrollo de la expresión escrita.
Monagas(*)	Tabaquismo y educación para la salud	Este proyecto estuvo dirigido a concientizar y combatir en jóvenes escolarizados, el consumo y abuso del tabaco y de bebidas alcohólicas, al integrar a instituciones de la región relacionadas con el problema y crear un espacio para que el estudiante UNA durante los años 2001- 02, desarrollaran los trabajos especiales y las pasantías, en función de resolver este problema prioritario de las comunidad afectadas.
Sucre(*)	Alfabetización	La asignatura de Lengua fue el escenario para la formulación de este proyecto en el año 2001, el cual involucró a estudiantes y académicos de Educación Integral, en la solución de un problema prioritario para la zona oriental del país. Este proyecto conjugó esfuerzos con otras instituciones y se redujeron los índices de analfabetismo en la región.
Táchira (*)	Formación de estudiantes de escuela básica en primeros auxilios	Este proyecto nace de un convenio firmado con Defensa Civil, con la participación de la Universidad Nacional del Táchira (UNET), la Asociación de Scouts de Venezuela en el desarrollo de actividades con los alumnos de las Escuelas Básicas de ciertos municipios, para la prevención de desastres y cómo actuar en emergencias.
Trujillo	Atención holística al recluso del Internado Judicial de Trujillo.	Este proyecto de larga data en el Centro Local, desde 1999 al 2004, tuvo como respaldo el Convenio entre la UNA y el Ministerio de Justicia. Los reclusos del Internado de Trujillo, además de tener la oportunidad de cursar estudios regulares

		en la UNA, desarrollaron durante los años del proyecto un conjunto de actividades socio-recreativas, deportivas y educativas vinculadas con su crecimiento personal y autoestima, coordinadas por estudiantes, académicos, administrativos y personal de servicio del Centro Local.
Yaracuy (**)	Programa socio-educativo ambiental en la Recta de Apolonio	Este proyecto, desde el año 2000, brinda un gran apoyo pedagógico a niños de la primera y segunda etapa del nivel de Escuela Básica, a través de los académicos y estudiantes del área de Dificultades de Aprendizaje y miembros de la comunidad, bajo estrategias de acción cooperativas entre todos los participantes, que influye holísticamente en los niños beneficiarios del proyecto.
Zulia (**)	Atención a las personas de la tercera edad	En la Casa del Abuelo del estado Zulia se inició este proyecto, dirigido a elevar la calidad de vida de los ancianos allí residenciados, al relacionar la educación para la salud y la recreación, como estrategia para su desarrollo.

Estatus del Proyecto: (*) culminado, (**) en curso.

Fuente: Autora (2008).

En relación con la *Asistencia Técnica*, su norte fundamental es consolidar la presencia y *respuesta universitaria* conforme a la oferta y procura de los servicios que ofrece y demanda nuestra Universidad, en primer término, basados en el talento, la competencia, la experiencia y el conocimiento institucional del recurso humano que posee; con la finalidad de propiciar la satisfacción de necesidades y soluciones a problemas que demande el desarrollo socio-económico del país en todos sus ámbitos; a su vez, para fortalecer las áreas críticas y propiciar el desarrollo de las áreas clave de la Universidad, como lo es la educación a distancia.

La Asistencia Técnica funciona como un portavoz institucional de los servicios que ofrece y que potencialmente puede proponer la UNA, el ser un eje integrador de la respuesta universitaria ante los requerimientos que sean planteados por instancias públicas, privadas, comunidades y personas en general. Su presencia como área funcional en el Subprograma de Extensión Universitaria ha estado inmersa en las otras

dos áreas restantes, la Educación Continua y la Acción Social, a la vez que se diferencian dos tipos de asistencia técnica, la empresarial y la social.

En el primer caso, la UNA se proyecta hacia el sector productivo y empresarial del país con su experiencia institucional en educación a distancia. En el segundo caso, es decir, la asistencia técnica social, la UNA se vincula con las comunidades mediante la atención de los requerimientos y las necesidades desde su quehacer académico e investigativo.

Con la experiencia desarrollada en el área de Educación Continua, la UNA ha brindado asistencia técnica a un conjunto de instituciones en el diseño de cursos y programas de capacitación y adiestramiento, entre ellas al Sistema Autónomo de Educación Distrital (1984); Latinoamericana de Seguros (1998); Fundación Centro Conservacionista San Pedro de los Altos (2001); Consejo Nacional Electoral (2001); Centro Cardiológico de Monagas (2002); Fundación de Desarrollo Endógeno de Cooperativas Alimentarias del Distrito Metropolitano de Caracas (2006).

Igualmente, el desarrollo de los proyectos de acción social en los Centros Locales, le ha permitido a la UNA proyectarse desde la asistencia técnica a las comunidades, especialmente para el abordaje de relaciones con instituciones del Estado y entes de financiamiento público, así como en la formulación de propuestas. Asimismo, intrainstitucionalmente se brinda asistencia técnica a los Centros Locales para el desarrollo de los programas y las actividades extensionistas. Uno de los centros de esta asistencia ha sido la formación de facilitadores, en pro de fortalecer el desarrollo y la administración de programas y cursos de educación continua con capacidades propias.

c. La inserción de la Extensión Universitaria en el currículum de la UNA⁴⁰

Aludir al proceso de la inserción de la Extensión Universitaria en el currículum de la Universidad Nacional Abierta, como parte importante para sustentar planteamientos posteriores en esta investigación, implica hacer referencia obligada a dos lineamientos, que sustentan este proceso. El primero derivado en el año 1999, en la XIV reunión del Núcleo de Autoridades de Extensión Universitaria, donde se estableció la siguiente directriz a seguir por las universidades venezolanas,

La función de Extensión debe formar parte del perfil profesional del egresado, [al definirse] un conjunto de valores y de actitudes en su personalidad, y funciones profesionales que lo conformen como buen ciudadano, como líder social y como un servidor público consciente de su actuación ética profesional y social. Este perfil debe articularse con el plan de estudios de cada carrera, donde se contemplen estructuras curriculares que le permitan al estudiante interactuar desde los primeros semestres con el entorno local y regional. La función de Extensión debe ser acreditada en el pregrado, a través de ejes curriculares, programas y/o proyectos que oferte la Universidad, [se toma] en cuenta las demandas y expectativas del desarrollo regional y las relacionadas con las políticas de desarrollo institucional de la universidad (p. 2).

Y, el segundo lineamiento, es el referido a la concepción de la Extensión Universitaria expuesta en el proyecto de creación de la UNA (1977), como función inherente al proceso mismo de aprendizaje, por cuanto constituye una de las orientaciones de este proceso.

Con base en este segundo lineamiento, Benko (1998), expone un conjunto de argumentos para justificar el porqué incluir la Extensión Universitaria en el currículum de todas las carreras de la UNA, indica que es necesario ir más allá del aprendizaje declarativo y procedimental. Esta autora reseña la evolución curricular en la UNA en cuanto al acercamiento progresivo con la realidad, y señala lo siguiente

...en un primer momento, a distancia, de manera más o menos simulada, a través del material instruccional (impreso y/o audiovisual), [plantar] situaciones, al principio extremadamente simples o simplificadas por razones didácticas, luego más complejas, mediante las cuales se

⁴⁰ El proceso de inserción de la función de extensión en el currículum universitario se inicia en Venezuela en la década de los noventa, cuando el Núcleo de Directores del Cultura y Extensión Universitaria y Extensión de las Universidades Venezolanas, órgano asesor del Consejo Nacional de Universidades en materia de extensión y cultura, se constituye en agente actualizador de este proceso, lo que generó un conjunto de directrices y de lineamientos para tal fin.

recrearía cada vez con mayor crudeza la complejidad del mundo real y se exigiría de los estudiantes tomas de decisiones y argumentaciones cada vez más parecidas a la vida real (p.6).

Asimismo, Benko señala que en un segundo momento “La acción de los estudiantes iba a desplegarse más cerca de la realidad, [y se les exigiría la realización de] trabajos prácticos en el campo laboral” (ídem). Y para esta autora, el momento curricular cumbre lo constituiría el contacto con la realidad a través de las pasantías y el trabajo de grado, por cuanto el estudiante, al verse enfrentado al medio de trabajo, guiado por un asesor o tutor empresarial

Integraría de alguna forma los conocimientos adquiridos previamente en su plan de estudio, los materializaría de una manera más directa [al hacerlos] descender del nivel abstracto-simulado al nivel concreto de la realidad, descubriría relaciones de interdependencia, practicaría destrezas y afinaría su conocimiento del sistema político-social donde le tocaría desenvolverse (p.7).

Es incuestionable el esfuerzo institucional para responder a estas exigencias curriculares, y concentrar esfuerzos en la producción de material instruccional y audiovisual, así como en una infraestructura física desplegada a nivel nacional, para propiciar el encuentro del asesor con los estudiantes, así como para la confrontación de ideas, el intercambio con otros estudiantes y el desarrollo de una logística académica-administrativa necesaria para implementar las carreras. Con el tiempo, la institución centró su interés y sus esfuerzos en la administración de la oferta académica de las carreras y en los procesos de evaluación, y descuidó los procesos de innovación permanentemente de la enseñanza-aprendizaje a distancia.

A juicio de Benko, cuando surge el *Proyecto de Extensión Universitaria como Acción Social* (1995) y su consideración en el Consejo Académico para ser incluido en el currículum de las carreras, se aporta a la institución aires de renovación e innumerables perspectivas de expansión tanto para el pregrado como para el postgrado y para la propia extensión, precisamente en un momento en que las universidades son criticadas por su desvinculación con la realidad. Asimismo, constituye una de las vías para proporcionar temas de estudio, acciones y espacios para la investigación, las

pasantías, las prácticas profesionales, al ofrecerle oportunidades al estudiante de la UNA de vivenciar los problemas sociales. A partir de esta posición Benko ratifica sus planteamientos al considerar que

Sería una buena oportunidad para que el futuro egresado [vaya] descubriendo la importancia de desarrollar un método de trabajo sistemático, de tener iniciativa, de comunicarse con los colegas y otros profesionales (...), de trabajar en equipo (...). Curricularmente entonces, el aporte de Extensión Universitaria a la identificación de temas relevantes de estudio y de intervención social, así como la incorporación a sus programas de profesionales y personas clave de las regiones, ayudaría a ampliar las posibilidades de formación práctica y a rescatar y destacar los fines más delicados de la formación universitaria: la conciencia de la responsabilidad ético-social y de la deuda contraída con la nación (p.9) .

En este mismo orden de ideas, Leal (1998a) plantea que en el caso de la Extensión Universitaria como acción social se vislumbran amplias posibilidades para la participación y el aprendizaje social, que se traducen en acciones concretas en las comunidades al integrar el conocimiento formal a los saberes populares y a las experiencias, en un todo, como una acción transformadora.

Desde estas perspectivas, y a juicio de la investigadora, *la Extensión Universitaria se presenta como una función innovadora del currículum universitario, que busca y procura la formación integral del estudiante, fortalece valores de solidaridad, sensibilidad social y compromiso con la comunidad a la cual pertenece, donde la formación profesional, además de la dimensión técnica- laboral-económica, adquiere una dimensión social.*

Ante el reto de implementar el Proyecto de Extensión Universitaria como Acción Social, en el año 1999 se incorpora una *Macro- acción* en el Plan Operativo Subprograma de Extensión Universitaria: *La Inserción Bidireccional de la Extensión Universitaria en el Currículo de las Carreras*, con miras a incluir un conjunto de acciones extensionistas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, desde las asignaturas obligatorias y electivas, a los fines de:

- ✓ Desarrollar en el estudiante el sentido de pertinencia y vinculación con su universidad y especialmente con su Centro Local y la Comunidad Local.
- ✓ Satisfacer los intereses personales y sociales de los estudiantes más allá del aprendizaje formal, crear espacios nuevos y placenteros en la relación del estudiante con la comunidad.
- ✓ Promover la creación de nuevos escenarios para la integración de la investigación, docencia y extensión.
- ✓ Crear escenarios para la formulación de Proyectos Comunitarios en los que participen estudiantes, académicos, administrativos y personal de servicio de la UNA, en pro de atender requerimientos específicos del entorno con los Centros Locales.

Las relaciones y los vínculos entre la Extensión Universitaria y el currículum posibilitan la búsqueda, generación, promoción, ampliación y difusión del conocimiento humanístico, científico y tecnológico, y de los mejores valores de la sociedad, mediante la interacción de la Investigación y la Docencia al servicio de la comunidad, en procura de aportar soluciones a los problemas que demanda el entorno social. En este sentido, esta integración de las funciones básicas de las universidades debe dirigirse principalmente hacia la mejora de la calidad de vida de la población, en el marco de las transformaciones que reclama la sociedad, y trasladar hacia el entorno externo, los resultados de investigaciones, programas, proyectos y otras acciones que redunden en beneficio de los colectivos (Ortega, 2002).

Este devenir para la inserción de la Extensión Universitaria y por ende para la interrelación con la docencia y la investigación, dio sus primeros pasos con la Carrera del TSU en Educación Integral (2002), la cual insertó la Extensión Universitaria, a través de dos de sus áreas funcionales: *la Educación Continua* presente como cursos,

talleres y seminarios en asignaturas electivas en el currículo de dicha Carrera y *la Acción Social* incluida en los Planes de Evaluación de algunas asignaturas que forman parte del Componente de Formación Práctica de las Carreras de Educación Integral⁴¹.

En el primer caso, es decir, la *Educación Continua* en la oferta del Seminario de Desarrollo Personal (490) se incluyó inicialmente el curso de Comunicación Eficaz, el cual consideró en su diseño instruccional estrategias colaborativas y presenciales para reforzar la acción docente. Posteriormente, con base en la experiencia del primer curso, se incluyeron otros cursos tales como “Liderazgo una estrategia para el Cambio” y “Elaboración de Publicaciones Periódicas Escolares”. En el caso de la *Acción Social*, se pensó en dos tipos de intervenciones para propiciar la vinculación del estudiante con las comunidades, la primera está referida a la detección de problemas comunitarios y/o escolares y a la solución de los mismos, la segunda, al desarrollo de actividades sociales del tipo deportivas, ambientales, culturales, entre otras.

Para la investigadora, esta experiencia desarrollada en Educación Integral, constituyó un referente para la inserción de la Extensión Universitaria en el Currículum de las demás Carreras, que dio lugar desde 1999 hasta el presente, al surgimiento de un conjunto de Proyectos de Acción Social sustentados en objetivos y contenidos de asignaturas prácticas tales como Seminario de Investigación, Seminario Práctico Formación para el Trabajo, Nuevas Formas de Participación Ciudadana, Práctica de Acción Docente, Educación Ambiental, Práctica de Promoción de Cambio, entre otras. Estos proyectos, (ver Cuadro 17), integran la participación voluntaria y natural de estudiantes de diferentes Carreras, asesores de los Centros Locales y miembros de comunidades.

⁴¹ Un grupo de académicos de la Carrera de Educación Integral (2003), diseñaron un Modelo de Gestión para la Inserción de la Extensión Universitaria en los currículos de las Carreras de Educación Integral, el cual se implementó hasta el 2007, en consideración a restricciones presupuestarias y falta de apoyo institucional.

Extensión Universitaria como un Componente Curricular

En la UNA, se ha manifestado en la última década una honda preocupación por revisar el currículum, actualizar los materiales instruccionales, adecuar los procesos de evaluación a nivel del índice matricular, y desarrollar propuestas y acciones que finalmente confluyeron en un proceso de ajuste curricular en las diferentes Carreras (2002), dentro de una agenda de actualización y renovación curricular.

Esta agenda contempló la inclusión de *la Extensión Universitaria como un Componente Curricular* para contribuir con la formación integral del estudiante, en términos de aquellas actitudes y competencias que se aspira a que logre en su formación profesional durante los estudios de la Carrera elegida, en especial aquellas que favorezcan el sentido de pertenencia y responsabilidad social con su Universidad y el entorno. Todo con miras a formar ciudadanos promotores de cambio social, creativos, espontáneos, reflexivos y entusiastas en su actuación cotidiana, que participen en todas aquellas actividades académicas, culturales, científicas, deportivas y recreativas que contribuyan a su crecimiento personal y social, además de servidor público consciente de su actuación ética, profesional y social como profesional con visión interdisciplinaria y que valora el esfuerzo y el trabajo en equipo como fuente de avance personal y social, capaz de estrechar vínculos interinstitucionales.

Bajo estas premisas, se concibió en el año 2004 el Componente de Extensión Universitaria (CEX) en el currículum de las Carreras de la UNA, con el propósito de contribuir con la formación integral del estudiante, en términos de aquellas actitudes y competencias que se aspira a que logre en su formación profesional durante los estudios de la carrera, en especial, aquellas que favorezcan el sentido de pertinencia y compromiso social.

A los fines de cumplir con este propósito se pensó en un componente flexible, organizado a través de un cuerpo de *Actividades Extensionistas Integradoras*, tanto en el ámbito de la Educación Continua, y la Acción Social como de la Asistencia Técnica, entendidas estas actividades como un cuerpo de acciones organizadas desde la modalidad de cursos, proyectos, programas en correspondencia con los propósitos de la Extensión Universitaria como función social de la universidad, y en armonía con el perfil del egresado para fortalecer en él la promoción del cambio social.

Desde esta visión del perfil ideal del egresado, el CEX se definió en el Subprograma de Extensión Universitaria, como

Un cuerpo de estrategias y actividades fundamentadas en las áreas de Educación Continua, Acción Social y Asistencia Técnica, que van a permitir una aproximación a la dimensión social del currículo y por ende a perfilar actitudes y competencias en el estudiante a lo largo del Currículo de las diferentes Carreras de la Universidad, con un peso específico propio, representado en una distribución porcentual de unidades de crédito equivalentes entre el 5 y 7 por ciento del total de créditos de cada Carrera (Pérez de Maza, T.; Canelones, M.; Núñez, J. y otros, 2005, p. 6).

Derivadas de la conceptualización anterior y de los aportes del grupo de académicos del Subprograma de Extensión Universitaria, el CEX, tiene como finalidades:

- a) El fortalecimiento de la pertinencia social de la universidad como una institución pública de excelencia que tiene cobertura nacional y que está abierta a los cambios que demandan las realidades regionales, del país y el mundo.
- b) La promoción de la investigación y la docencia que generen saberes y tecnologías convencionales y alternativas que puedan ser transmitidos en beneficio de la comunidad.
- c) Privilegiar aquellos enfoques metodológicos que atiendan lo multidimensional, interdisciplinario y transdisciplinario en el estudio y la intervención de la realidad.

- d) El aporte de soluciones a los problemas del entorno que redunden en la mejora de las condiciones de vida de la población.
- e) La coordinación interinstitucional regional, y la celebración de acuerdos y compromisos con organizaciones no gubernamentales (ONG's) y de la comunidad.
- f) La contribución a la formación integral del futuro profesional con actitudes de compromiso y responsabilidad con su comunidad, la región y el país.
- g) Propiciar la conformación de Redes interinstitucionales, en el ámbito regional, nacional e internacional como parte de las políticas de cooperación e intercambio universitario.

La oferta académica del CEX se diseñó en el año 2005 y se comenzó a administrar en el año 2006, bajo una estrategia operativa novedosa de “Aproximaciones Sucesivas”, contempladas en un período del 2006 al 2010, es decir, acercamientos progresivos al deber ser de este CEX y de acuerdo con lo delineado en la malla curricular de cada Carrera. Para este comienzo se organizó una oferta académica genérica para todas las Carreras y se utilizaron Cursos de Educación Continua como una forma de abordaje y aproximación progresiva a la Acción Social y a la Asistencia Técnica.

No obstante, en un estudio realizado por Sananéz y Pérez de Maza (2008), se conoció que la forma como se operacionalizó este componente, lo alejó de su concepción inicial, por cuanto los lineamientos y las directrices planteadas como transitorias (la oferta genérica y la evaluación de los aprendizajes a través de pruebas objetivas), se transformaron en la forma de administración regular del CEX, con escasa participación de las Carreras.

En el marco de las aproximaciones sucesivas y progresivas, esta oferta genérica debió ser transformada en una oferta fundamentalmente extensionista centrada en la integración teoría-práctica, el trabajo en comunidades, la expresión y las competencias del quehacer estudiantil en cuanto al desarrollo comunitario, ambiental, cultural, recreativo y deportivo. De allí que el CEX en su diseño inicial contempló la inclusión de propuestas regionales y locales de cursos, proyectos y actividades de acción social con base en las actividades ya existentes en los Centros Locales, o como nuevas iniciativas, previa consideración de las necesidades sentidas de las comunidades y del propio estudiante.

El reto está planteado, al considerarse el CEX como un componente curricular dinámico y abierto, que posibilite nuevas formas de evaluación de los aprendizajes y la participación estudiantil, que haga posible la verdadera expresión de la Extensión Universitaria, donde los vetos a la presencialidad disminuyan, para dar cabida a una educación a distancia y abierta fortalecida en la praxis extensionista, tal como se expresa en el proyecto de creación de la UNA (1977), que refiere a la función de Extensión Universitaria como inherente al proceso mismo de aprendizaje.

Ahora bien, para referirnos al futuro de la Extensión Universitaria en la UNA debemos generar un debate crítico, acerca del rol de esta función universitaria en el modelo de enseñanza-aprendizaje a distancia, donde la extensión debe ser considerada como el sustrato que le permitirá a la UNA acercarse a su concepción abierta. La Extensión Universitaria, como función primigenia, debe tomar su verdadero lugar, y crear raíces en el ámbito comunitario y social en el cual se desenvuelven los estudiantes de la UNA, y donde los Centros Locales hacen vida y desde allí crear caminos para que la docencia y la investigación estén al servicio de las comunidades, resolver los

problemas del entorno, mejorar la calidad de vida de sus habitantes y formar ciudadanos con conciencia social.

Consecuentemente con lo expuesto, y en opinión de la investigadora, como un acercamiento al propósito de esta investigación, la Extensión Universitaria debe contribuir a la reconstrucción de la UNA como institución universitaria a distancia y abierta, al proporcionarle direccionalidad y nuevos espacios de comunicación colectiva con el entorno intra y extrauniversitario. Posiblemente tengamos que superar brechas entre la educación a distancia y la educación presencial; entre el trabajo silencioso, voluntario y el trabajo con reconocimiento académico institucional; entre el trabajo individual y el trabajo colaborativo y participativo.

Igualmente, la Extensión Universitaria debe aportar direccionalidad al desarrollo de capacidades institucionales que le permitan a la UNA percibir los cambios y las oportunidades del entorno, para insertarse adecuadamente en el contexto político, económico y social de cara a las necesidades de la nación y por ende de las comunidades que reclaman más y mejor educación para todos.

d. La visión de la Extensión Universitaria en la UNA: Sus debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas

Como hemos visto, el desarrollo y la evolución de la Extensión Universitaria en la UNA, ha estado caracterizado en la última década por un loable esfuerzo institucional por consolidar esta función a la par de la docencia y la investigación. Prueba de ello, han sido todas las acciones emprendidas para su reconocimiento en el currículum de las Carreras. No obstante, este esfuerzo no se ha correspondido con una visión cónsona con la naturaleza, los fines y propósitos de esta función universitaria inmersa en la modalidad a distancia.

Posiblemente, esta situación es inherente a los diferentes enfoques que se han asumido en la UNA, para desarrollar la Extensión Universitaria. Además de un conjunto de factores institucionales, como la falta de un presupuesto acorde con las necesidades de los Centros Locales, para desarrollar esta función, así como el limitado reconocimiento al quehacer extensionista tanto a nivel de los académicos, como de los estudiantes.

De acuerdo con un análisis contextual-global sobre la visión de la Extensión Universitaria, realizado por la investigadora, en un estudio precedente llevado a cabo en el año 2007, y apoyada en percepciones teóricas-conceptuales de la vinculación universidad-sociedad, existen en la Universidad Nacional Abierta, diferentes apreciaciones de esta función universitaria, las cuales están relacionadas con cinco enfoques:

1. Un enfoque global y amplio, que proyecta una *visión ideal* de la Extensión Universitaria como función que capitaliza un proceso de enseñanza-aprendizaje abierto, imbuido en las relaciones naturales del estudiante con su mundo social, como promotor de cambio social, de acuerdo con las concepciones curriculares prescritas en el proyecto de creación de la Universidad.
2. Un segundo enfoque relacionado con una *visión operativa* que proyecta esta función como una estrategia de flexibilización y actualización del currículum, del cual se desprende la *visión actual* de la Extensión Universitaria en la Universidad Nacional Abierta, en el marco de los procesos académicos y administrativos que se han desarrollado en los últimos años para insertar esta función en el currículum de todas las Carreras que ofrece la UNA.
3. Un tercer enfoque que se corresponde con una *visión remedial* de la Extensión Universitaria, es decir, como función suplementaria, la que ofrece lo que al

currículum le falta, la que cubre sus deficiencias. Esta visión se contrapone con la posición de considerar a la Extensión Universitaria como una antena que perciba lo que sucede en el entorno, traiga esa información, que capte y muestre realidades sociales.

4. Un cuarto enfoque, representado en una *visión emergente* asociada a la Extensión Universitaria como función abierta, socializadora del estudiante con su entorno, que construye y reconstruye las prácticas educativas, que genera conflictos y rupturas con los patrones tradicionales de la docencia y la investigación, para transformar el entorno con la participación crítica del estudiante, que recibe y al mismo tiempo entrega conocimiento, consciente de su intervención. Esta visión constituye una *visión de futuro* de la Extensión Universitaria.
5. Al mismo tiempo, existe una *visión general y funcional* de la Extensión Universitaria, apoyada en la presencia organizacional del Subprograma de Extensión Universitaria en la UNA y en el desarrollo de tres áreas funcionales: Educación Continua, Acción Social y Asistencia Técnica, que definen el modelo actual de gestión de esta función universitaria en la Universidad.

Debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas.

Además de la visión de la Extensión Universitaria, el análisis contextual-global reflejó valoraciones sobre las *debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas*, que giran en torno de esta función universitaria, en la UNA. En cuanto a las *debilidades* : a) El proceso de la inserción de la Extensión Universitaria en el Currículum de las Carreras de la UNA, está estrechamente vinculado con la visión operativa que se tiene de esta función universitaria; b) Este proceso se asume meramente como un proceso de flexibilización curricular, sin generar cambios sustanciales en las prácticas educativas.

En relación con las *oportunidades*, la educación a distancia representa en sí misma una potencialidad para la Extensión Universitaria, poco explorada. Resulta evidente que los sistemas de educación a distancia adopten formas de organización y procedimientos que los diferencian de los sistemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Es en esas diferencias que la Extensión Universitaria debe desplegar sus acciones hacia el entorno intra y extrauniversitario. En el caso de la UNA, la cobertura nacional, la atención del estudiante en su medio geográfico y la posibilidad de retroalimentar a través de la Extensión Universitaria a la docencia y a la investigación de las demandas del entorno y del rol e impacto que generan en las comunidades, sitúan a la Extensión Universitaria como una función de primer orden dentro del sistema de educación a distancia.

De igual forma, en el campo de las *oportunidades* la Extensión Universitaria emerge como vinculación social, lo cual puede representar una tendencia natural que aproxime esta función a su verdadera esencia.

En los principios curriculares de Integralidad y Promoción de Cambio Social⁴², está la mayor *fortaleza* de la UNA para fundamentar una vinculación recíproca entre las funciones universitarias, así como entre la Extensión Universitaria, las Carreras y el entorno, a los fines de fortalecer el perfil profesional y social de los egresados.

Las *amenazas* presentes en la Extensión Universitaria de la UNA, son un reflejo de la visión actual, funcional y remedial de esta función universitaria, que restringe su acción a lo meramente práctico en el currículum, presionada por unas políticas

⁴² De acuerdo con Tancredi (1997a), la integralidad es un criterio cualitativo para la integración de enfoques, dimensiones de personalidad del educando, áreas temáticas, estrategias metodológicas y de organización, con el fin último de favorecer una completa formación del hombre: hacer, saber, ser y convivir. Por su parte, la Promoción de Cambio Social está representada en el perfil profesional de los futuros egresados de las diferentes Carreras de la UNA, como la conjunción de los conocimientos, [las] habilidades, destrezas, actitudes y [los] valores para lograr una efectiva integración con las comunidades y el rol que deben cumplir dentro de la sociedad de acuerdo [con] su futuro desempeño como profesionales (Pérez de Maza, 2007, p.154).

institucionales que tienden a fragmentar su concepción y con debilidades para operacionalizar proyectos extensionistas y formas abiertas de aprendizaje. En este sentido, las amenazas están a lo interno de la Universidad, y se derivan de una posición restringida que se tiene, al considerar la presencia de esta función en el currículum como algo meramente operativo y funcional y no como la función que fortalece la promoción de cambio social en el perfil de los futuros egresados.

3.9. Extensión Universitaria como un campo de estudio. Una panorámica a partir de investigaciones previas

Son escasos los trabajos y las indagaciones realizadas en las instituciones universitarias, que refieren el tema de la Extensión Universitaria como generadora de conocimiento y como función integral. En parte, esto se debe a que esta función universitaria emerge recientemente, como función social de la universidad, con la Reforma de Córdoba, a partir del año 1918, movimiento que extendió su ideario por los países latinoamericanos, con influencia en ciertas regiones de Iberoamérica.

Particularmente en Venezuela, el movimiento de Córdoba se comenzó a sentir tardíamente, a partir de la década de los años cuarenta. La dictadura de Juan Vicente Gómez mandó al exilio a los jóvenes idealistas que se oponían a su régimen. No fue sino hasta 1940 cuando se inició un plan tímido de reformas, que revivió luego, con la caída de Marcos Pérez Jiménez en la década de los cincuenta.

Este breve recorrido histórico-político pone de manifiesto que la organización y el desarrollo de la Extensión Universitaria, y su reconocimiento institucional como función social de la universidad forma parte de la universidad contemporánea que se gesta después de la Reforma de Córdoba. Por tanto, la sistematización de las actividades y de los programas extensionistas, es una praxis muy reciente en Latinoamérica, que se

diluye en informes de gestión, memorias y cuentas, ensayos, más no en una tradición investigativa.

A esta situación se une el hecho de que los estudios sobre la educación superior en América Latina, también adolecen de sistematización, con un débil interés y poca motivación por investigar de manera sostenida asuntos relativos a la Extensión Universitaria, Participación Comunitaria, la Pertinencia Social del Currículum Universitario, la Misión Social de las Universidades, entre otros temas que subyacen en las relaciones universidad con la sociedad y que no han sido lo suficientemente debatidos (García Guadilla, 1997). Por otra parte, los estudios sobre la universidad y la educación superior en la región, no alcanzan los estándares de países de otros continentes, tales como la constitución de asociaciones regionales e internacionales de investigadores en educación superior, editoriales especializadas en el tema, así como postgrados transdisciplinarios sobre educación superior, las universidades y sus funciones universitarias (García Guadilla, 2008).

Otro aspecto que limita el desarrollo sostenido de investigaciones en el área de Extensión Universitaria es su débil reconocimiento institucional, aspecto debatido en el seno de las reuniones del Núcleo de Autoridades de Extensión de las Universidades Venezolanas (NAEX), que hacen mención a la forma marginal como son tratados los productos académicos que se generan en el quehacer extensionista, al momento de ser presentados en revistas, eventos científicos y en premios establecidos para el reconocimiento de la productividad académica y de investigación, cuyos baremos valoran los productos de la Extensión Universitaria con puntuaciones relativamente menores a los que se asignan en otras áreas, o simplemente no la incluyen.

De igual forma, la tendencia y tradición en los eventos de Extensión Universitaria, tales como los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria, las

Jornadas Nacionales de la Inserción de la Extensión Universitaria en el Currículum, que se realizan en Venezuela y el Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, entre otros, ha sido la presentación descriptiva de experiencias, de proyectos, o actividades extensionistas, que ocurren en el marco de programas o de forma aislada. Generalmente en estos eventos, el debate de la Extensión Universitaria, se centra en las conferencias centrales o en los foros de discusión que se incluyen en las programaciones. Existen, en la mayoría de los casos, dificultades para registrar estos debates y publicar sus resultados de manera sistemática, que trascienda el ámbito de la institución que sirve de sede.

Sobre esta realidad, se presentan a continuación algunos estudios formales recopilados por la investigadora y que están en relación directa con la temática planteada en esta investigación, así como con su objeto de estudio, por lo que adquieren significativa importancia en razón de plantear un marco de antecedentes con base en investigaciones previas, desarrolladas en diversas universidades venezolanas y específicamente en la Universidad Nacional Abierta, contexto en el que se desarrolla el estudio en curso. Por otra parte, resulta relevante dejar un marco referencial para la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, institución en la que se inscribe esta investigación doctoral.

- *Investigaciones en cuatro universidades venezolanas*

Dentro del marco de las líneas de investigación de la Universidad Rafael Belloso Chacín (URBE), se inscribe el trabajo doctoral denominado *Un Modelo de Integración de las Funciones Universitarias*, preparado por la profesora Ivonne Olivares de Quintero, en el año 2001. Atendiendo al planteamiento central del estudio, la investigación se orientó a determinar qué variables definen una relación de integración entre las funciones universitarias básicas: docencia, investigación y extensión.

El punto de partida de la investigación de Olivares de Quintero tuvo su origen en dos supuestos: 1. Que las funciones universitarias básicas: docencia, investigación y extensión, se desarrollan en forma independiente, completamente desarticuladas y con predominio de la función docente sobre las otras dos funciones; y, 2. Que las funciones universitarias básicas se realizan en una organización, la universidad, por tanto éstas se caracterizan por estar en función de esta organización.

El modelo propuesto por esta investigadora se fundamentó conceptualmente en torno de la integración desde el punto de vista formal y desde el punto de vista de la acción y de la teoría organizacional, lo que permitió derivar un conjunto de premisas que definen la relación de integración entre las funciones de docencia, investigación y extensión, con base en las siguientes consideraciones:

1. Se concibe a la universidad como un sistema abierto, que orienta sus acciones en función de demandas sociales, lo que remite a considerar la influencia que el entorno ejerce sobre las tres funciones.
2. Se considera a la universidad como una comunidad de intereses organizacionales, entendiendo por comunidad, la coincidencia de factores organizacionales.
3. Se considera a las funciones de docencia, investigación y extensión como sistemas de acción organizada, asociados a una estructura de procesos integrados, que forman parte de un sistema más amplio, que es la organización universitaria, entendida como el ambiente en donde se llevan a cabo los mencionados procesos a través de sus actores principales, docentes y alumnos.
4. Las funciones de docencia, investigación y extensión parten de unos insumos, los procesan y obtienen un producto

5. Para que haya integración de las funciones es necesario que el producto que genera cada función, se considere como el insumo para la otra y así sucesivamente.
6. La mayor o menor integración entre las funciones, depende de la cultura organizacional, el clima organizacional y la eficiencia de los procesos que priva en las instituciones universitarias y éstas son impactadas por el entorno o socio contexto.
7. Este entorno o macro-cultura engendra valores, normas, creencias y expectativas compartidas por los miembros de una comunidad societaria, la cual genera necesidades que se convierten en demandas para la institución, específicamente, para las tres funciones.

Agrega Olivares de Quintero, que el sustrato común que sustenta a las funciones de Docencia, Investigación y Extensión es el conocimiento científico, considerado no como un simple acto de cognición o capacidad para elaborar representaciones abstractas del mundo, sino vinculado al término acción, a través del cual los seres humanos constituyen intenciones significativas y con mayor o menor éxito, la aplican en situaciones concretas.

Esto implica un cambio en la noción de Extensión Universitaria, que alude genéricamente a un proceso que conduce a vincular el conocimiento con los diferentes sectores externos a la institución. Vinculación que tradicionalmente ha sido concebida como la proyección de manifestaciones culturales o recreativas y de allí la percepción que tienen la sociedad y la propia comunidad universitaria sobre esta función universitaria.

La Extensión Universitaria, no es la simple proyección de estas manifestaciones, ella es la prolongación del saber, del conocimiento, mediante su divulgación,

distribución, transferencia, uso y utilidad hacia la sociedad. Es la colectividad quien lo utiliza para su consumo para resolver problemas; quien determina su éxito o fracaso y lo demanda a la universidad en búsqueda de soluciones, tanto teóricas como prácticas.

Esta otra visión de la tercera función universitaria, implica un cambio de perspectiva de la universidad con respecto al rol de la Extensión, puesto que la misma, le imprime a la acción académica, su verdadero valor transindividual colectivo, de donde se infiere su adecuación al entorno, al considerarse que su dominio es la comunidad y su codominio o imagen, las necesidades de conocimiento y tecnologías.

Las conclusiones a las que llega esta autora en el diseño de su modelo son las siguientes:

- a) La Extensión Universitaria es una función que transforma demandas del entorno en necesidades de conocimientos y tecnologías.
- b) La Investigación es una función que transforma las necesidades de conocimientos y tecnologías en descripciones, teorías y aplicaciones.
- c) La Docencia es una función que incorpora el producto de la investigación en la formación de futuros egresados, que saldrán del sistema como portadores de conocimientos y tecnologías.

Otro estudio es el de la profesora Moraima Estéves, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), quien realizó en el año 2004 un estudio doctoral en la Universidad Santa María (USM), bajo la metodología de proyecto factible, acerca de un *Modelo Sistémico de Cooperación para Fortalecer la Vinculación Interinstitucional, mediante la función de Extensión Universitaria*, como función idónea para hacer visibles y posibles las capacidades y potencialidades de la universidad.

Para esta autora, la Extensión Universitaria constituye el canal académico que se acerca al entorno para llevar y traer la información actualizada y vivificante, por cuanto

en su esencia representa las relaciones de la Universidad con la Sociedad y está diseñada para ser el puente entre el alumno y el medio ambiente, entre teoría y práctica, entre docencia e investigación.

El impacto que genera esta función se desvanece, en algunos casos, por la ausencia de coordinación e integración de las acciones y los aportes de los involucrados en el quehacer extensionista, hacia dentro y fuera de la universidad. Es por esto que Estéves, indica que los proyectos que viene realizando la universidad con los diferentes actores del desarrollo del país, requieren de organización, participación y corresponsabilidad, bajo alianzas que contemplen al sector público, regional o local, al sector privado y a las organizaciones comunitarias.

Sobre estas bases se propone el establecimiento y la promoción de alianzas estratégicas, como un esfuerzo colectivo y de sinergia institucional, para contribuir con el desarrollo integral y la mejora de la calidad de vida, bajo acciones de cooperación, vinculación, asociación, complementariedad y compromiso. Explica Estéves, que el establecimiento de estas alianzas se debe dar a través de la Extensión Universitaria, por cuanto ella integra el esfuerzo investigativo y docente para ser difundido y presentado a otros actores, en correspondencia con sus necesidades. Este es, el principal insumo en el diseño de un modelo de cooperación interinstitucional. Este insumo genera conocimientos, tecnologías y desempeños asociados, se llega a productos tangibles para la prestación de servicios y asistencia social y empresarial, y retorna a la universidad, a través de la Extensión Universitaria, la retroalimentación, la aplicabilidad, la satisfacción de los otros actores participantes, lo que debe transformarse en nuevos insumos para la investigación y la docencia.

A juicio de esta autora, proponer un modelo de cooperación bajo el enfoque de alianzas estratégicas y a través de la Extensión Universitaria, requiere clarificar los

diferentes factores intervinientes: necesidades mutuas, riesgos, relaciones humanas e institucionales, confianza mutua, vulnerabilidad, valores compartidos, entre otros. Asimismo, su factibilidad implica identificar los recursos dentro y fuera de la universidad, las políticas, las debilidades y fortalezas, lo cual debe involucrar las tres funciones universitarias. Este modelo de Estéves fue puesto en práctica en el Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la UPEL.

En la Universidad Rafael Bellosó Chacín, la profesora Blanca Chacín, realizó en el año 2008, una interesante investigación doctoral sobre *La Generación del Conocimiento en la Extensión Universitaria*.

Chacín analiza el proceso de investigación que se ha dado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), específicamente, el núcleo del estado Zulia, en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, sobre la base del impacto de las sucesivas Jornadas de Investigación de la Extensión, develando elementos configuradores de un constructo teórico para la generación del conocimiento en la Extensión Universitaria, referencia, además, los diferentes conocimientos que se generan producto de la vinculación de la universidad con el entorno, a través de la función de Extensión Universitaria.

El estudio de Chacín se inscribe en los procesos de transformación de la universidad, específicamente de la función de investigación, percibida como rígida y elitista. Se aprecia la Extensión Universitaria como la función que dinamiza estos procesos de transformación, pues su finalidad es lograr la interacción docencia-investigación con la comunidad, al hacer partícipe a toda la universidad con su acervo humanístico y científico, además es una función integradora, multidisciplinaria e innovadora que orienta su accionar a la transformación de la sociedad y a mejorar la calidad de vida de sus habitantes, al colocar la investigación de cara a los problemas

críticos que ameritan una resolución inmediata, es así como el conocimiento que se genera adquiere verdadero sentido social.

Una de las premisas de Chacín es que la sistematización es una de las estrategias emergentes para organizar el conocimiento desde la práctica de la extensión, que trasciende la organización de experiencias y prácticas, en el contexto en que se produce el conocimiento. Reflexiona sobre la producción de saberes *in situ*, y contextualiza el proceso de investigación con la realidad que provoca la necesidad del conocimiento que se genera dentro y fuera de la universidad. Agrega esta autora que los proyectos que se gestan en extensión, producto de las relaciones de la universidad con las comunidades, se convierten en un proceso de negociación cultural, un cruce de interpretaciones y saberes, lo que origina un horizonte de confrontación interpretativa entre los diferentes actores sociales que participan en el proyecto, y posibilita así la producción del conocimiento.

La autora llega a construir un modelo teórico-metodológico de sistematización del conocimiento a partir de la práctica extensionista, en el que se plantea una simbiosis entre reconstrucción de experiencias y sistematización, apoyada en el diálogo de saberes y la participación colectiva, fundamentada en la reflexión-acción, para llegar a la conceptualización e interpretación del conocimiento que se genera. Plantea la reconstrucción de la experiencia, como un momento privilegiado y complejo del conocimiento, puesto que ello implica descomponer para comprender. La reconstrucción de la experiencia se realiza a partir de diversas fuentes: el proyecto original, los registros de actividades, los informes de avances y las evidencias que proporcionan los actores involucrados. La sistematización y la reconstrucción terminan cuando se comprende la lógica interna del proceso, cuando hay un proceso de retroalimentación y comunicación.

Con base en la reconstrucción de experiencias que se han dado en la UPEL y su sistematización, Chacín culminó su trabajo de investigación con la propuesta de creación de la Línea de Investigación: Generación del conocimiento de la Extensión Universitaria, con un documento institucional, asumido por la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

Bajo el título *la Co-operación Universitaria para el Desarrollo Local*, en la Universidad Centrocidental Lisandro Alvarado (UCLA) del estado Lara, su autora Gisela Arrieta de Bravo (2008), se adentra en el tema de las relaciones de la universidad con su entorno, desarrollado desde la relación y gestión de esta universidad con el resto de los actores sociales, económicos, educacionales, culturales y políticos de la región larense, con el fin de construir un sistema de bases teóricas que permita explicar el significado y alcance que la co-operación tiene en el desarrollo local, así como la configuración de un modelo para las relaciones de co-operación universitaria, inmerso en un proyecto estratégico y prospectivo de la universidad, que permita vincular docencia, investigación y extensión con los procesos comunitarios, productivos y organizativos, a partir de lo local, como hecho concreto del desarrollo endógeno de las regiones.

Una de las consideraciones de esta autora, en el sistema de bases teóricas que propone en su trabajo doctoral, es la idea de capital social, como un factor determinante para la cooperación universitaria en el desarrollo local, por cuanto incluye valores individuales y colectivos que tienen que ver con la integración social, la red de contactos sociales, la confianza mutua, la solidaridad y reciprocidad, lo que motiva a la pertenencia a redes comunitarias u otras estructuras que operen en la búsqueda de beneficios comunes. La intervención del capital social en las relaciones universidad con

su entorno permite redimensionar la agenda de necesidades de la población, para dar sentido, a la pertinencia social de la universidad en su entorno.

Asimismo, en la configuración del modelo para las relaciones de co-operación universitaria, Arrieta de Bravo, considera como modelo de universidad un sistema abierto y complejo, en el que se presentan condiciones de interrelación, interacción e interdependencia con el todo, que es el propio sistema social al cual pertenece la universidad. En su análisis, lo abierto va unido a la complejidad e integración, lo que involucra aspectos de la estructura organizativa de las universidades, sus funciones universitarias: docencia, investigación y extensión, la intrincada red de sus integrantes, a lo interno y externo de la universidad, entre otros elementos que van configurando los aspectos sustantivos de la co-operación universitaria, como enfoque sistémico e integral, basado en los principios del desarrollo local, endógeno, sustentable.

La aplicación de la prospectiva, le permitió a la autora identificar dos escenarios deseables y viables para el modelo que propone. El primero está referido a la redefinición de la pertinencia social de la UCLA, en un plazo de cinco años, permitirá dar respuesta a las necesidades de su entorno, al reforzar el desarrollo humano sostenible local, a partir de la generación de relaciones de co-operación educativas, productivas, científicas, tecnológicas, ecológicas y comerciales, las cuales maximizadas de acuerdo con los recursos existentes en el territorio contribuyen a que el desarrollo sea sustentable en el tiempo. El otro escenario que emerge en esta investigación, estimado igualmente en un plazo de cinco años, está referido a la creación de redes sociales, para la participación y construcción colectiva, lo que genera un impulso productivo, en el que el capital social actuará como factor potencializadora de la co-operación universitaria.

Otro de los trabajos de investigación recopilados se refiere al trabajo doctoral de la profesora Alina Jaspe, denominado: *La Gestión de la Extensión Universitaria y el Compromiso Social de la Universidad*, realizado en el año 2009 en el marco del Doctorado de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR).

El objeto de la investigación de Jaspe fue construir teorizaciones sobre la gestión de la función Extensión Universitaria que contribuyan a propiciar la interrelación efectiva y permanente entre la universidad y la sociedad. La indagación fue abordada a través de un estudio interpretativo y crítico que permitió reconstruir los significados atribuidos a esta función de la universidad y a la forma como se coordinan acciones para contribuir a la interacción de lo académico, científico y tecnológico a favor de la búsqueda de soluciones a dificultades concretas de la sociedad. La investigación se apoyó en las perspectivas de la teoría de la acción comunicativa de Habermas.

Metodológicamente, se combinaron estrategias empírico-analíticas y deductivas al interpretar y reconstruir la información cargada de significados, creencias y valores de los actores sociales involucrados. Ello ameritó el microanálisis efectuado a la data, a través del Método Comparativo Continuo.

La autora centró parte de su investigación en las estructuras organizacionales que poseen las instituciones de educación superior para la gestión de la Extensión Universitaria, así como la gestión del Núcleo de Autoridades de Extensión de las Universidades Venezolanas (NAEX), órgano asesor del Consejo Nacional de Universidades (CNU), en materia de Extensión Universitaria y en las directrices y lineamientos que genera este órgano a las universidades públicas y privadas del país en documentos y propuestas de acción. Evidenció y comparó cómo se lleva a cabo la gestión de la extensión en tres Institutos Pedagógicos de la UPEL.

Los resultados mostraron que la gestión de la Extensión Universitaria se caracteriza por actuar en entornos organizacionales, en los que se presentan imprecisiones conceptuales, diversidad de interpretaciones y poco conocimiento de la función por parte de la comunidad intra y exta universitaria, con desigualdad de tratamiento con respecto a la docencia y a la investigación, lo que conlleva a una gestión dispar y limitada por quienes realizan labores extensionistas de manera voluntaria en algunos casos. En otras circunstancias, la gestión de la extensión está condicionada por un conjunto de aspectos que afectan su crecimiento institucional, tales como la falta de sistematicidad y continuidad de acciones y los escasos mecanismos de evaluación del impacto social de los programas extensionistas.

De igual forma el estudio de Jaspe (2009), reveló la posibilidad que tiene la universidad de gestionar la Extensión Universitaria con políticas participativas, de manera que toda la comunidad universitaria asuma el compromiso que tiene la universidad ante la sociedad, a partir de la premisa de que esta función universitaria es el resultado de la interacción humana en las comunidades. Esto propicia el avance a niveles superiores de interacción reflexiva, para integrar las potencialidades de acción interdisciplinaria e interfuncional que posee la universidad, ponerlas al servicio de las comunidades y paralelamente retroalimentar su quehacer.

- *Investigaciones realizadas en el seno de la UNA*

El estudio reseñado en diferentes momentos de este trabajo como “la investigación precedente”, es el referido a la *Caracterización de los Vínculos de la Extensión Universitaria con las Carreras de Educación Integral de la UNA. Un enfoque descriptivo, interpretativo e iluminativo*, realizado por la investigadora Teresita Pérez de Maza, durante los años 2005-2006 y publicado en el año 2007, el cual desagrega los procesos que se han dado en la UNA para la inserción de la Extensión

Universitaria en el currículum de las carreras, con especial distinción a las de Educación Integral. Asimismo, con base en los actores sociales que participaron en el estudio, se construye una visión de la Extensión Universitaria en la UNA y una representación de cómo se han dado los vínculos de esta función con la docencia, focalizados en la Carreras de Educación Integral. Entre los hallazgos que proporcionó este estudio está la existencia de tres tipos de vínculos entre la Extensión Universitaria y las Carreras de Educación Integral:

a) Los *vínculos formales* derivados del proceso de la inserción de la Extensión Universitaria en el currículum de las carreras y que emergen de situaciones académicas y administrativas, es decir, de cómo operacionalizar la Extensión Universitaria en el currículum, tales como la presencia de un Componente de Extensión (CEX) en todas las Carreras, o la administración de asignaturas extensionistas (caso TSU en Educación Integral), o a través de la puesta en marcha de comisiones académicas, entre otros mecanismos.

b) Los *vínculos informales* provenientes de las relaciones académicas-humanas del personal presente en el Subprograma de Extensión Universitaria, los Centros Locales y de las Carreras, quienes en determinados momentos establecen contacto a lo interno y externo de la institución para resolver coyunturas y situaciones con asignaturas y estudiantes, con la planificación de prácticas extensionistas que por su eventualidad no se sistematizan.

c) Los *vínculos naturales* tácitamente presentes en las asignaturas de contenido práctico, particularmente las asignaturas que propician la interacción del estudiante con la realidad, es decir, la interacción teoría-práctica. Asimismo, estos vínculos florecen cuando converge la Extensión Universitaria y la Promoción de Cambio Social, en el desarrollo del perfil de los futuros egresados de la UNA.

A efectos de visualizar gráficamente cómo se expresan estos vínculos, en la Figura 8, se presenta una síntesis gráfica de los elementos sustanciales presentes en el proceso de vinculación de la extensión y la docencia.

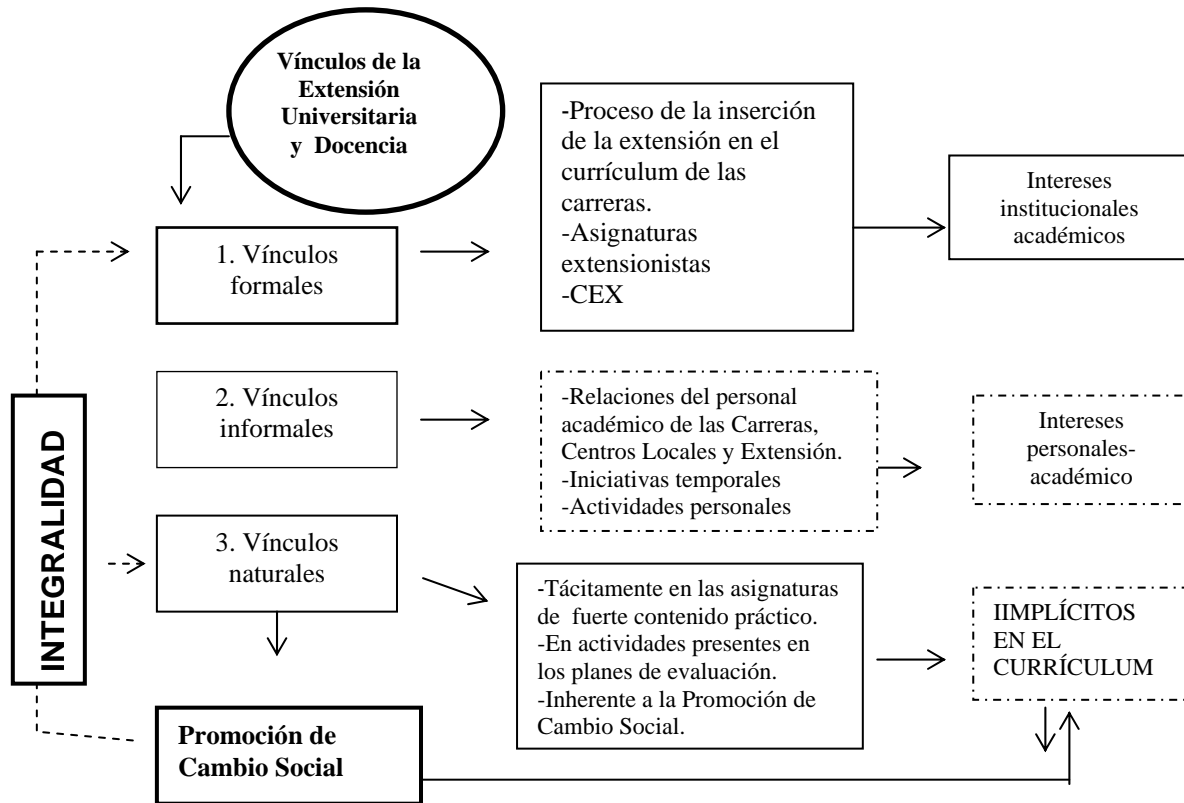


Figura 8. Expresión de los vínculos extensión-docencia

Fuente: Autora (2007, p. 304)

Las consideraciones en cuanto a como se expresan estos vínculos son:

1. Los vínculos naturales, surgen espontáneamente de la convergencia entre *la Integralidad* y *la Promoción de Cambio Social*, principios fundamentales que sustentan la concepción del perfil profesional de los futuros egresados de la UNA. Los vínculos formales se establecen deliberadamente en el currículo y en escasas situaciones se corresponden con la sistematización de los vínculos informales.

2. Los vínculos naturales afloran de las relaciones teoría-práctica, y por ende pueden estar presentes implícitamente en los planes de estudio y de evaluación de las asignaturas de contenido práctico que por su naturaleza pueden favorecer el desarrollo de actividades extensionistas en las comunidades.
3. Los vínculos formales se establecen y se planifican intencionalmente en las relaciones teoría-práctica a través de asignaturas con carga crediticia para el estudiante y con obligatoriedad dentro de los planes de estudio, como es el caso del Componente de Extensión Universitaria.
4. Los vínculos informales se expresan con base a intereses que surgen en un momento determinado entre los académicos y los estudiantes, o entre los académicos y el personal del Subprograma de Extensión Universitaria, para el desarrollo de actividades que son eventuales.

De igual forma, en esta investigación se evidenció que existen factores que condicionan favorablemente los vínculos de la Extensión Universitaria con las Carreras de la UNA, ellos son: a) las experiencias extensionistas que han tenido continuidad y representan un punto de referencia, tales como los proyectos de acción social y los cursos de educación continua; y, b) la acción dual de la Extensión Universitaria, hacia fuera y dentro de la Universidad. Sin embargo, también existen otros factores que condicionan de manera desfavorable los vínculos entre la Extensión Universitaria y las Carreras de la UNA, entre ellos: a) la poca claridad metodológica para operacionalizar las ideas y proyectos extensionistas que no estén regulados por el currículum; b) el desarrollo desigual de las áreas funcionales de la Extensión Universitaria con preponderancia de la Educación Continua, sobre la Acción Social y la Asistencia Técnica; c) políticas institucionales centradas en la docencia; y, d) recursos financieros y presupuestarios limitados.

Otra de las contribuciones que brindó el estudio *son los aportes de la Extensión Universitaria al perfil del estudiante de las Carreras*. De acuerdo con los resultados obtenidos, existe un tácito reconocimiento de que el currículum de las Carreras de la UNA, está focalizado fundamentalmente en el Ser, el Conocer, y el Hacer, pero poco en el Convivir y menos aún en el Emprender. Esta situación curricular se expresa, a su vez, en las estrategias consideradas en el proceso de la inserción de la Extensión Universitaria en el currículum, versus las áreas funcionales de Educación Continua, Acción Social y Asistencia Técnica, en ese sentido, se observa una marcada tendencia para el desarrollo de estrategias curriculares e instruccionales en el área de Educación Continua, incorporando cursos para la actualización del estudiante (Conocer y el Hacer). Por su parte, la Acción Social, relacionada con el Convivir y la Asistencia Técnica, relacionada con el Emprender, se ha incorporado en el currículum de las Carreras en menor proporción que la Educación Continua.

Desde el punto de vista prospectivo se visualizan nuevos escenarios para esta función universitaria sobre la base de la vinculación de la extensión, con la función de docencia y de investigación. Esta perspectiva se presenta al dimensionar la interrelación de las funciones universitarias en el currículum y no como compartimientos separados, lo cual conduciría a que la Extensión Universitaria sea el reflejo de la docencia y la investigación al servicio de las comunidades, donde ella vuelve constantemente a la docencia y a la investigación y las retroalimenta de lo que está pasando en el entorno. Esto le otorga a la extensión un carácter sinérgico, dado por ese paso constante de adentro hacia afuera y viceversa, este hecho rompe con lo estático, donde el docente pueda percibir cómo se está dando esa docencia, donde el investigador aprecie la utilidad de su conocimiento y se enriquezca con otros saberes, y a su vez, que el estudiante se perciba como agente de cambio. Es la Extensión Universitaria quien ha

facilitado esta reorganización a la docencia y a la investigación, como un puente de comunicación entre estas funciones universitarias.

Otra de las investigaciones realizada en la Universidad Nacional Abierta, se corresponde al estudio monográfico, exploratorio y descriptivo efectuado por Edgar Ramírez Marcano en el año 2006, acerca de la *Participación en el Contexto Universidad-Comunidad*. Allí presentó el caso de Participación Comunitaria en las Comunidades de Santa Cruz y Guasina, en el estado Delta Amacuro, en el marco del Programa Educativo Ambiental que adelanta la UNA, en esas comunidades.

En su trabajo, Ramírez Marcano, sostiene que la participación comunitaria en la UNA ha estado inmersa en el rol de la Promoción de Cambio Social, del perfil de los futuros egresados, como una estrategia renovadora de la praxis educativa, de cooperación e integración de todos sus actores y que define el currículum de las Carreras, especialmente el de Educación. Asimismo, indica que en la perspectiva metodológica la práctica, la experiencia y el hacer haciendo, le otorgan a la participación comunitaria elementos e información para la comprensión de un problema determinado. Esta forma de participación aborda los problemas acompañada de los métodos que ofrecen la investigación-acción, la investigación participativa, la investigación etnográfica.

Este abordaje metodológico se corresponde con los Proyectos de Acción Social, lo que reafirma que la UNA ha desarrollado su propia estrategia para relacionarse con los espacios comunitarios. En este sentido, la experiencia del Centro Local Delta Amacuro de la UNA, representa, a juicio de este autor, un Programa de Participación e Integración Universidad-Comunidad.

Refiere Ramírez Marcano, que la UNA llegó a las comunidades de Santa Cruz y Guasina, acompañada de estudiantes de las Carreras de Educación Integral, que

cursaban Educación Ambiental, posteriormente se integraron estudiantes que hacían las Prácticas Docentes, cuando se estructuró formalmente el Programa Educativo Ambiental en el año 1997.

En la descripción que hace el autor de la estructura del programa indica que consta de tres fases. La primera fase es la *Motivación*, en la cual se incorporan los asesores y estudiantes con motivaciones propias y académicas que se conjugan con las de los miembros de las comunidades. De acuerdo con la sistematización que llevó a cabo Ramírez Marcano, la UNA cuenta con una producción importante de estrategias motivacionales y de difusión que ha acumulado en el tiempo de desarrollo del programa, tales como: diseño de trípticos, notas de prensa, charlas, talleres de reciclaje y de legislación ambiental, aunado a convenios con entidades del estado deltano, tales como la Dirección de Salud y la Oficina Regional del Ministerio del Ambiente y las emisoras de radio locales, donde se han generado micros radiales para la participación.

La otra fase, es la *Asesoría y Asistencia Técnica Ambiental*, en la cual los estudiantes acompañados de los asesores brindan asesoría y asistencia técnica a las dos comunidades deltanas, que por estar cercanas al vertedero de basura del Municipio Tucupita y del Caño Tucupita donde se vierten las aguas negras, sus pobladores sufren de los embates de la contaminación ambiental. En el análisis que hace el autor de esta fase indica que los estudiantes aplican sus conocimientos e interaccionan con una praxis que les es propia, producto de su autogestión del aprendizaje y estudio independiente. Desarrollan Proyectos Pedagógicos de Aula en las escuelas de las comunidades para favorecer la participación comunitaria de sus maestros, estudiantes y padres y representantes. Organizan periódicamente Jornadas de Salud y Saneamiento con los mismos pobladores, que consolidan, con el tiempo, grupos ambientalistas. En

muchos casos el estudiante de la UNA es un mediador con las otras instancias que participan en el Programa y que son responsables de la política ambiental.

La última fase es la referida a la *Evaluación del Programa*. Aquí evidenció Ramírez Marcano, que se realiza en dos escenarios, a nivel del impacto del Programa en las comunidades, cuyos habitantes o beneficiarios retroalimentan acerca de las actividades realizadas y a nivel académico, por cuanto los asesores planifican actividades de acuerdo con los objetivos de la asignatura o el plan de curso o de evaluación.

Concluye este autor que la Extensión Universitaria como Acción Social en la UNA y su presencia en el currículum ha contribuido a la vinculación de los Centros Locales con problemas críticos de las regiones y que el asesor debe hacer uso de las posibilidades que brinda la Extensión Universitaria para vincular las asignaturas, y su contenido con la realidad local. De la misma forma, la selección de espacios comunitarios permanentes para la Acción Social, asegura la participación comunitaria de los estudiantes y asesores y evita la dispersión de esfuerzos y recursos puesto que con un mismo proyecto se pueden favorecer varias asignaturas. Por otra parte, se pueden conjugar de manera efectiva las otras dos áreas funcionales de Extensión Universitaria, esto es, la Educación Continua y la Asistencia Técnica, como lo ha logrado este programa.

La investigadora Raiza Palma, del Centro Local Aragua de la UNA, a partir de las corrientes teóricas y los fundamentos filosóficos, sociológicos y axiológicos de la Acción Social, así como de la una revisión documental acerca de las políticas y los principios que rigen el área de Acción Social en el Subprograma de Extensión Universitaria de la UNA y desde el desarrollo del Programa de Voluntariado Penitenciario en el Internado Judicial de San Juan de los Morros en el estado Guárico,

diseñó en el año 2006, un *Modelo para la Praxis de la Acción Social desde la Extensión Universitaria*.

A tal fin Palma analizó en forma crítica las diversas connotaciones de la Acción Social, con base en los postulados de Weber, Durkheim, Parsons y Marx y develó las bases teóricas que soportan la Acción Social, para contextualizar la gestión de la Extensión Universitaria desde la Acción Social, como función básica de la universidad y como una estrategia académica que permite la contrastación teoría-práctica del conocimiento, así como la interacción cultural, social y tecnológica con las comunidades, y la atención de necesidades sociales críticas.

Desde esta perspectiva, la autora enmarcó la revisión y el análisis del trabajo que adelanta el Centro Local Aragua, en el área de educación carcelaria no-formal y que se ejecuta con un voluntariado estudiantil en una de las cárceles más violentas del país, al sistematizar las acciones y las actividades que se han realizado mancomunadamente entre estudiantes de las diversas Carreras de la UNA, asesores, participantes del Programa de Capacitación Docente, miembros de la Iglesia Evangélica, reclusos y sus familiares.

Al respecto, evidenció que en el Programa de Voluntariado Penitenciario, subyacen referentes teóricos de la Acción Social, la Teología de la Liberación, y las Teorías Humanistas, y aspectos fundamentales de la Legislación Penitenciaria Venezolana, que fueron plasmados en un Modelo para la Praxis de la Acción Social, cuyas características y componentes más relevantes son:

1. Se concibe la Extensión Universitaria como una función vital de la universidad, que tiene como responsabilidad, vincular a la universidad con su entorno, mediante procesos académicos e investigativos para la solución de problemas reales.

2. Se define la acción social como un proceso bidireccional consciente, sistemático y planificado dirigido a la reinserción social de los reclusos, que debe sustentarse en el conocimiento empírico y científico de la comunidad intra y extrauniversitaria.
3. Se considera el voluntario social como un promotor de cambios, que contribuye de manera organizada y planificada en proyectos, en aras de mejorar la calidad de vida de las personas.
4. Se asumen las actividades y acciones desde la atención integral, y se considera a los reclusos como seres libres para expresar condiciones biopsicosociales y espirituales.
5. Se incorpora la cooperación y la solidaridad como un fundamento del trabajo en equipo y como una estrategia de participación de colectivos que ejercen un voluntariado social (la iglesia, empresa pública y privada).
6. Se considera la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley de Rendición de Pena por el Trabajo y el Estudio, el Código Orgánico Procesal Penal, como los instrumentos legales que respaldan la presencia del Voluntariado Penitenciario Universitario en las cárceles del país, así como los programas que se organicen.

Otro trabajo de investigación realizado en el año 2008, en la UNA, fue un *Diagnóstico Exploratorio-Evaluativo de la Administración del Componente de Extensión Universitaria (CEX) de la Universidad Nacional Abierta*, que como su título lo indica se corresponde con una investigación exploratoria de carácter evaluativo, que tuvo como objetivo explorar a nivel de los Centros Locales, el proceso de *Administración y Operacionalización del Componente de Extensión Universitaria*, a los

fines de conocer como se ha desarrollado este proceso desde su inicio en el año 2006, llevado a cabo por las profesoras Katina Sanánez y Teresita Pérez de Maza.

De acuerdo con la recopilación documental realizada por estas investigadoras, este *Componente de Extensión Universitaria*, tiene como propósito contribuir con la formación integral del estudiante, en términos de aquellas actitudes y competencias que se aspira a que logre en su formación profesional durante los estudios de la carrera, en especial aquellas que favorezcan el sentido de pertenencia y responsabilidad social con su Universidad y el entorno (Pérez de Maza, Canelones, Núñez y otros, 2005). Este propósito está vinculado con el perfil profesional del futuro egresado de todas las Carreras, en términos de formar Promotores de Cambio Social, capaces de participar activa y conscientemente en acciones comunitarias que conduzcan hacia la transformación de la sociedad con justicia, así como ciudadanos críticos y reflexivos de su accionar cotidiano, conscientes de su actuación ética, profesional y social.

Las necesidades y motivaciones que sustentaron realizar esta investigación tienen su antecedente en requerimientos institucionales planteados por el Subprograma de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional Abierta, ante instancias decisorias, con el propósito de ahondar en el desarrollo del CEX. En el diagnóstico previo a la aplicación de una encuesta para conocer la realidad de este componente curricular, las investigadoras recogieron un cuerpo de evidencias que se plantearon en la situación-problema:

- El proceso de implantación del CEX, no ha superado la Fase I. La oferta académica se centra en una oferta de carácter general de las tres fases concebidas y proporcionada por el Subprograma de Extensión Universitaria, sin participación de las Carreras y los Centros Locales.

- Por su parte, la oferta académica proveniente de las Carreras (Fase II) y la conformación de Comisiones Técnicas de Inserción, como puente de enlace con la oferta proveniente de los Centros Locales (Fase III), aún no se han implementado. De igual forma en la situación problema, se ha evidenciado que los procesos de evaluación de los aprendizajes están centrados sólo en pruebas objetivas
- Dada la naturaleza de la Extensión Universitaria, en el diseño de las actividades extensionistas, (sean cursos, asignaturas del CEX, u otro tipo de actividades) no se ha contemplado en los planes de curso las estrategias de aprendizaje imbuidas en el deber ser de Extensión, es decir, estrategias de fuerte contenido práctico, tales como productos tangibles que guarden correspondencia con el propósito de las asignaturas del CEX, centradas fundamentalmente en el hacer y el emprender.
- La naturaleza de la Extensión Universitaria demanda asesorías grupales, elaboración de trabajos grupales, exposiciones orales y difusión de los resultados de la actividad que realiza el estudiante en las comunidades, con las cuales debe vincularse la acción extensionista de la UNA en los Centros Locales.
- Este tipo de estrategias no se están contempladas en los actuales planes de curso, dado que la asesoría que se está brindando al estudiante en los Centros Locales es libre y voluntaria, sin existir responsabilidades por parte de asesores, para la conducción en el desarrollo de estas estrategias, así como otras formas de evaluación de los aprendizajes.

De esta investigación exploratoria-evaluativa se derivó un conjunto de conclusiones y recomendaciones referidas a los cambios que se tienen que suscitar en la evaluación del CEX, entre las que destacan:

1. Evaluación teórico-práctica. Trabajos prácticos donde se apliquen los conocimientos teóricos aprendidos (trabajos de campo, informes, monografías, talleres, elaboración de proyectos, exposiciones y ensayos individuales).
2. Evaluación mixta. Pruebas que incluyan preguntas objetivas y preguntas de desarrollo, pruebas de desarrollo y trabajo práctico, pruebas de desarrollo que generen reflexión en el estudiante.
3. Evaluación *on-line*. Diseñar los cursos en línea bajo la plataforma *moodle*, recursos didácticos de tecnología avanzada, con foros, grupos de discusión en portal *on-line*, actividades y tareas administradas por un grupo de asesores.
4. Otras sugerencias. Incorporar actividades que garanticen la generación de productos académicos de utilidad para la solución de problemas sociales, implementar la ejecución de trabajos que a corto plazo se transformen en proyectos factibles de acción social.

Asimismo, se derivó de este estudio la necesidad de ampliar la oferta académica del CEX, en la que se incluyeran talleres o cursos de desarrollo personal y profesional, talleres culturales, de actualización tecnológica, de educación ambiental y de formación ciudadana, entre otros.

Síntesis:

Llegados a este punto de la presentación de las investigaciones realizadas en el campo de la Extensión Universitaria, es de hacer notar que cinco de ellas, a nivel de tesis doctorales, se realizaron en universidades presenciales, como fue el caso de la UPEL, la URBE, la UCLA y la UNESR. Estos trabajos ponen en evidencia la preocupación de las investigadoras por la integración de las funciones universitaria de docencia, investigación y extensión, y por los procesos de vinculación de la universidad-sociedad.

La primera investigación, aporta al estudio de la Extensión Universitaria una aproximación a un modelo de vinculación de las tres funciones universitarias; en el segundo caso se propone un modelo para la cooperación interinstitucional, bajo la figura de las alianzas estratégicas y a través de la Extensión Universitaria, como la función mediadora entre la docencia y la investigación y como función que traslada al entorno los productos de estas funciones universitarias. La tercera investigación contribuye con el estudio de la co-operación universitaria como parte de los procesos de vinculación de la universidad con el entorno en el que está inserta, de allí las potencialidades de los convenios, las alianzas estratégicas y redes para favorecer la cooperación interuniversitaria y el desarrollo local, vinculado con las prácticas institucionales de las universidades para relacionarse con otros entes.

Otro caso de las investigaciones citadas, se aboca al estudio de la Extensión Universitaria, desde la generación del conocimiento, valida la sistematización y la reconstrucción como proceso para organizar y procesar el conocimiento experiencial, y el conocimiento que se deriva de una intervención en comunidades. Su aporte más significativo se traduce en una propuesta metodológica de una línea de investigación para la generación de conocimiento en Extensión Universitaria. La última investigación, que se corresponde con las universidades presenciales mencionadas, es la gestión de la Extensión Universitaria basada en el enfoque habermasiano de la comunicación dialógica para sustentar, como un proceso de generación de políticas y acciones participativas en la gestión de la extensión.

Ahora bien, las otras cuatro investigaciones que restan se corresponden a una misma universidad, la UNA, caracterizada ésta por su modalidad a distancia. La primera investigación de este grupo, refiere al estudio precedente referido constantemente en esta investigación, el cual constituye un antecedente significativo por cuanto se

determina cómo son los vínculos de la Extensión Universitaria en la UNA con la docencia y cómo se expresan, qué relaciones mantienen estos vínculos con el currículum y el perfil de los futuros egresados de las Carreras de Educación Integral. La segunda investigación, que pone en el tapete la participación comunitaria de la UNA, a través del área de Acción Social de la Extensión Universitaria, como área funcional y como área natural de la Promoción de Cambio Social, se sitúa en un caso de un Programa de Educación Ambiental.

La tercera investigación de la UNA, basada también en un Proyecto de Acción Social, puesto en práctica en un Centro Penitenciario, se refiere a un modelo para la ejecución de la Acción Social de forma sistemática, vinculada a las otras áreas de la Extensión Universitaria. El modelo se constituyó en un referente para los demás Proyectos de Acción Social. La última investigación refiere a una indagación que se hizo a nivel de los Centros Locales de cómo se administra el Componente de Extensión Universitaria. Este estudio constituyó una fuente de información para conocer la realidad de este Componente versus lo que está plasmado en su deber ser.

En consecuencia, estas investigaciones representan por su contenido, por sus revisiones bibliográficas y documentales, por los aportes teóricos al estudio de la Extensión Universitaria y por sus hallazgos, una fuente de consulta, y un referente obligado sobre aspectos esenciales planteados a lo largo de esta investigación.

CAPÍTULO 4

LA INVESTIGACIÓN

Bases y planteamientos metodológicos

*No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.
Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro.
Mientras enseñó continuo buscando, indagando.
Enseño porque busco, porque indagué, porque indago
y me indago. Investigo para comprobar, comprobando
intervengo, interviniendo educo y me educo.
Investigo para conocer lo que aún no conozco y
comunicar y anunciar la novedad.*

Paulo Freire

4.1. Consideraciones previas

Retomando aspectos contemplados en el primer capítulo, la presente investigación se ubica en la agenda de cambio y de transformación de la universidad latinoamericana, en el que se reconoce a la *Extensión Universitaria como uno de los ejes-fuerza para el cambio universitario* lo cual a juicio de la investigadora, sustentada en planteamientos de García Guadilla (1997, 2008), ha sido un tema poco desarrollado, a pesar de su importancia en la comprensión de las relaciones de la universidad contemporánea con la sociedad.

La investigadora, al examinar las líneas emergentes que surgieron en los capítulos que anteceden, relacionados con la Extensión Universitaria como parte del cambio y la transformación de la universidad, de cara con los supuestos teóricos-empíricos que acompañan esta premisa, existe un interés por contextualizar la investigación en la *flexibilidad e innovación del currículum universitario*, como uno de los elementos sinérgicos del cambio, tal como lo plantean la UNESCO (1991, 1996, 2003), Escotet (1996) y Castellano de Sjöstrand (2003), entre otros autores. Integrada esta flexibilidad e innovación curricular a la Extensión Universitaria, por ser esta una función abierta al entorno, dinámica y a su vez flexible, capaz de integrarse a los procesos de la docencia e investigación, para dar respuesta a las demandas de la sociedad.

La investigación se lleva a cabo en una universidad latinoamericana a distancia, la Universidad Nacional Abierta de Venezuela (UNA), en la que la investigadora desarrolla su praxis laboral y académica, y donde decide abordar el conocimiento de las prácticas educativas e institucionales de la UNA, que consideren implícita y explícitamente los aportes de la Extensión Universitaria al currículum y la formación integral de sus egresados, como parte del develamiento de la organización de un currículum abierto, a través de esta función universitaria, en interrelación con la docencia y la investigación.

Es importante destacar que esta motivación y núcleo de interés de la investigadora por la temática expuesta, se inicia en un estudio precedente, realizado durante los años 2005-2006, en la UNA, en la que se caracterizaron los vínculos de la Extensión Universitaria con la docencia, en las Carreras de Educación Integral. Se puso en el tapete que estos vínculos obedecen a procesos inacabados, que conducen a la construcción y reconstrucción permanentemente de las prácticas educativas, lo que surgió al contrastar la vinculación con su constructo teórico opuesto, es decir, la ruptura. Esto ha dado paso, conjuntamente con otros planteamientos de la presente investigación, a visionar la Extensión Universitaria como una función en la que su naturaleza, fines y propósitos le otorgan fuerza y valor para considerarla como una *función organizadora de un currículum abierto*.

Es de señalar que Padrón (1994), sostiene que la dinámica de la investigación se corresponde con una estructura diacrónica que puede comenzar con estudios descriptivos e interpretativos, para luego continuarse con otros estadios que validen o contrasten premisas y construcciones teóricas de investigaciones precedentes, por lo que un problema no puede ser considerado como algo aislado, sino como una realidad que se construye sobre redes de problemas. En este sentido, el problema en estudio guarda

relación con la tesis propuesta por Padrón, al problematizarse una realidad sobre hallazgos que surgieron en otras investigaciones.

Para llevar a cabo esta investigación se requirió de un esquema de pensamiento y de una perspectiva epistemológica y metodológica que sustentara la estructura y el camino a seguir en la investigación, lo cual se expone a lo largo de este capítulo, que se inicia con los objetivos de la investigación, para luego abordar aspectos relacionados con el diseño y los momentos de la investigación, caracterizada como *exploratoria, descriptiva, interpretativa y analítica*, e inspirada en el Modelo de Variabilidad de la Investigación Educativa de Padrón (1994). Asimismo, se describen las técnicas y los procedimientos metodológicos empleados en el trabajo de campo; los criterios que sustentan las decisiones muestrales, así como el tratamiento y análisis de los datos e información, y el proceso de codificación empleado para el análisis y la interpretación de los resultados.

4.2. Propósito y objetivos de la investigación

Tomando en consideración que el propósito de esta investigación es establecer un cuerpo de criterios que sustenten la visión y la concepción de la Extensión Universitaria como función organizadora de un currículum abierto, para la UNA, a partir de la resignificación de sus prácticas educativas e institucionales, por tal razón se se plantearon cinco objetivos centrales en el alcance de la investigación:

1. Analizar desde una perspectiva holística, las prácticas educativas e institucionales contenidas en el modelo curricular de la Universidad Nacional Abierta y consideradas en el Proyecto de Creación de la Universidad (PROCREAUNA).

Este primer objetivo, permitirá conocer y analizar cómo la UNA y sus actores desarrollan el currículum, a través de prácticas educativas e institucionales, en el marco

de la educación a distancia y abierta, tomando como contexto natural los Centros Locales que conforman la estructura de la universidad.

2. Identificar prácticas educativas e institucionales, tanto reales como potenciales, en la UNA y en otras instituciones de educación superior, vinculadas con la pertinencia y el compromiso social de las universidades.

La identificación explícita e implícita de prácticas educativas e institucionales, que están relacionadas con la pertinencia y el compromiso social de las universidades, forma parte de los aspectos imbuidos en la premisa de la Extensión Universitaria como función organizadora del currículum, en tanto que esta función vincula a la universidad con su entorno y establece puentes con las comunidades.

3. Determinar los aportes de la Extensión Universitaria en la conformación de un currículum abierto, y sus contribuciones a la formación integral de los futuros egresados.

Al igual que los objetivos anteriores, es relevante determinar cuáles son los aportes de la Extensión Universitaria en la conformación de un currículum abierto, en la UNA, desde la visión de sus actores sociales, es decir, sus académicos y estudiantes que hacen vida en los Centros Locales, donde se desarrolla la oferta académica de la universidad, los programas y acciones extensionistas, así como en otras instituciones de educación superior, que forman parte de este estudio.

4. Discernir acerca de los procesos de vinculación de la universidad con la sociedad, a través de la integración de sus funciones primigenias: docencia, investigación y extensión.

Con el cumplimiento de los tres objetivos anteriores, emergió de forma natural este objetivo, con el cual se indagó acerca de cómo se vincula la universidad con su entorno y las fortalezas y limitaciones que presenta tanto la UNA, como otras

instituciones de educación superior, para propiciar la integración de sus funciones universitarias.

5. Establecer los criterios que sustenten las bases de un modelo para la Extensión Universitaria como función organizadora de un currículum abierto, para la UNA y la universidad venezolana en general.

El último objetivo planteado en esta investigación constituye una articulación de los cuatro objetivos anteriores, para establecer un cuerpo de criterios y consideraciones que orienten propuestas y modelos sobre la Extensión Universitaria como una función organizadora de un currículum abierto.

Desde las consideraciones expuestas, estos cinco objetivos se corresponden con un conjunto de interrogantes orientadoras: ¿Cuáles son las prácticas educativas e institucionales que subyacen en el modelo curricular de la UNA?; ¿cuáles de estas prácticas educativas e institucionales se relacionan con la Extensión Universitaria?; ¿qué aspectos institucionales se corresponden con la Extensión Universitaria como función organizadora de un currículum abierto?; ¿cómo se vincula la universidad con su entorno?; y, ¿cuáles son los criterios a considerar en un modelo para la Extensión Universitaria como organizadora del currículum?.

En atención al carácter de función organizadora que la investigadora le otorga a la Extensión Universitaria, vale la pena explicar que en la dinámica de las instituciones sociales, el *concepto de organizador* alude a un aspecto que provoca ordenación de relaciones, acciones, programas, recursos humanos y físicos, aglutinados alrededor de un marco o proyecto institucional en el que se develan hechos, formas de funcionamiento, componentes simbólicos, representaciones y significados institucionales que definen en sí mismo al elemento organizador (Fernández, 2001). En

este sentido, la resolución de las interrogantes planteadas aludirán aspectos o cualidades de la acción institucional, en la UNA y en otras universidades.

4.3. Fundamentos epistemológicos, metodológicos y validez de la investigación

Los rasgos esenciales en los cuales se enmarca la presente investigación, se corresponden con el *paradigma científico cualitativo*, relacionado directamente con la metodología cualitativa. De los planteamientos fundamentales de este paradigma, proporcionados por Ruiz Olabuénaga (1999), Valles (2000), Rusque (2007), Flick (2004) y Martínez Miguélez (2009), se extraen los siguientes presupuestos, que guiaron el curso de esta investigación y en consecuencia reflejan la postura de quien la realiza:

- El marco cotidiano, la vida ordinaria es el marco en el que se plantea el problema a investigar. La realidad se va construyendo social y progresivamente a través de la descripción, la interpretación y el análisis de la situación objeto de estudio, en el contexto natural en que se producen los hechos.
- El problema a investigarse debe conjugar amplitud, sin pretender abordar todo y, focalización, sin excluir la exploración y el descubrimiento a lo largo del estudio, con flexibilidad para revisar continuamente los objetivos, y plantear constantemente decisiones metodológicas que faciliten desechar lo irrelevante y aglutinar los elementos relevantes de los conceptos y las teorías, en relaciones y argumentaciones.
- La explicación del objeto de estudio, los conceptos y las teorías se desarrollan a partir de la comprensión e interpretación de los datos, procesos en los cuales emerge una trama de interacción de significados sociales acerca del objeto de estudio. Se trata de reducir las distancias entre teoría y datos, entre contexto y acción, para entrar en el proceso de construcción social, reconstruyendo conceptos y acciones de la situación estudiada.

- La proximidad al objeto y la apertura a nuevos campos del conocimiento, es un proceso de combinación de perspectivas conceptuales, de actores sociales y de métodos implicados en la reconstrucción de significados (triangulación), sobre la confianza y validez en el uso de conceptos clave, categorías para el análisis, que emergen o están presentes en los datos, y que se cruzan con conceptos previos o experiencias de los actores sociales.
- La investigación cualitativa es un proceso de comprensión global del fenómeno de estudio, que impulsa a no perder contacto con la realidad inmediata y a visualizar la realidad futura, en el que se toman decisiones progresivas, que no se conocen de antemano.
- La comprensión global del fenómeno nos conduce a entidades y situaciones emergentes que requieren del uso de una lógica dialéctica, como un movimiento que va del todo a las partes y de las partes al todo, en el que se encuentra inmerso el conocimiento previo, lo que da lugar a una interacción entre sujeto y objeto.
- La interrelación sujeto y objeto se corresponde en cierto modo con una ontología sistémica pues el todo es producido por una actividad cognitiva del sujeto que busca integrar las percepciones de varios o muchos observadores, complementar métodos y enfoques para descubrir modos alternos que contribuyan a superar el carácter simplista de las interpretaciones.

En razón de los fundamentos expuestos, uno de los aspectos que se tiene presente en el diseño de esta investigación es la validez y la consistencia interna de los procedimientos metodológicos, como parte de la credibilidad del estudio emprendido. Desde una posición naturalista (Guba y Lincoln, 1985), las construcciones e interpretaciones de la investigadora se contrastan con las construcciones de los actores

sociales que están inmersos en el campo de estudio, para acceder a la realidad. Así las inferencias extraídas de este proceso de contrastación se convierten en datos e informaciones que le otorgan validez a la investigación (Flick, 2004).

Los autores que tratan el tema de la validez interna de la investigación, es decir, de la confianza en lo que se está investigando y en sus resultados, señalan que los modos de proceder el investigador, su permanencia en el campo en el que se está desarrollando el estudio, la insistencia del investigador en contrastar, comparar percepciones, datos y hallazgos para llegar a discriminar los hechos que se repiten de las situaciones circunstanciales, especifican durante el transcurso de la investigación “...el vínculo entre las relaciones que se estudian y la versión de ellas que proporciona el investigador”(Flick 2004, p. 238), lo que provee elementos para realizar generalizaciones que conduzcan a una validez y confiabilidad externa.

Luego de lo expuesto, existe en esta investigación una permanencia en el campo de estudio, puesta en evidencia a través de las conexiones de esta investigación, tal como se indicó en capítulos anteriores, con un estudio precedente sobre los vínculos de la Extensión Universitaria con las Carreras de Educación Integral en la UNA, y con la continuidad durante cinco años en el proceso de investigación. Asimismo, tal como se ha indicado en otros momentos, existe en la investigadora experiencia y conocimiento en el área de la Extensión Universitaria y en su desarrollo, en una universidad bajo la modalidad a distancia. Por otra parte, tal como se verá más adelante en el espectro de los actores sociales se incluyen no sólo los que pertenecen a la UNA, en diferentes posiciones y roles, sino también los que conciernen a otras universidades, en la búsqueda del contraste de percepciones y actores, como parte de los procesos reflexivos y de interpretación.

Por ello la validez puede considerarse como una “responsabilidad reflexiva”⁴³, que crea una relación entre el investigador, el problema, los observados, el entorno, y el proceso cognitivo de interpretación para dar sentido a los significados y a las representaciones de la realidad. No obstante advierte Rusque (2007) que no es tarea fácil conseguir la confianza en los diseños cualitativos, ya sea por “...el carácter de los datos o por la complejidad de comprender el significado de la acción para los actores” (p. 141), por ello esta autora recomienda la selección de participantes representativos, la delimitación de la situación y las condiciones sociales en las que se origina el estudio, así como la utilización de procedimientos de triangulación de fuentes, métodos, datos, actores, para incrementar la certeza y validez en la construcción del conocimiento sobre el objeto de la investigación, que se asumió en esta investigación.

Así como Rusque nos advierte sobre la confianza de la investigación cualitativa, Flick (2004), insiste en incrementar el alcance, la profundidad y la consistencia en las actuaciones metodológicas, con base en criterios alternativos para evaluar la investigación cualitativa y extender su validez a los procesos que le son inherentes. Uno de estos criterios es la seguridad del procedimiento cualitativo, mediante un “proceso de auditoría”, que tiene que ver con la información sobre el desarrollo de los instrumentos, la amplitud en la recogida de los datos, la reducción de los datos en categorías, las reconstrucciones de datos y resultados relacionados con categorías, temas y definiciones, la retroalimentación de los informantes y la forma como se construye el texto cualitativo, en el que debe estar presente la voz de los actores sociales.

Sobre la base de estos presupuestos y criterios, la credibilidad de esta investigación, esto es su validez interna y externa, es asumida por la investigadora desde lo que plantea Rusque (2007) y Flick (2004). Por tanto en su trayectoria se establecieron

⁴³ Término usado por Altheide y Johnson (1988), referenciado por Flick (2004).

momentos para la correspondencia entre las construcciones del investigador y las provenientes de los otros actores sociales que participan en la investigación, así se estableció un círculo hermenéutico entre ellas. En relación a los procedimientos de triangulación, en este capítulo queda sentado la diversidad de las fuentes y técnicas que ha dispuesto la investigadora para recabar la información y los datos, así como los diferentes actores que han intervenido en esta investigación, seleccionados como *actores clave*, por estar vinculados con el tema y situados tanto en la unidad social en estudio, la UNA, como en otras universidades venezolanas. Asimismo, se tuvo el cuidado de preservar información y datos en archivos físicos, o en equipos tecnológicos (grabadoras, computadora) para acceder a la realidad observada cuantas veces fue necesario.

4.4. El diseño y momentos de la investigación

De acuerdo con lo que se ha expuesto, el paradigma científico cualitativo descansa en una diversidad de métodos cualitativos, que implican estilos de investigación social, en los que se da una insistencia especial al diseño y tipo de la investigación, que no es otra cosa que el orden epistemológico y el camino metodológico que adopta el investigador (Ruiz Olabuénaga, 1999).

Diseñar cualitativamente significa tomar decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación y sobre todas las fases o etapas que soporta dicho proceso. Estas decisiones pueden estar enmarcadas en planteamientos didácticos y pragmáticos del diseño, que conlleven a un *diseño proyectado* que se moldea a partir de *criterios precedentes* que revelen *flexibilidad y complementariedad* para abordar fenómenos sociales complejos, además de *apertura y proximidad* en la toma de decisiones metodológicas para introducir cambios (Valles, 2000).

Asimilando estos planteamientos, en adelante se desarrolla el camino metodológico adoptado por la investigadora y las decisiones tomadas a lo largo de la

investigación como parte del proceso utilizado para llegar al conocimiento de lo que se desea investigar.

a. Diseño de la investigación

Con base en lo expuesto, la investigadora proyectó el diseño de esta investigación en el *Modelo de Variabilidad de la Investigación Educativa o Modelo VIE*, propuesto por Padrón (1994, 2001a, 2001b), en el cual subyacen dos estructuras, *la diacrónica y la sincrónica*. En la primera, se revela la línea del tiempo en que ocurren los procesos de investigación y en la segunda se considera la dinámica y curso de acción de la investigación, lo que genera planos de relaciones entre ambas estructuras, que conducen a cuerpos informacionales, mundos de interés para el investigador, posturas filosóficas y preferencias operativas, que no son estáticas y que generan variaciones al interior del proceso de investigación, marcando pautas en las decisiones metodológicas.

Por tanto, la investigación evoluciona en una trayectoria del tiempo, en coexistencia con un modelo epistémico que acompaña el pensamiento del investigador. En esa trayectoria, la investigación ocupa diferentes planos y dimensiones de los que se compone el fenómeno u objeto social en estudio. Es un ir y venir de la situación a la acción, en un intento de acercamiento con la realidad, lo que posibilita las aproximaciones sucesivas con los contextos sociales e institucionales, en las que se definen orientaciones metodológicas y analíticas, ajustadas a una cobertura empírica y teórica en la investigación, que den lugar a vinculaciones e interacciones con el objeto social en estudio.

En este sentido, explica Padrón que la estructura diacrónica, ubica al investigador en redes de problemas, temas e intereses, que pueden abarcar largos períodos y distintos momentos de investigación. Generalmente, comienza por *descripciones* empíricas, observacionales de la realidad en estudio; se sigue con

interpretaciones, explicaciones o construcciones teóricas que establecen relaciones entre los diferentes hechos y fenómenos de la realidad; se continúa con *validaciones o contrastaciones* de las construcciones teóricas que han adquirido cierta verosimilitud, para aproximarse a las *aplicaciones o instrumentaciones (modelos)* para la acción educativa práctica.

Por su parte, la estructura sincrónica actúa como un sistema con un *componente lógico* y un *componente contextual*. El primero abarca las estructuras lógicas, conceptuales y metodológicas inherentes al problema de estudio; y, el segundo al contexto en una dimensión amplia, donde aparecen las circunstancias y condiciones del entorno, de la sociedad y también una dimensión restringida asociada a la especificidad del objeto de estudio (una organización, una institución, los actores sociales, los estilos de pensamiento).

De acuerdo con lo expuesto, Padrón (2001a), agrega que estas estructuras se cohesionan alrededor de *un enfoque o modelo epistemológico y ontológico* en cuanto a la naturaleza y legitimación del conocimiento, lo que representa uno de los núcleos de variabilidad más importante en los modelos de investigación. Del enfoque epistemológico y ontológico que se adopte se deriva el estilo de pensamiento y de actuación del investigador. Así pues, la investigadora concibe este enfoque en dos ejes, que se entrecruzan permanentemente:

1. El *eje epistemológico* referido a la relación sujeto-objeto, es decir, la relación entre el sujeto que quiere conocer aquello que ha de ser conocido. Esto implica construir una visión del objeto, a partir de lo que se percibe y el significado de lo que se percibe. Se trata de aproximarnos al conocimiento objetivo de la realidad de la Extensión Universitaria como una función organizadora de un currículum abierto.

2. El *eje ontológico*, en el que la realidad social tiene significado en los conceptos y experiencia de los actores sociales, acerca de la existencia y de cómo se manifiesta esa realidad, aceptada tácita o inconscientemente, integrada a un contexto que moldea y otorga estructura a esa realidad. En el caso de esta investigación, la realidad del cambio universitario, se circunscribe en el contexto de la universidad venezolana, particularmente en la Universidad Nacional Abierta, universidad con una modalidad educativa a distancia.

b. Momentos de la investigación

Adoptado el Modelo VIE de Padrón (2001a, 2001b), la investigadora asume una TRAYECTORIA⁴⁴ DIACRÓNICA-SINCRÓNICA para la investigación, representada en su conjunto en tres momentos:

1. El *momento exploratorio-descriptivo* como estadio inicial para incrementar y descubrir las conexiones del problema con la realidad y con otras investigaciones. En este momento se establecen conversaciones entre la investigadora y los diferentes actores sociales, se realizan sondeos de opinión, se revisan fuentes de información, para describir tanto los hallazgos informacionales, como los hallazgos presentes en investigaciones previas, entre otros aspectos.
2. El *momento descriptivo-interpretativo*, en el cual ocurren las descripciones más exhaustivas y aparecen relaciones entre los elementos contextuales y sustanciales que rodean al problema o fenómeno en estudio. En este momento se realizan caracterizaciones e identifican las formas como se expresa el fenómeno,

⁴⁴ Señala Flick (2004) que en el proceso de investigación ocurren dos trayectorias una lineal que le ayuda al investigador a determinar el curso de la investigación: teoría, hipótesis, operacionalización, muestreo, recogida de datos, interpretación de datos, validación; y una trayectoria circular que obliga al investigador a reflexionar permanentemente sobre el proceso entero de la investigación y sobre los pasos particulares, y a retomar situaciones, datos, métodos. Estas trayectorias pueden observarse de manera más explícita en la figura 10, al final de este capítulo.

se describen perspectivas pasadas, presentes y futuras, se establecen conexiones con investigaciones precedentes, para análisis posteriores y se establecen conversaciones con actores identificados como clave para la recolección de los datos. Y en cuanto a las decisiones metodológicas, se: analiza a profundidad las fuentes de información; define la unidad social de estudio; seleccionan los métodos; construyen los instrumentos para la recolección de los datos; define el tratamiento de los datos; y, se obtienen resultados.

3. El *momento interpretativo-analítico*, en el cual la investigadora elabora las construcciones teóricas, con el objeto de desechar, ajustar o incrementar la verosimilitud de los nuevos hallazgos, lo cual varía de acuerdo con el enfoque epistemológico. En este momento se: realizan conversaciones y entrevistas; analizan y categorizan los datos; triangulan técnicas y fuentes de información; presentan ejemplificaciones; hacen inferencias; y, se llega a premisas concluyentes.

De acuerdo con esta trayectoria, el tipo de investigación a realizar es *exploratoria, descriptiva-interpretativa y analítica*⁴⁵, soportada en un enfoque introspectivo-vivencial⁴⁶, el cual tiene preferencia por intervenciones en situaciones problemáticas reales, y se accede al conocimiento a través de una estrecha relación

⁴⁵ Hurtado de Barrera (2000) sostiene que la investigación analítica tiene como objetivo analizar y comprender un evento en término de sus aspectos menos evidentes. Analizar implica identificar y reconocer los elementos que interactúan con la situación social o evento en estudio. Más que descomponer una totalidad en sus partes, se trata de reorganizar las sinergias del evento, con base en los patrones o las expresiones menos evidentes, al descubrir nuevos significados. Generalmente la exploración y la descripción son estadios de la investigación analítica.

...una investigación analítica debe, además, ampliar y profundizar las ideas que justifican la necesidad de analizar; debe presentar evidencias de investigaciones anteriores referidas tanto a descripciones como a estudios comparativos del evento a analizar y del criterio de análisis.

⁴⁶ Padrón (1992) refiere que la introspección vivencial, se apoya en la construcción simbólica subjetiva del mundo social y cultural, donde el conocimiento es un acto de comprensión, en la que se utiliza como método de hallazgo la introspección y la vivencia y como método de contrastación el consenso experiencial.

sujeto-objeto, donde la experiencia vivida y sentida por el investigador está imbuida en esas relaciones.

Es *exploratoria* dado que la investigadora, en el contexto de la delimitación del tema y del objeto de estudio, exploró hallazgos en investigaciones anteriores, realizadas tanto en el seno de la Universidad Nacional Abierta, como en otras universidades, y estableció conexiones del problema con estos hallazgos. Asimismo, indagó opiniones entre posibles actores sociales en relación con el tema de estudio y se revisaron fuentes preliminares de información, a manera de indagar acerca del soporte documental que sustentaría la investigación.

Es *descriptiva* por cuanto caracteriza la Universidad Nacional Abierta (UNA), en lo que se refiere a los rasgos que la tipifican como universidad a distancia y abierta, así como los aspectos vinculados a sus prácticas educativas e institucionales, al igual que el desarrollo de la función de Extensión Universitaria, en ésta y en otras universidades.

Es *interpretativa* dado que a través de las descripciones e identificaciones acerca de cómo se expresa la Extensión Universitaria en la UNA y sus potencialidades para organizar un currículum abierto, se procura encontrar el significado y alcance de estas potencialidades, inmersos en hechos implícitos y en prácticas educativas e institucionales, poco evidentes, que coexisten en el ser y deber ser de la Extensión Universitaria, tanto en la UNA, como en otras instituciones de educación superior del país.

Es *analítica* porque se identifican aspectos esenciales que interactúan como un todo en la situación social en estudio, al descomponer esta totalidad en sus partes, reorganizar los patrones o expresiones menos evidentes, descubrir nuevos significados en las prácticas educativas e institucionales de la UNA y en su modelo curricular, que

sustenten la visión y concepción de la Extensión Universitaria, como función organizadora de un currículum abierto.

4.5. Técnicas y procedimientos metodológicos para el abordaje de la realidad

Tomando como marco el tipo de investigación a realizar y los momentos que integran la trayectoria de la investigación, la recolección de datos e información se realizó con base en un conjunto de *técnicas y procedimientos metodológicos*, expuestos en el Cuadro 18, y que más adelante se describen.

Cuadro 18. Técnicas y procedimientos metodológicos

Momento exploratorio-descriptivo	Momento descriptivo-interpretativo	Momento interpretativo-analítico
Conversaciones con actores sociales Sondeos de opinión Registros de conversaciones y notas de reuniones Ubicación y revisión de fuentes de información y documentales	Conversaciones con actores sociales Análisis de contenido documental Análisis de investigaciones previas y precedentes Muestreo Elaboración y aplicación de instrumentos Entrevistas Análisis preliminar de datos Análisis de los textos de las entrevistas	Conversaciones con actores sociales Tratamiento de los datos e información Recuento de frecuencias y porcentajes Triangulación de técnicas, fuentes e informantes Reducción de datos cualitativos a través de descripciones comprensivas Identificación de descriptores comprensivos Análisis crítico reductivo (metacategorías de análisis) Ejemplificaciones e ilustraciones de casos Contrastación teórica e Inferencias

Fuente: Autora (2009).

Uno de los recursos técnicos a disposición de la investigadora durante todos los momentos de la investigación fue la *conversación ordinaria* (Valles, 2000), con diferentes actores sociales, de forma presencial en encuentros cara a cara y a distancia, a través de medios como el teléfono, chat, mail, caracterizada por la interacción social y

los intercambios abiertos y deliberados sobre los temas propios de la investigación. En la mayoría de las interacciones, la investigadora levantó registros de las conversaciones⁴⁷, esto se constituyó en referentes para la estructuración del texto del trabajo, así como para el abordaje del campo de la investigación. Esta técnica que se aplicó en diferentes momentos, de forma directa y espontánea, facilitó profundizar en las argumentaciones proporcionadas inicialmente por diferentes actores universitarios, que fueron identificados como clave, y que posteriormente formaron parte de la muestra de estudio.

De la misma manera, en todo el transcurso de la investigación se revisaron fuentes de información bibliográfica y documental, entre ellas el Proyecto de Creación Institucional de la UNA (PROCREAUNA), como parte del conocimiento y análisis del modelo curricular de la universidad y de la concepción de la Extensión Universitaria que subyace en este proyecto. Asimismo, se revisaron documentos relacionados con las políticas académicas de la universidad, su plan estratégico, los informes sobre la gestión de la extensión en los Centros Locales, entre otros documentos.

Para conocer la complejidad del tema de investigación en la unidad social en estudio, así como para acceder a los diferentes actores sociales se utilizó como estrategia el uso del cuestionario. Sobre la base de los señalamientos de Sagastizabal y Perlo (2006), el abordaje metodológico de la realidad, en este caso a través de una encuesta social o cuestionario, supone una construcción social del conocimiento sobre el problema que se está indagando, desde varios sentidos o focos de atención para el investigador. Por un lado, se produce una objetivación de la realidad, al estandarizar bajo una forma o técnica el acceso a los informantes, lo cual resulta fundamental para describir esa realidad y, por otro lado, permite que los actores sociales implicados

⁴⁷ En el Anexo 6, se incorpora a manera de ejemplo extractos de la conversación sostenida con los directores de este estudio, en la discusión del proyecto de investigación y el tema de estudio.

reflexionen sobre la realidad abordada, plasmen sus ideas, argumentos y significados de las acciones, lo que más tarde puede develar en alcances esenciales y representaciones sociales que sustenten lo que se está indagando.

En este sentido, en distintos tiempos se elaboraron y se aplicaron tres cuestionarios para el abordaje de la realidad social. Es de acotar que previa a la elaboración de los instrumentos, se hizo un *sondeo de opinión*⁴⁸ entre la investigadora y cuatro académicos del Nivel Central de la UNA⁴⁹, en posiciones de Coordinación, con base en tres interrogantes generales correlacionadas con los objetivos de la investigación:

1. ¿Podemos concebir, pensar la Extensión Universitaria, como una función organizadora de un currículum abierto?
2. ¿Conoce usted cómo ocurren y cómo se administran las prácticas educativas en la UNA?
3. Si las conoce, ¿cómo se pueden plantear esas prácticas educativas desde la Extensión Universitaria?

Esto se hizo a los fines de obtener un marco de referencia preliminar para construir un cuerpo de planteamientos más específicos, que sirvieran de base para elaborar un conjunto de interrogantes, y en consecuencia estructurar los ítemes de los instrumentos que se describen subsiguientemente, a los fines de acceder progresivamente a la muestra de estudio.

El primer cuestionario que se presenta en el Anexo 2, dirigido al personal académico de la UNA, se elaboró con base a 20 preguntas, de las cuales 1 es dicotómica simple (Si/No), 7 dicotómicas compuestas (Si/No, con argumentación de respuesta), 6

⁴⁸ El instrumento utilizado para tal fin se incorpora en el Anexo 1

⁴⁹ Tres de estos académicos coordinan áreas estratégicas dentro de la organización: Subprograma de Áreas y Carreras, Subprograma de Diseño Académico, Subprograma de Supervisión Académica. Asimismo, se abordó uno de los Coordinadores de Carrera.

de selección múltiple en orden o grado de importancia (considerando el número 1 en el mayor grado), 4 de respuestas abiertas y 2 de selección por ordenamientos de rangos. La aplicación de este tipo de instrumento, bajo una administración directa, representó parte del abordaje ontológico de la realidad social en la UNA. En este sentido, se recolectaron datos e informaciones producidas por estos actores sociales, desde su visión y perspectiva de la Extensión Universitaria en la UNA, específicamente en el Nivel Central y los Centros Locales, es decir, en los espacios donde ocurre la interacción social-cotidiana con la realidad, de acuerdo con los ocho aspectos que se indican. El número que aparece dentro de paréntesis se corresponde con la cantidad de preguntas para cada aspecto:

1. Conocimiento del proyecto institucional de creación de la Universidad Nacional Abierta (2).
2. Caracterización de las prácticas educativas e institucionales de la UNA (3).
3. Actividades educativas dentro del currículum y extra-curriculares que se desarrollan en la UNA (2).
4. Rasgos en la organización y planificación de un currículum abierto (5)
5. Visión de la Extensión Universitaria en la UNA: ser y deber ser, áreas funcionales, aportes al currículum (3).
6. Aportes del Componente de Extensión Universitaria en el currículum de la UNA (2).
7. Vinculación entre las funciones universitarias (docencia, investigación, extensión) (2).
8. Fortalezas, limitaciones y potencialidades de la UNA (Centros Locales) para la vinculación de las funciones universitarias (1).

La accesibilidad a los actores universitarios ubicados en otras instituciones educativas del país⁵⁰, se hizo con técnicas semejantes a las aplicadas a los actores de la UNA, a los fines de asegurar que el tratamiento de la data e información no fueran muy disímiles. En atención a este criterio, se hizo una adaptación del cuestionario inicial aplicado a los académicos en la UNA, para acceder a estos actores, se elaboró así un segundo cuestionario (Ver anexo 3), integrado por 11 preguntas, de las cuales 3 son dicotómicas compuestas, 4 de respuestas abiertas y 4 de selección múltiple en orden o grado de importancia, a los fines de identificar aspectos relacionados con seis ámbitos clave:

1. Visión de la Extensión Universitaria, su ser y deber ser, en relación con la realidad de cada universidad encuestada (2).
2. Aportes de la Extensión Universitaria al currículum universitario (1).
3. Contribuciones de la Extensión Universitaria en la conformación de un currículum abierto (4).
4. Actividades educativas dentro del currículum y extra-curriculares que se desarrollan en cada universidad (1).
5. Vinculación entre las funciones universitarias (docencia, investigación, extensión) (1).
6. Aportes de las instancias de coordinación nacional de la Extensión Universitaria en la vinculación de las funciones universitarias (1).

Posteriormente, como parte importante para el abordaje ontológico de la realidad social de la UNA, se aplicó un tercer cuestionario (ver Anexo 4) dirigido a los estudiantes, con base en 7 preguntas, de las cuales 1 es dicotómica compuesta (Si/No, con selección múltiple), 2 de selección múltiple por orden de importancia, 2 de

⁵⁰ Es importante indicar que la investigadora aplicó la técnica de la conversación abierta con algunos representantes de universidades autónomas y experimentales del país, de cara a enriquecer y precisar información recogida en el cuestionario aplicado.

selección múltiple sin orden de importancia y 2 abiertas. Este instrumento fue elaborado a partir de la selección y adaptación de algunas de las preguntas del primer instrumento, consideradas como clave por la investigadora de acuerdo con los objetivos y propósitos de la investigación. Son tres los aspectos considerados como relevantes en este cuestionario:

1. Participación del estudiante en actividades relacionadas con la Extensión Universitaria, libres y acreditadas en el currículum (1).
2. Caracterización de rasgos que tipifican a la UNA (2)
3. Conocimiento de la Extensión Universitaria en la UNA (4).

En la validación de los instrumentos se le hicieron revisiones consecutivas tanto de redacción como de contenido. Asimismo, para el caso del primer instrumento, es decir, el cuestionario 1, dirigido al personal académico de la UNA, se aplicó una prueba piloto, vía electrónica, a 10 académicos, cinco de Nivel Central y cinco de Centros Locales. Una vez aplicada esa prueba, se procedió a comprobar si existía coherencia entre las preguntas y los objetivos de la investigación. Para la validación de los dos instrumentos restantes, cuestionarios 2 y 3, se aplicó *el criterio de relevancia de las preguntas*, tomando en consideración que los mismos fueron elaborados a posteriori de la aplicación del primer cuestionario. Además, en el tercer cuestionario, dirigido a los estudiantes se aplicó *el criterio de simplificación de preguntas y uso de preguntas directas*, sugerido por un experto a los fines de garantizar su aplicación sin mayor supervisión y control de esta muestra, dada las características de ubicación geográfica y de permanencia en los Centros Locales de los estudiantes.

De la misma manera, también se utilizó la técnica de la entrevista para recoger información complementaria por parte de los estudiantes, tomando en consideración que

son ellos quienes realizan la praxis extensionista. La entrevista fue diseñada como semiestructurada, y de forma flexible, se le otorgó al entrevistado la libertad de responder abiertamente a cinco preguntas de carácter general:

1. ¿Qué entienden ustedes por Extensión Universitaria en la UNA?
2. ¿Qué papel juega la Extensión Universitaria en la UNA?
3. ¿Cómo debería ser la Extensión Universitaria en la UNA?
4. ¿Cómo evaluar las actividades de Extensión Universitaria en la UNA?
5. ¿Qué significa un currículum abierto?

Es importante aclarar que durante el desarrollo de la entrevista, surgieron otras interrogantes, sobre la base de los aportes proporcionados por los entrevistados. Una vez transcrita la entrevista les fue enviada a los participantes para su validación. En el Anexo 5 se incorpora la transcripción completa del texto definitivo.

Por otra parte, en el contexto metodológico, está presente la estrategia de la *triangulación y complementariedad de técnicas e informantes*, como parte de la articulación y contrastación de la información y de los resultados obtenidos, además como criterio de validez, calidad y verificación que le confiere al estudio realizado. De acuerdo con Ruiz Olabuénaga (1999), la triangulación proporciona: a) evidencia confirmatoria de resultados, en el que vale la pena contrastar los más coincidentes; b) evidencia contradictoria en el sentido de que los resultados lleven a contraposiciones con supuestos o estudios anteriores; y, c) evidencia circunstancial que ni contradice, ni apoya hallazgos, pero abre nuevas vías de interpretación. La triangulación debe entenderse como una vía heurística en la reducción y discusión de resultados.

Asimismo, en esta investigación se realizó, desde su comienzo, el análisis de contenido⁵¹, para contextualizar las informaciones preliminares, obtenidas por distintas vías, así como para el análisis de textos y documentos relevantes (Por ejemplo el PROCREAUNA) y como parte de la comprensión de la realidad, se hizo uso del análisis sintáctico y se tomó en cuenta los referentes semióticos y narrativos presentes en el contenido de estas fuentes de información. De la misma manera, el análisis de contenido⁵² se aplicó a la data extraída de los instrumentos y de las entrevistas, y se categorizaron descriptiva, interpretativa y analíticamente los elementos presentes en los resultados obtenidos, los cuales iluminaron la realidad en estudio.

De igual forma, se utilizó como recurso metodológico y como una estrategia de complementariedad en la discusión de los resultados la ilustración de casos, a través de ejemplificaciones, tipificadas por la investigadora como representativas, de acuerdo con los aportes de los diferentes actores sociales.

a. Población, criterios y decisiones muestrales

Asesores-académicos y estudiantes de los Centros Locales de la Universidad Nacional Abierta, constituyen parte de la población en estudio⁵³. Dentro del esquema organizativo de la UNA, estos centros representan el espacio local y regional tanto para el aprendizaje, como para la ejecución de los programas académicos de docencia, investigación y extensión, así como los procesos administrativos de la institución, donde los estudiantes encuentran los medios de apoyo a sus estudios y a los docentes que le

⁵¹ El análisis de contenido se basa en la lectura como instrumento de recogida de información, realizada de manera sistemática, objetiva y replicable, lo que representó una aproximación a la realidad (Ruiz Olabuénaga, 1999).

⁵² Conforme al paradigma constructivista es el propio investigador el que crea, a través de una serie de prácticas investigadoras, los materiales y los analiza, para así encontrar evidencias (Ruiz Olabuénaga, 1999).

⁵³ De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2003), en la investigación cualitativa, la población está en correspondencia con: las características de la investigación, el acceso a los actores sociales representativos y los contextos y eventos sobre los cuales se aspira a recolectar los datos.

brindan asesoría. De la misma manera, dentro de la población se incluyen miembros de dos instancias nacionales de coordinación y generación de políticas de la Extensión Universitaria en Venezuela, que agrupan universidades autónomas, experimentales y privadas: el Núcleo de Autoridades de Extensión Universitaria de las Universidades Venezolanas (NAEX) y la Comisión Sectorial de Extensión Rural de las Universidades Venezolanas (COSERUV)⁵⁴. Al respecto, la UNA desde el año 1999 al presente ha tenido una participación activa en ambas instancias nacionales.

Por tanto, la UNA, con sus 22 Centros Locales, el NAEX y la COSERUV constituyen el conjunto situacional de la investigación, donde se agrupan diferentes actores sociales alrededor del currículum universitario y de las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión. En este sentido, sobre este conjunto situacional, la investigadora consideró necesario tomar algunas decisiones muestrales tanto para la selección de los actores sociales como para la recolección de la información y los datos, de acuerdo con los objetivos de la investigación.

Indica Flick (2004), que el muestreo está presente en todo el proceso de investigación cualitativa. Las decisiones muestrales se toman incluso en la fase exploratoria, cuando se seleccionan las personas o grupos para las conversaciones y entrevistas preliminares, cuando se decide ir a una institución a buscar información, cuando se selecciona un caso típico, cuando se reconocen actores principales y colaterales, por lo que existe una selección gradual y progresiva en la integración de la muestra, la cual debe responder a ciertos criterios. Sagastizabal y Perlo (2006), Quivy y Campenhoudt (2005), Flick (2004), y Ruiz Olabuenaga (1999), proporcionan algunos

⁵⁴ El NAEX representa un órgano asesor del Consejo Nacional de Universidades en materia de Extensión Universitaria, con representatividad de universidades autónomas, experimentales y privadas. La COSERUV es una comisión adscrita al NAEX integrada por las universidades, que de acuerdo con su naturaleza y carreras que ofrecen, orienta su acción extensionista en el área de la Extensión Rural.

criterios para la selección de una muestra intencional, los cuales fueron integrados por la investigadora a efectos de establecer un referente para la selección de la muestra:

1. El *criterio de confianza* para garantizar la representatividad de la muestra. Este criterio se puede aplicar a través de la modalidad de “*por cuotas*”, que consiste en seleccionar partes del todo, cuidando que esas partes sean representativas de la totalidad de la población, según características que a juicio del investigador resulten significativas.
2. El *criterio de conveniencia*, referido a la selección de aquellos casos o personas que son de fácil acceso, en determinadas condiciones (de espacio, tiempo y recursos) para el investigador.
3. El *criterio del buen informante*, es decir, las personas que reúnen conocimientos y experiencias necesarias de la cuestión u objeto de estudio para ser entrevistadas.
4. El *criterio de intensidad* que enfatiza en seleccionar expertos en el tema concreto, de acuerdo con especialidades o relevancia por sus aportaciones al tema.
5. El *criterio de los plazos y recursos* de los que dispone el investigador para acceder a los informantes.
6. El *criterio de la relación directa e indirecta*, es decir, los informantes involucrados con el tema, que pertenecen o no a la unidad social en estudio.

Agrega Martínez Miguélez (2004), que la *muestra intencional basada en criterios*, resulta altamente conveniente para el proceso de investigación donde se acentúa el uso de métodos y técnicas cualitativas y cuando se quiere describir e interpretar un fenómeno, de acuerdo con sus manifestaciones, por cuanto “Los

fenómenos incluyen personas, sus rasgos individuales o respuestas, eventos, documentos, artefactos u otros objetos, segmentos del tiempo, de lugares y de situaciones y, en general, la acumulación de diferentes fuentes de datos que se corroboren y complementen mutuamente”(p. 85).

De acuerdo con los criterios expuestos, la investigadora consideró necesario seleccionar para la aplicación del primer cuestionario a informantes de los 22 Centros Locales y del Nivel Central de la Universidad Nacional Abierta, dado el carácter nacional de esta institución educativa; se estableció la *confianza/representatividad* en un máximo de 230 personas a encuestar con una sub-cuota de 10 personas o informantes por cada Centro Local, lo que incluyó 10 a Nivel Central. El mínimo de la cuota se estableció con base en el 50 % de esta parte de la población, es decir, 115 informantes con representatividad del 50 % de los Centros Locales.

De igual forma, además de la representatividad se enfatizó en el criterio del *buen informante*, por tanto se seleccionó a las personas no sólo por los conocimientos que poseían en relación con el objeto de estudio, sino también por el rol que desempeñan en el Centro Local, lo que supone experiencia y experticia institucional. En este sentido, se consideró que la subcuota de las 10 personas por cada Centro Local, debía incluir informantes en los siguientes roles: Coordinador (a) del Centro Local, Jefe (a) de la Unidad Académica; Jefe (a) del Área de Evaluación, Jefe (a) de la Unidad de Registro y Control de Estudios, Responsable del Área de Extensión Universitaria y asesores de las diferentes Carreras.

En cuanto al segundo cuestionario dirigido a informantes de otras universidades del país que guardan relación con el tema de estudio, se aplicaron fundamentalmente los criterios de *conveniencia, intensidad y relación indirecta*. En este sentido, se seleccionó a informantes de fácil acceso a la investigadora y considerados como expertos por

ocupar posiciones relevantes (Vicerrectores de Extensión Universitaria, Decanos y Directores de Extensión Universitaria), se tomó como representatividad su presencia y participación en el Núcleo de Autoridades de Extensión Universitaria de las Universidades Venezolanas (NAEX) y/o en la Comisión Sectorial de Extensión Rural de las Universidades Venezolanas (COSERUV), con una cuota del 50 % del *quórum* regular del NAEX/COSERUV en reuniones ordinarias, tal como lo establece la normativa respectiva, el cual oscila en un promedio de representación de 18 miembros regulares de un total de 36.

En relación con el tercer cuestionario y entrevistas, dirigidos al sector estudiantil de la UNA, se aplicaron los criterios de *conveniencia y el de los plazos y recursos*. Tomando en cuenta que la permanencia y presencia de los estudiantes en los Centros Locales no es continua, su selección se hizo en función de la facilidad de contacto y ubicación que tuvieron los responsables del área de Extensión Universitaria de 8 Centros Locales, que apoyaron a la investigadora en la identificación de estos informantes, como en la aplicación del respectivo cuestionario. Para las entrevistas que se realizaron con las estudiantes de un mismo Centro Local, privó el criterio de plazo y conveniencia de tiempo de estas informantes para ser contactadas por la investigadora, así como la disponibilidad de los recursos financieros necesarios para el traslado y la permanencia de la investigadora del Nivel Central al Centro Local.

La *representatividad* para este grupo de informantes se aplicó con base en una cuota máxima de 80 estudiantes a encuestar, con una sub-cuota de 10 por cada Centro Local, de acuerdo con la posibilidad, en espacio y tiempo, de contactar estos informantes. El mínimo de la cuota se estableció sobre la base del 50% de esta población, es decir, 40 informantes con representatividad del 50% de los 8 Centros Locales seleccionados. De acuerdo con estas decisiones muestrales, en la Tabla 1 se

especifican los tres grupos de actores sociales y la participación esperada para la aplicación de los cuestionarios respectivos, diseñados para cada uno de los grupos.

Tabla 1. Actores sociales con relación a las decisiones muestrales y la participación esperada

Actores participantes	M	C	%
Académicos UNA	230	115	50
Miembros NAEX/COSERUV	36	18	50
Estudiantes UNA	80	40	50
Total de actores	326	173	50

Fuente: Autora (2008). Leyenda: Muestra (M); Cuota muestral (C).

Como puede observarse en la Tabla 1, desde un punto de vista cuantitativo se estimó acceder a 326 actores sociales, con una participación del 50% en cada uno de los tres grupos.

A continuación, en el Cuadro 19, y desde un punto de vista cuali-cuantitativo, se presenta la descripción de las técnicas y el tipo de informantes y su procedencia, de acuerdo con todas las técnicas empleadas.

Cuadro 19. Descripción de las técnicas empleadas e informantes

Técnica empleada para la recolección de la información	Informantes/ Procedencia
<p><i>Conversación ordinaria</i></p> <p>Esta técnica se aplicó durante todo el proceso de investigación de forma presencial y a distancia, durante el período de 2007 al 2010.</p>	<p>Se llevó a cabo fundamentalmente con 4 personas. En primer lugar con los dos Directores de la investigación, pertenecientes a la UNED y a la UNA, respectivamente, y en segundo lugar durante la aplicación del segundo cuestionario con dos representantes del NAEX. A sus efectos, se realizó un registro de lo tratado, en ambos casos.</p>
<p><i>Sondeo de opinión</i></p> <p>Se llevó a cabo en Julio de 2007 bajo una administración directa por parte de la investigadora.</p>	<p>Se realizó entre cuatro (4) académicos del Nivel Central, en Julio de 2007, con base en tres preguntas orientadoras, se levantó un registro de las opiniones emitidas.</p>
<p><i>Cuestionario 1</i></p> <p>Este instrumento se aplicó en julio de 2008 bajo una administración directa, con el apoyo de los académicos encargados del área de Extensión Universitaria en los Centros Locales.</p>	<p>El primer grupo de informantes estuvo representado por 155 académicos de la UNA, ubicados en el Nivel Central y en 18 Centros Locales, de un total de 22 Centros, que dieron repuesta al cuestionario 1, de acuerdo con la siguiente proporción: Nivel Central (18), Centro Local Metropolitano (1) Amazonas (11),</p>

Cuadro 19 (cont.)

	Apure (10), Anzoátegui (10), Barinas (7), Bolívar (7), Carabobo (8), Cojedes (6), Delta Amacuro (10), Falcón (4), Mérida (9), Monagas (8), Nueva Esparta (5), Portuguesa (7), Táchira (9), Trujillo (9), Yaracuy (8) y Zulia (9).
<p><i>Cuestionario 2</i></p> <p>Este cuestionario se aplicó entre los meses de octubre de 2008 y enero de 2009, bajo una administración directa, por parte de la investigadora, en reuniones ordinarias del Núcleo de Autoridades de Extensión de las Universidades Venezolanas (NAEX) y de la Comisión Sectorial de Extensión Rural de las Universidades Venezolanas (COSERUV).</p>	El segundo grupo de informantes estuvo representado por 16 miembros de las siguientes instituciones: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Universidad de Carabobo (UC) Universidad Rafael Belloso Chacín (URBE), Universidad Central de Venezuela (UCV), Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), Universidad Nacional Experimental Sur del Lago (UNESUR), Instituto Universitario de Tecnología del Yaracuy (IUTY), Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), Universidad Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Universidad Nacional Abierta (UNA), y la Cooperativa Revolucionaria Campesina.
<p><i>Cuestionario 3</i></p> <p>El tercer cuestionario dirigido al sector estudiantil de la UNA, se administró con el apoyo de los responsables del área de Extensión Universitaria en los Centros Locales participantes. Este proceso se llevó a cabo entre junio y agosto de 2009.</p>	Se encuestaron a 63 estudiantes de diferentes carreras, pertenecientes a 8 Centros Locales, de acuerdo con la siguiente distribución: Barinas (5), Bolívar (4), Carabobo (5), Cojedes (4) Delta Amacuro (15), Lara (4), Metropolitano (10), Táchira (9) y Zulia (7).
<p><i>Entrevista</i></p> <p>Esta técnica aplicada directamente por la investigadora, con el apoyo de la Responsable de Extensión Universitaria del Centro Local Lara, fue llevada a cabo en junio de 2009.</p>	Bajo esta técnica se abordaron a las 4 estudiantes de diferentes Carreras del Centro Local Lara. Para ello, se elaboró un guión para la entrevista semiestructurada, con base en cuatro preguntas básicas, las cuales fueron ampliadas, en el momento en el que se aplicó esta técnica.

Fuente: Autora (2009).

b. Entrada y trabajo en el campo

Flick (2004), refiere que la entrada en el campo es un acceso tangible a la unidad de social de estudio y a los actores sociales, con la actuación del investigador quien debe encontrar el camino de acceso como alguien de adentro o como alguien de afuera, lo que determinará el grado de extrañeza o familiaridad con las actividades en el campo y en el manejo de las técnicas. Donde se sitúe el investigador en cuanto a la extrañeza o la familiaridad, determinará el grado de accesibilidad o inaccesibilidad, el contacto directo, o a través de terceros con los actores sociales.

En este caso existe un alto grado de familiaridad con la unidad social en estudio, por cuanto la investigadora forma parte del personal académico de la Universidad

Nacional Abierta y se desempeña en el Subprograma de Extensión Universitaria, desde el año 1995 al presente. Asimismo cuenta con experiencia en el manejo de las técnicas seleccionadas, las cuales fueron usadas con anterioridad, en investigaciones precedentes.

En este sentido, el acceso a la unidad social, identificada como una institución con presencia nacional en 22 Centros Locales, se hizo a través de la aplicación directa del cuestionario 1 (ver Anexo 2) para así acceder a los informantes ubicados en estos Centros Locales. De acuerdo con la muestra seleccionada se distribuyeron 230 cuestionarios a nivel nacional, que incluyó el Nivel Central, a razón de 10 cuestionarios por cada Centro Local, se recibieron 155 cuestionarios debidamente llenados, lo que representó el 67.39% del total de cuestionarios enviados.

Padrón (1994), Martínez Miguélez (2004a), Sagastizabal y Perlo (2006), sostienen que en el proceso de investigación se establecen redes sobre la base de los propios actores sociales implicados en el problema de estudio, o redes que implican a otros actores ubicados en diferentes unidades sociales, pero que están relacionados con el problema, por lo que son ubicados en el campo de estudio. La accesibilidad a estos actores debe realizarse con técnicas semejantes a los aplicados a los actores que están adentro de la unidad social, para asegurar que los tratamientos no sean muy disímiles, lo que se corresponde con un *criterio de coherencia*.

Considerando lo expuesto por estos autores, la aplicación y el procesamiento del cuestionario 1, dirigido a los académicos de la UNA, sirvió de referente a la investigadora para abordar a otros actores sociales. En atención a esto se elaboró el cuestionario 2 para acceder a los actores que pertenecen al NAEX y la COSERUV, en cuyas instituciones se desarrolla la función de Extensión Universitaria. El acceso a estos actores se hizo durante dos reuniones formales de estos órganos asesores del CNU, se

distribuyó en una primera reunión 30 cuestionarios y se recolectaron posteriormente 16 cuestionarios que se corresponden con los miembros que asistieron a estas reuniones, lo que representó un 44.44%.

Otro de los actores ubicados en el campo de estudio, se corresponde con los estudiantes de la UNA, a los cuales se les aplicó el cuestionario 3 (ver Anexo 4), instrumento elaborado una vez aplicados y procesados los dos cuestionarios anteriores, los cuales sirvieron de consulta y referentes para su elaboración, con el fin de acceder a las apreciaciones de 80 estudiantes. Al respecto, se obtuvieron cuestionarios de 63 estudiantes que representan el 83.75%, por encima de lo esperado.

En un período muy cercano a la aplicación del tercer cuestionario, se realizaron cuatro entrevistas con un mismo guión a cuatro estudiantes del Centro Local Lara, a través de la cual se profundizó en algunos temas relevantes para la investigadora, especialmente a cómo el estudiante se vincula con las comunidades, cómo desde su experiencia vivida en este Centro Local perciben la Extensión Universitaria, y cómo participan en ella. Es importante acotar que la selección de este Centro Local se hizo con base en las posibilidades de traslado de la investigadora y al apoyo brindado internamente para la ubicación de las estudiantes.

Tal como se puede observar en la Tabla 2, desde un punto de vista cuantitativo, en la aplicación de los tres cuestionarios, se obtuvo respuestas de un total de 234 informantes directos de los cuales 155 fueron académicos de la UNA, 63 estudiantes de distintas Carreras de la UNA y 16 informantes pertenecientes a distintas instituciones de educación superior del país, miembros del NAEX y la COSERUV.

Tabla 2. Grado de participación de los actores sociales

Actores participantes	M	N	%
Asesores-académicos UNA	230	155	67.39
Miembros NAEX/COSERUV ⁵⁵	36	16	44.4
Estudiantes UNA	80	63	78.75
Total de actores	326	234	73

Fuente: Autora (2009). Leyenda: Muestra (M); Frecuencia o Cuota real de participación (N).

Es importante destacar que entre las características biográficas de los informantes de la UNA, se tiene que las $\frac{3}{4}$ partes de los asesores-académicos que participaron en el estudio son del sexo femenino, con estudios a nivel de maestría y con permanencia laboral en la institución por encima de los cinco años. Asimismo, se obtuvo una participación de asesores de las distintas Carreras de la UNA: Educación Integral, Preescolar, Dificultades de Aprendizaje, Administración de Empresas, Contaduría e Ingeniería, y Matemática, siendo mayoritaria la presencia de asesores del área de educación.

Aunque los estudiantes que participaron en este estudio no proporcionaron mayor información de sus datos biográficos, se pudo conocer que pertenecen a las distintas Carreras de la UNA, con mayor participación de estudiantes de las Carreras de Educación Integral, Administración de Empresas y Contaduría, y están situados en sus estudios por encima del tercer semestre.

De la misma manera, en el caso del NAEX y la COSERUV se pudo apreciar que los informantes mayoritariamente son del sexo femenino, con permanencia laboral en sus instituciones por encima de los 10 años y con formación en áreas de la educación, agronomía y medicina, y con estudios a nivel de maestría y doctorado. En su casi

⁵⁵ Al momento de distribuir los cuestionarios se ausentaron varios miembros de la reunión, lo que limitó la entrega de 36 cuestionarios. Asimismo, fue necesario acudir a una segunda reunión por cuanto algunos miembros manifestaron dificultades para llenar el cuestionario *in-situ*, propusieron consignarlos en otro momento.

totalidad estos participantes ocupan cargos directivos, tales vicerrectores, decanos, directores y coordinadores.

En síntesis, la entrada y el trabajo en el campo se hizo de forma progresiva y por aproximaciones sucesivas a los actores sociales y a la realidad en estudio, lo que le permitió a la investigadora adoptar enfoques flexibles, encontrar hallazgos recurrentes y emergentes en la información proporcionada por los diferentes actores sociales, así como en las fuentes documentales que acompañaron el trabajo de campo.

c. Tratamiento y análisis de los datos e información

En cuanto al tratamiento y el análisis de los datos e información, la investigadora se apoyó fundamentalmente en los planteamientos de Guba y Lincoln (1983), Flick (2004) y Valles (2000), acerca de la *Teoría Fundamentada*⁵⁶, cuyo enfoque centra el proceso de la investigación en el tratamiento comparativo, de integración e interpretación constante de los datos empíricos e información, y en los aportes de Martínez Miguélez (2004), quien refiere al interaccionismo descriptivo e interpretativo, como vía para la comprensión crítica de evidencias que subyacen en realidades significantes. En este sentido, cuatro premisas básicas, extraídas de las ideas de estos tres autores, orientan el desarrollo de esta sección:

1. Los significados derivan o brotan de las descripciones e interpretaciones comprensivas de la comunicación simbólica proporcionada por los informantes.
2. La exploración e interpretación de los significados deben realizarse mediante el acceso a interpretaciones ajustadas al contexto de la investigación y a las circunstancias del momento en que se obtuvo la información.

⁵⁶ Ambos autores coinciden en considerar que el procedimiento analítico de comparación constante y el procedimiento de codificación, por niveles de complejidad, o por niveles de acercamiento al objeto de estudio, que subyacen en la Teoría Fundamentada, constituyen los rasgos distintivos que diferencian el análisis de inducción analítica, que se derivan de estos procedimientos, del análisis de contenido clásico, cuyo alcance generalmente se traduce en descripciones y análisis lineales.

3. La comparación constante de diferencias y similitudes, entre los significados de los grupos informantes, no sólo generan categorías, sino relaciones entre ellas, exigidas por sus rasgos definatorios o propiedades.
4. El investigador selecciona, agrupa y reduce los significados, a la luz de la dirección de su acción, con procedimientos que respondan a sus exigencias metodológicas y de análisis.

En este sentido, una vez aplicados los cuestionarios y como parte del tratamiento de la información, la investigadora procedió a:

- Asignar un número o código a cada cuestionario respondido, y mantuvo en reserva los datos de origen: Centro Local y datos personales del informante (lo cual fue opcional) para el análisis o revisiones posteriores si fuera necesario.
- Procesar la data de los cuestionarios con el programa Excel, mediante la transcripción de las respuestas tal como fueron proporcionadas por los informantes en el caso de las preguntas abiertas. En el caso de las preguntas dicotómicas y de selección múltiples, se estableció un conteo en Excel con base en lo establecido en el ítem correspondiente (SI; NO; selección en grado de importancia), esto permitió determinar frecuencias y porcentajes para los ítems que así lo ameritaron.
- Agrupar por su similitud y analogía las ideas y los argumentos proporcionados por los diferentes informantes, fundamentalmente en las preguntas abiertas y compuestas.
- Elaborar gráficos y tablas para la información y los datos que lo ameritaron, así como un conjunto de descripciones comprensivas, derivadas de los elementos subjetivos proporcionados por los informantes, desde su acervo y experiencias,

en la comunicación de sus ideas y puntos de vista, sobre cada uno de los temas subyacentes en los tres cuestionarios aplicados. Estas descripciones permitieron interpretar los códigos *in vivo* de los informantes, al extraerse analogías de sus significados que se repetían con frecuencia, como parte del proceso de condensación y reducción de datos. A sus efectos, una de las Tablas diseñadas por la investigadora para agrupar la opinión de los informantes y las descripciones y descriptores, que de ellas se derivan, así como sus frecuencias se corresponde con el siguiente modelo:

Descripciones comprensivas	N	%	Opinión de los informantes	Descriptores comprensivos

- Presentar y comunicar los resultados a través de áreas temáticas y temas específicos, correlacionados con los objetivos de la investigación, con base en la integración y significación de los ítemes de los tres cuestionarios aplicados y de las otras técnicas empleadas.

d. Proceso de codificación

El análisis y la discusión de los resultados obtenidos requirieron de un proceso analítico que permitiera la comprensión y depuración de los supuestos imbuidos en los resultados, así como sus relaciones con el objeto de estudio. De acuerdo con Valles (2000) y Flick (2004), se trata de un proceso creciente de análisis, donde los momentos u operaciones analíticas anteriores, presentes en la trayectoria de la investigación (momento exploratorio-descriptivo, momento descriptivo-interpretativo), se transforman en procesos más complejos.

En el marco del paradigma de la codificación⁵⁷, propio de la *Teoría Fundamentada*, el proceso de análisis se inició con una categorización inicial de los datos y la información en bruto, es decir una *codificación abierta*, en la que se abrió la indagación y se comunicó en un primer momento los resultados, en términos de temas fundamentales y descripciones comprensivas, lo que estimuló el descubrimiento y la conceptualización de nuevas categorías de análisis, a través de la búsqueda activa de elementos esenciales, cualidades y propiedades presentes en esas descripciones, se retomaron interacciones insospechadas e intencionadas, entre los *códigos in vivo* proporcionados por los diferentes informantes. Así se avanzó progresivamente a un análisis intenso, de inducción analítica, en el que se compararon temas, descripciones y hallazgos, asociadas a categorías medulares o centrales, lo que representó otro momento en el proceso de codificación, *la codificación axial-selectiva*⁵⁸, en el cual se integraron y se seleccionaron categorías para darle especificidad teórica al análisis de los resultados.

El trabajo analítico de integración de categorías, condujo a la investigadora a proponer y formular *metacategorías de análisis*⁵⁹, a modo de una síntesis y significación categorial, con relevancia para el objeto de estudio y adecuadas a los fines y objetivos de la investigación. Desde esta perspectiva, la investigadora definió una metacategoría como: *una categoría de orden mayor, con atributos analíticos y*

⁵⁷ Este paradigma alude a un proceso de codificación explícita e inducción analítica, en el cual se generan categorías y propiedades con significados específicos en el contexto de la investigación, con relevancia para la elaboración de la teoría que se está generando.

⁵⁸ Para Valles (2000), se trata de una búsqueda deliberada y sistemática de categorías conceptuales superiores, lo cual puede ocurrir por una integración de categorías y sus propiedades o por un refinamiento analítico en el que se estudian en detalle las categorías en búsqueda de nuevas propiedades, o por un proceso de transformación en otras categorías.

⁵⁹ El resultado de este proceso según Strauss (1987), referido por Flick (2004), es una comparación y contrastación de perspectivas temáticas sobre el fenómeno en estudio, aumenta la validez y fiabilidad del material empírico, y establece relaciones significativas entre temas o categorías, lo que puede generar dominios temáticos específicos para comprender el problema.

esenciales, a la cual le corresponden un conjunto de categorías asociadas que dan cuenta de su alcance.

Es de resaltar, que la decisión metodológica de utilizar metacategorías se corresponde con un criterio de la investigadora de establecer una síntesis inclusiva de los 20 bloques temáticos y de las categorías selectivas que se derivaron del cruce de los instrumentos y del procesamiento de los resultados, con el propósito de abarcar varias dimensiones y referentes empíricos, en el análisis y discusión de los resultados, tal como lo propone Rodríguez Gómez y otros (cit. por Sagastizabal y Perlo, 2006).

Así pues, en el Capítulo 5 (Parte II) se plantea el análisis de los resultados obtenidos de los instrumentos y técnicas empleadas, a partir de cinco *metacategorías de análisis*:

1. Visión de la universidad de la universidad como institución a distancia, abierta y sistémica.
2. Vinculación universidad y entorno.
3. Naturaleza, fines y características de la Extensión Universitaria.
4. Vinculación, interacción e integración entre la docencia, la investigación y la extensión.
5. Extensión Universitaria y currículum abierto.

Estas metacategorías fueron construidas de manera deductiva e inductiva para buscar correspondencias⁶⁰ y extraer significados implícitos y explícitos en las descripciones y los descriptores de cada uno de los temas tratados en los resultados, de acuerdo con la síntesis de las opiniones y los aportes de los diferentes informantes,

⁶⁰ El proceso de correspondencia se hizo con base en una articulación lógica entre las descripciones comprensivas realizadas para presentar los resultados, al identificar descriptores recurrentes, complementarios y emergentes presentes en los 20 bloques temáticos que en total acompañan a las metacategorías de análisis.

representados por académicos y estudiantes de la UNA, así como académicos de otras instituciones de educación superior.

A la luz de cinco metacategorías se establecieron focos para la discusión e interpretación de los resultados, para contrastar resultados, interpretar lo coincidente y discordante, y efectuar una triangulación de fuentes y de actores, entendida como una articulación sincrónica, al mismo tiempo que diacrónica, lo que proporciona validez a la investigación. Esta construcción le confirió propiedades teóricas a las metacategorías, pues a través de ellas se manifestaron aspectos esenciales para explicar e interpretar analíticamente el objeto de estudio, tales como: la visión conceptual y experiencial de tres rasgos que caracterizan a la UNA: abierta, a distancia y sistémica; las relaciones de la universidad con la realidad social y el reconocimiento del rol de la Extensión Universitaria, en los procesos de vinculación universidad y sociedad, la integración de las tres funciones universitarias como estrategia para potenciar la Extensión Universitaria desde una perspectiva integral e integradora, así como el ser y el deber ser de la Extensión Universitaria y cómo se relaciona y expresa esta función en el currículum, para reconocer prácticas institucionales y educativas que propician estas relaciones.

Estos aspectos, son parte de los elementos estratégicos que iluminaron los criterios propuestos para concebir un currículum abierto desde la Extensión Universitaria, como se verá más adelante, en el Capítulo 6.

A manera de cierre de este capítulo se presenta una síntesis gráfica del orden epistemológico y metodológico, así como la trayectoria seguida en la investigación, representada en la Figura 9: Orden epistemológico y ejes de la investigación y en la Figura 10: Trayectoria diacrónica-sincrónica de la investigación.

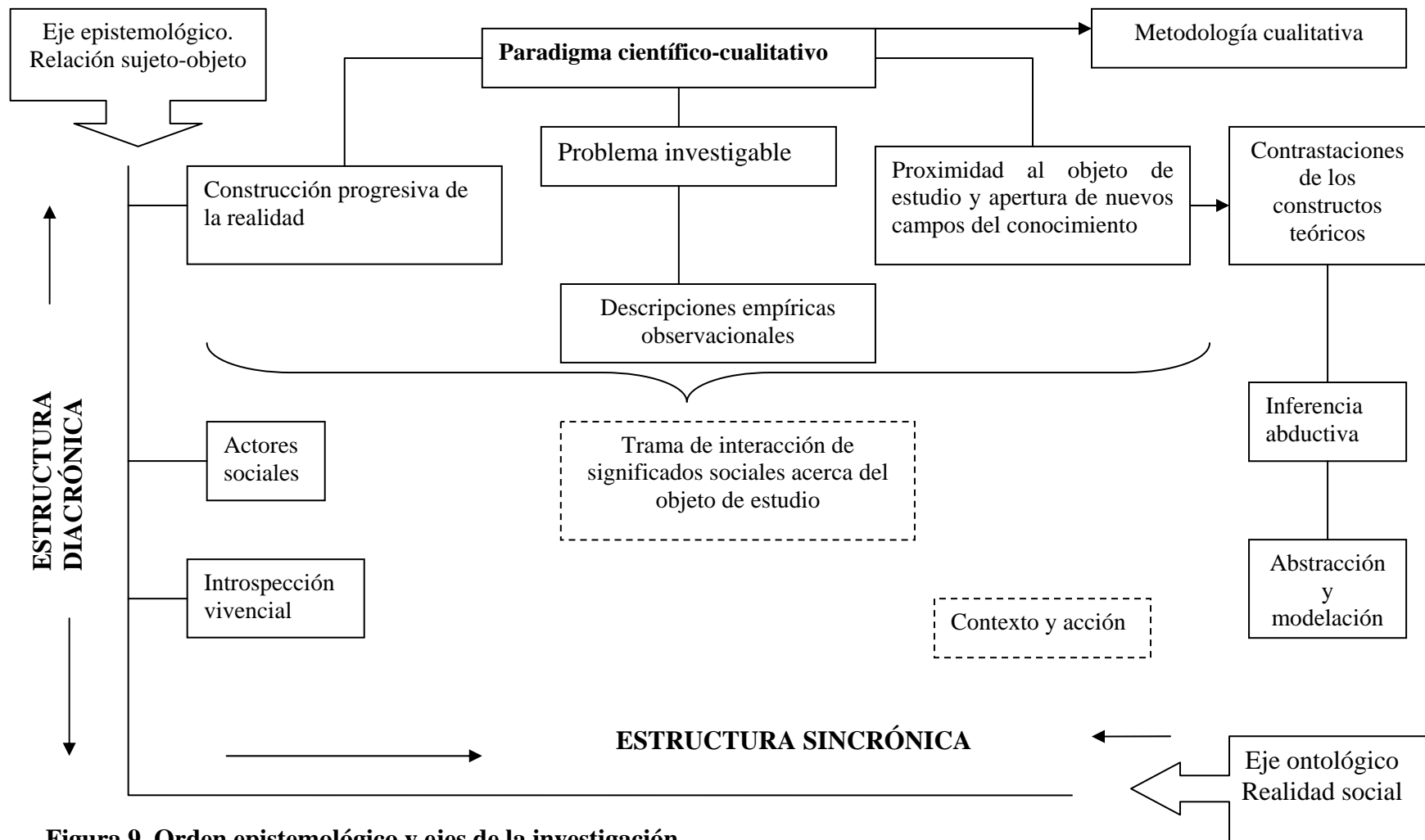


Figura 9. Orden epistemológico y ejes de la investigación

Fuente: Autora (2010).

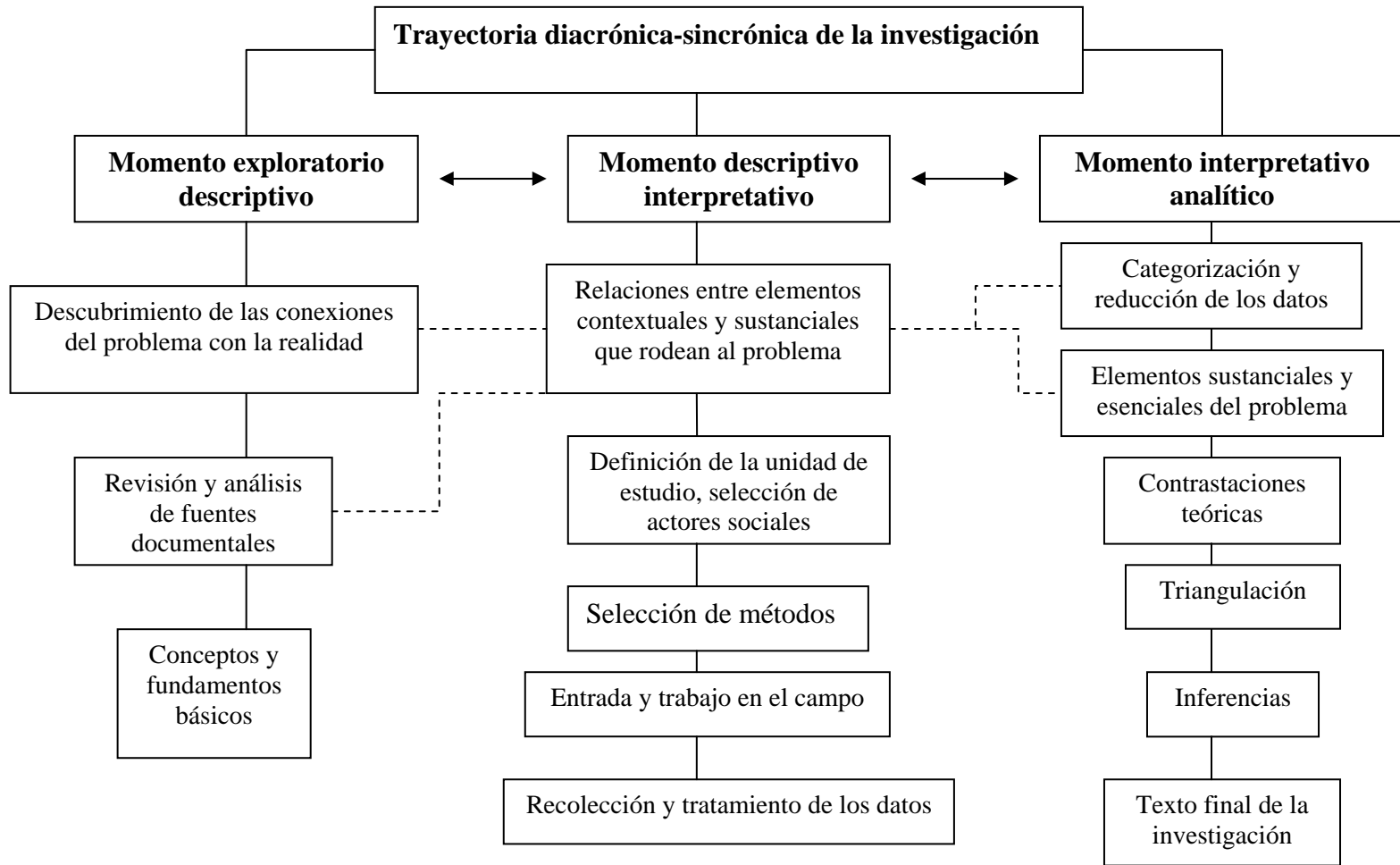


Figura 10. Trayectoria diacrónica-sincrónica de la investigación

Fuente: Autora (2010).

CAPÍTULO 5

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Parte I: Análisis situacional y contextual de la unidad social en estudio

5.1. Consideraciones previas

Para la presentación, el análisis y la discusión de los resultados de la investigación, este capítulo se dividió en dos partes:

- I. Análisis situacional y contextual de la unidad social en estudio, a través de su proyecto institucional de creación
- II. Momento interpretativo-analítico de los resultados

Al considerar que el primer objetivo de esta investigación está referido al análisis de las prácticas educativas e institucionales que subyacen en el modelo curricular de la Universidad Nacional Abierta, planteado en el documento institucional Proyecto de Creación de la Universidad (PROCREAUNA), elaborado en el año 1977, la primera parte de este capítulo, tiene como propósito llevar a cabo un análisis reflexivo, situacional y contextual de este proyecto, como una entrada al conocimiento del objeto y a la unidad social en estudio, antes de abordar el análisis de los resultados provenientes de los instrumentos y las entrevistas realizadas.

Se planeó el análisis del documento institucional: Proyecto de Creación de la Universidad Nacional Abierta (1977)¹²¹, con base en las siguientes razones:

1. De forma explícita este documento contiene la concepción institucional y curricular que dio origen a la Universidad Nacional Abierta.
2. Durante la gestión de las autoridades de la UNA, período 2001-2005, se efectuó un proceso de ajuste curricular, concerniente a planes de estudio, contenidos y

¹²¹ Este documento es el producto de largas jornadas de reflexión y discusión entre los miembros de la Comisión Organizadora de la Universidad Nacional Abierta (COUNA), durante el período 1975 - 1977.

materiales instruccionales, en el que se tomó como fundamento para este proceso los planteamientos contenidos en el Proyecto de Creación de la UNA.

3. En el XXX aniversario de la UNA (2007), se realizó la primera reimpresión del citado documento de creación de la universidad, y se destacó en su presentación que “...el mismo continuará orientando a las generaciones de relevo que regirán los destinos de la institución” (UNA, 1977, p. viii).

4. En investigación precedente realizada por la autora de este estudio, se evidenció que los procesos de vinculación de Extensión Universitaria en el de la Universidad Nacional Abierta, exigen

...retomar el proyecto de creación de esta universidad para replantear las bases de una concepción curricular donde se robustezca la Promoción de Cambio Social desde la perspectiva extensionista, no sólo en las Carreras de Educación Integral, sino en toda su oferta académica (Pérez de Maza, 2007, p. 308).

5. Por otra parte, entre las interrogantes a resolver durante el curso de la investigación, tenemos la siguiente: ¿Cuáles son las prácticas educativas e institucionales que subyacen en el modelo curricular de la UNA?, como parte del problema a investigar, lo que está representado por el Proyecto de Creación de la UNA, que constituye un referente obligado.

De acuerdo con Valles (2000), un *análisis documental-institucional* de esta naturaleza, representa una entrada al campo metodológico para la obtención de información y evidencias, con el propósito de acreditar y fundamentar análisis e interpretaciones posteriores, y acometer luego reconstrucciones históricas y epistemológicas significativas para el desarrollo de esta investigación.

A sus efectos, tanto la interacción con el texto del documento, como el análisis que se realizó en las páginas subsiguientes están impregnados de las estrategias que

brinda el *análisis cualitativo de contenido*¹²², entre ellas, *la reflexibilidad* como proceso que simultáneamente describe, construye y reconstruye una situación social, mientras ocurre un proceso de interacción; en este caso, la interacción de la investigadora con el texto sometido a análisis y la interacción con otros documentos y autores que surgen producto de la reflexibilidad (Iñiguez Rueda, 2006).

Siendo la reflexibilidad una de las estrategias utilizadas, la misma se acompañó de un *análisis pragmático*¹²³, para abordar los enunciados escritos y buscar los significados tal como son señalados en la información documental o en conversaciones que surgen con actores y autores a medida que se avanzó en la comprensión del texto y de la situación social en estudio, a efectos de concretar el contexto histórico y situacional de esos enunciados escritos.

A medida que se avanzó en la interacción y el análisis del contenido del texto, también se procedió a identificar las *unidades de registro* o palabras o frases clave, al igual que las *unidades de contexto*, referidas a la selección de segmentos del contenido para interpretar y comprender las tendencias argumentativas presentes en el texto y sus significados (Hurtado de Barrera, 2000; Rodríguez, Quiles y Herrera, 2005)¹²⁴.

¹²² Según Andréu Abela (2001), el análisis de contenido cualitativo consiste en un conjunto de técnicas sistemáticas e interpretativas del contenido explícito y latente, así como del contexto social en que se producen los productos comunicativos (mensajes, conversaciones, textos). Se trata de zambullirse en un documento o situación para identificar los temas o las dimensiones que parezcan relevantes.

¹²³ En alusión a Lyons (1991) y Escandell (1993), Tancredi (1997b) expresa que la pragmática es la disciplina del “decir”, que tiene que ver con tres conceptos: comunicación, contexto y significado, inherentes tanto a la relación interpersonal, como al marco comunicacional y operativo de las instituciones sociales. En síntesis, es una perspectiva de análisis para acercarse a cualquier fenómeno lingüístico, social y cultural.

¹²⁴ Estos autores contemplan un conjunto de criterios para separar las unidades de contenido, entre ellos los criterios espaciales referidos a la identificación y ubicación de unidades de registros en líneas o párrafos del texto y los criterios temáticos en función del tema en estudio. Siendo estos los dos criterios aplicados por la investigadora en el análisis del documento en estudio.

5.2. Interacción con el texto: Proyecto de Creación de la Universidad Nacional Abierta

El Estado venezolano, a través del Ministerio de Educación, conformó en el año 1975 una Comisión Organizadora de la UNA (COUNA) encargada del diseño preliminar y de los estudios de organización, con base en la experiencia de dos universidades pioneras en educación a distancia a nivel mundial: la Open University de Inglaterra y la Universidad del Estado de Pensilvania en EEUU.

Esta Comisión generó tres documentos bases para la conformación de esta universidad: 1. Consideraciones preliminares para la conformación de la Universidad Nacional Abierta (COUNA, 1976); 2. Primera Aproximación al Sistema de la Universidad Nacional Abierta (COUNA, 1976); 3. Proyecto de Creación de la Universidad Nacional Abierta (COUNA, 1977), este último, es el documento más relevante por contener toda la génesis y los fundamentos de la UNA.

A continuación, se despliega partes del texto del documento *Proyecto de Creación de la Universidad Nacional Abierta* y que de ahora en adelante será referido como PROCREAUNA, se resaltan a tal fin, aspectos que resulten relevantes en párrafos, frases, notas textuales y descripciones, se distinguirán en letras negritas, cursivas o subrayados que a juicio de la investigadora son apreciables y que están en conexión con el tema de estudio. Como producto del proceso de interacción con el texto, la información se presenta en gráficos, tablas, recuadros, descripciones y comentarios, elaborados a partir del reconocimiento intersubjetivo de razones, supuestos o aseveraciones presentes en el contenido.

a. Dos conceptos básicos: educación abierta y educación a distancia

Partiendo del origen de la Universidad, se cita en el documento PROCREAUNA, que el 27 de Septiembre de 1977, el Ejecutivo Nacional, decretó la creación de la Universidad Nacional Abierta, lo que dio paso a la **educación abierta y a distancia** en nuestro país, en el incesante esfuerzo por encontrar nuevas formas educativas adaptadas a las exigencias sociales del momento, especialmente al creciente incremento de la demanda, difícil de atender a través de la educación convencional o tradicional.

La educación abierta y la educación a distancia se presentan como modalidades educativas que se entrecruzan y se complementan. El término abierto adquiere el sentido de

....remisión de restricciones, de exclusiones y de privilegios; de eliminación o disminución de las barreras entre áreas del saber, carreras e instituciones; de aumento y enriquecimiento de las áreas de actividad y experiencia útiles para los propósitos educativos y, también, de cambios substanciales en las relaciones tradicionales entre alumnos y profesores (UNA, 1977. p. 2).

La educación a distancia implica "...utilización de diversos medios individuales y colectivos, que faciliten la instrucción en situaciones donde no existe la contigüidad física de estudiantes y profesores" (ídem).

Conviene destacar, que los Capítulos III y IV del PROCREAUNA, referidos a los *principios y objetivos institucionales y la concepción institucional y curricular*, respectivamente, representan para la investigadora las partes fundamentales del citado documento, los cuales serán desagregados a continuación.

b. Políticas educativas, principios, rasgos y objetivos institucionales

El Capítulo III del PROCREAUNA contiene las políticas educativas, los principios, rasgos y objetivos institucionales, que caracterizan a la universidad. Se inicia con las necesidades que dieron origen a la UNA en los que se destacan los siguientes aspectos:

- ✓ La amplia demanda educativa en todo el ámbito nacional.
- ✓ La necesidad de distribuir geográficamente la demanda educativa a nivel nacional, como política educativa.
- ✓ La necesidad de impulsar la **educación no-formal**¹²⁵ y, dentro de ésta, nuevos sistemas de instrucción y aprendizaje, por representar la educación no formal una respuesta al incremento de la demanda y a los requerimientos de la concepción social de la **educación permanente** (UNA, 1977 p.49).

La UNA surge en el sub-sector de educación no formal en Venezuela como una institución organizada para impartir **educación a distancia**¹²⁶.

Nótese que dentro de las necesidades que dan origen a la universidad, está la educación no-formal en conexión con la educación permanente, que en conjunto sustentan la concepción de la UNA como una institución para impartir educación a distancia.

En cuanto a las políticas educativas, los principios y rasgos básicos de la UNA, el Capítulo III contiene un cuadro resumen sobre estos tres aspectos, y que, a continuación, se exponen en el Cuadro 20.

Cuadro 20. Principios y fundamentos básicos de la UNA

Elementos diagnósticos	Políticas educativas	Principios	Fundamentos básicos
Incapacidad cuantitativa para atender la demanda	Democratización	Democratización Masificación Optimización del uso productivo del tiempo de ocio Carácter nacional Optimización de la inversión Masificación	Alcance Productividad
Rezago cualitativo	Innovación	Innovación educativa Complementariedad Individualización de la enseñanza	Flexibilidad
No pertinencia de objetivos	Desarrollo autónomo	Contribución al desarrollo autónomo Complementariedad Individualización de la enseñanza	Adaptabilidad

Fuente: UNA (1977, p. 52).

¹²⁵ En el glosario técnico incorporado en el PROCREAUNA, se define la educación no formal como la actividad educativa organizada fuera del sistema formal, que sirve a una población determinada y a unos objetivos de aprendizaje (UNA, 1977, p.192).

¹²⁶ En ese mismo glosario se define como educación a distancia la educación que se entrega a través de un conjunto de medios didácticos que permiten prescindir de la asistencia a clases regulares, y en la que el individuo se responsabiliza por su propio aprendizaje (ídem).

Los principios que sustentan a la UNA tienen su origen en tres políticas educativas: **la democratización, la innovación y el desarrollo autónomo**. La democratización es referida como la oportunidad que se ofrecerá a los estudiantes de los diversos estratos sociales para cursar estudios superiores, con especial énfasis en los adultos excluidos, por diversas circunstancias, del sistema tradicional de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, la innovación alude a nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje en pro de la optimización de la educación a distancia y el desarrollo autónomo, a los procesos de auto aprendizaje, auto estudio, y de forma individualizada que fomentan nuevas capacidades de creatividad y pensamiento crítico en el estudiante, así como las posibilidades de incorporar nuevos procesos y tecnologías a la educación.

Estos principios y fundamentos de la UNA configuran los aspectos básicos que la caracterizan, entendidos de la siguiente manera:

- ✓ Por tener la UNA un **alcance nacional**, es decir, en todo el país, y un **carácter masivo** para atender la alta demanda social en la educación superior, se consideró que su acción educativa podría llegar a sitios y poblaciones donde otras instituciones difícilmente pudieran tener presencia, para contribuir no solamente a la profesionalización de recursos humanos, sino también al desarrollo personal y social, como parte de la optimización del uso productivo del tiempo.
- ✓ **La flexibilidad** es un aspecto que se corresponde con **capacidades internas** de la UNA que permiten al estudiante la **escogencia, selección y utilización de conocimientos**, así como capacidades en cuanto a infraestructuras locales y regionales significativas para el aprendizaje.
- ✓ El aspecto de **adaptabilidad** representa una acción orientada al ámbito interno y externo para procurar la complementariedad, es decir, la articulación estrecha

con otras instituciones con finalidades iguales o similares, con el propósito de contribuir al desarrollo nacional. De igual forma, este aspecto apunta al desarrollo de una educación con **programas innovadores adecuados a las características del estudiante y del medio.**

En cuanto a los objetivos el PROCREAUNA contiene tres tipos: los objetivos institucionales, los funcionales y los operativos, los cuales se resumen en el Cuadro 21, que se presenta seguidamente.

Cuadro 21. Objetivos de la UNA

Objetivos institucionales	Objetivos funcionales	Objetivos operativos
<p>Formar profesionales que actúen sobre el sistema social como agentes del cambio cualitativo que demanda la nación. Es decir, ciudadanos conscientes, críticos y creativos, en cuanto a sí mismos y en cuanto a la realidad socioeconómica que los rodea; que refuercen o cambien el sistema de valores individuales y sociales con miras al establecimiento de una sociedad moderna...</p> <p>Establecer en el país un sector especial del sistema de enseñanza y administración de la educación superior que responda a un enfoque multisectorial... que responda a las necesidades reales del desarrollo socioeconómico del país...</p> <p>Desarrollar la investigación y vincularla a la solución de problemas que demanden las áreas prioritarias de desarrollo, con el fin de lograr un manejo funcional de procesos y productos tecnológicos y la producción de tecnologías intermedias.</p> <p>Estimular a través de la acción cultural, la identificación del pueblo venezolano con: a) los valores auténticos de la cultura nacional, y b) los valores auténticos de la cultura latinoamericana y universal.</p>	<p>Desarrollar, implementar y administrar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, elevar el rendimiento académico y optimizar la efectividad de los recursos disponibles.</p> <p>Realizar investigaciones, evaluar experiencias en los nuevos campos de educación abierta y a distancia y coordinar acciones...en el área de la tecnología educativa no-formal en otros niveles educativos.</p> <p>Configurar el sistema de enseñanza de la UNA como un sistema modular que permita que al alumno el paso progresivo por las etapas de la profesionalización, hasta alcanzar un nivel de alta especialización.</p> <p>Producir cambios de actitudes en los estudiantes con el fin de que se invierta la relación de responsabilidades existentes en los sistemas tradicionales de aprendizaje...</p> <p>Organizar los recursos de aprendizaje para desarrollar en el país oportunidades de educación permanente y recurrente que permitan alcanzar las metas de desarrollo profesional, reciclaje de recursos humanos, actualización de destrezas, conocimientos y enriquecimiento del haber cultural</p>	<p>Incrementar la eficiencia en la inversión educativa, con el fin de optimizar los rendimientos económicos de la inversión del estado en la UNA...</p> <p>...modificar las actuales pautas de distribución de las oportunidades de estudios post-secundarios en los diferentes niveles socio-económicos de la población.</p> <p>...atención de la matrícula del Sistema de Educación formal, para que éste pueda aumentar su eficacia y su eficiencia.</p>

En atención a los aspectos resaltados con negritas en el Cuadro 21, los objetivos de la UNA contienen elementos prospectivos, de largo alcance en cuanto a la vinculación de la universidad con la sociedad, a su misión y a la trascendencia del proyecto educativo que se aspiraba implementar a través de la modalidad a distancia.

Se menciona en el ya citado documento PROCREAUNA que la universidad, para el logro de estos objetivos, debe tener un conjunto de características inherentes a los procesos de **educación masiva** y a distancia. Estas características se despliegan en el aparte que sigue.

c. Concepción institucional y curricular

Las características principales de la modalidad educativa a distancia, tal como se consideró para la UNA, se presentan de forma resumida en el Cuadro 22. Las mismas son inherentes a procesos de educación masiva y su afianzamiento que a juicio de la COUNA, representa la consolidación del nivel académico institucional.

Cuadro 22. Características de la modalidad educativa a distancia

Característica	Descripción
Sistema de autoaprendizaje	...el estudiante previa orientación adecuada, fija sus propios objetivos de logro, de acuerdo [con] los sugeridos en los programas de formación profesional y en cada módulo instruccional -Administra con autonomía su tiempo -Estudia según su propio ritmo -Ámbito de aprendizaje centrado en el estudiante
Amplia cobertura	...población joven y adulta que, por limitaciones de tipo laboral, social, económico, geográfico y físico no ha podido ingresar a la educación formal o continuar en ella.
Sistema de educación a distancia, interactiva	Este sistema contempla la utilización de recursos humanos y materiales destinados a facilitar el aprendizaje. Entre ellos: asesorías, círculos de estudio, módulos impresos, programas de televisión y radio ... La vinculación entre la extensión y la investigación con el proceso de aprendizaje le proporcionará a la UNA un perfil propio de la educación, a medida que su experiencia, debidamente evaluada, le permita revisar y mejorar sus diseños de enseñanza.

Cuadro 22 (cont.)

Diversificación de las modalidades de formación o mejora del recurso humano	Carreras profesionales, reciclaje y renovación, extensión, investigación, elevación del nivel cultural.
Permanencia del estudiante en su medio geográfico, social y laboral	...continua interacción con la realidad que lo circunda y con la cual debe establecer compromisos de desarrollo y renovación; la llamada función de extensión de la universidad se hace así inherente al proceso mismo de aprendizaje.
Cobertura de todo el territorio nacional	...relación de la institución con las diferentes áreas ecológicas, geo-económicas y sociales del país, a través de sus Centros Regionales y Locales y sus estudiantes... ...oportunidad institucional de acción e información en todo el país
Interacción y cooperación con el resto del Subsistema de Educación Superior y con el sistema educativo.	...tal cooperación permitirá modificar las actuales pautas de distribución de las oportunidades de estudios post-secundarios en los diferentes niveles socio-económicos de la población.

Fuente: Autora (2008).

El autoaprendizaje, el ritmo individualizado de estudios, la interacción del estudiante con su medio, la interactividad, el aprendizaje centrado en el estudiante, la cobertura territorial de la UNA, la estrecha vinculación entre las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión con el proceso de aprendizaje, la cooperación con el resto del sistema de educación superior, entre otras características le imprimen a la UNA un perfil propio de la educación a distancia. Garantizar este tipo de educación requiere tanto de Centros Locales de Aprendizaje, como de la disponibilidad de medios de enseñanza y de aprendizaje, producción de materiales de instrucción, medios de apoyo, medios de distribución de materiales y equipos de instrucción, unidades de información, entre otros recursos.

d. Premisas del currículum de la UNA

El currículum de la UNA fundamenta su acción curricular en cinco conceptos básicos: 1. la sociedad; 2. el estudiante; 3. el egresado; 4. la educación abierta; y, 5. el currículum integrado. En el Figura 11, se representan estos conceptos, para facilitar su comprensión.

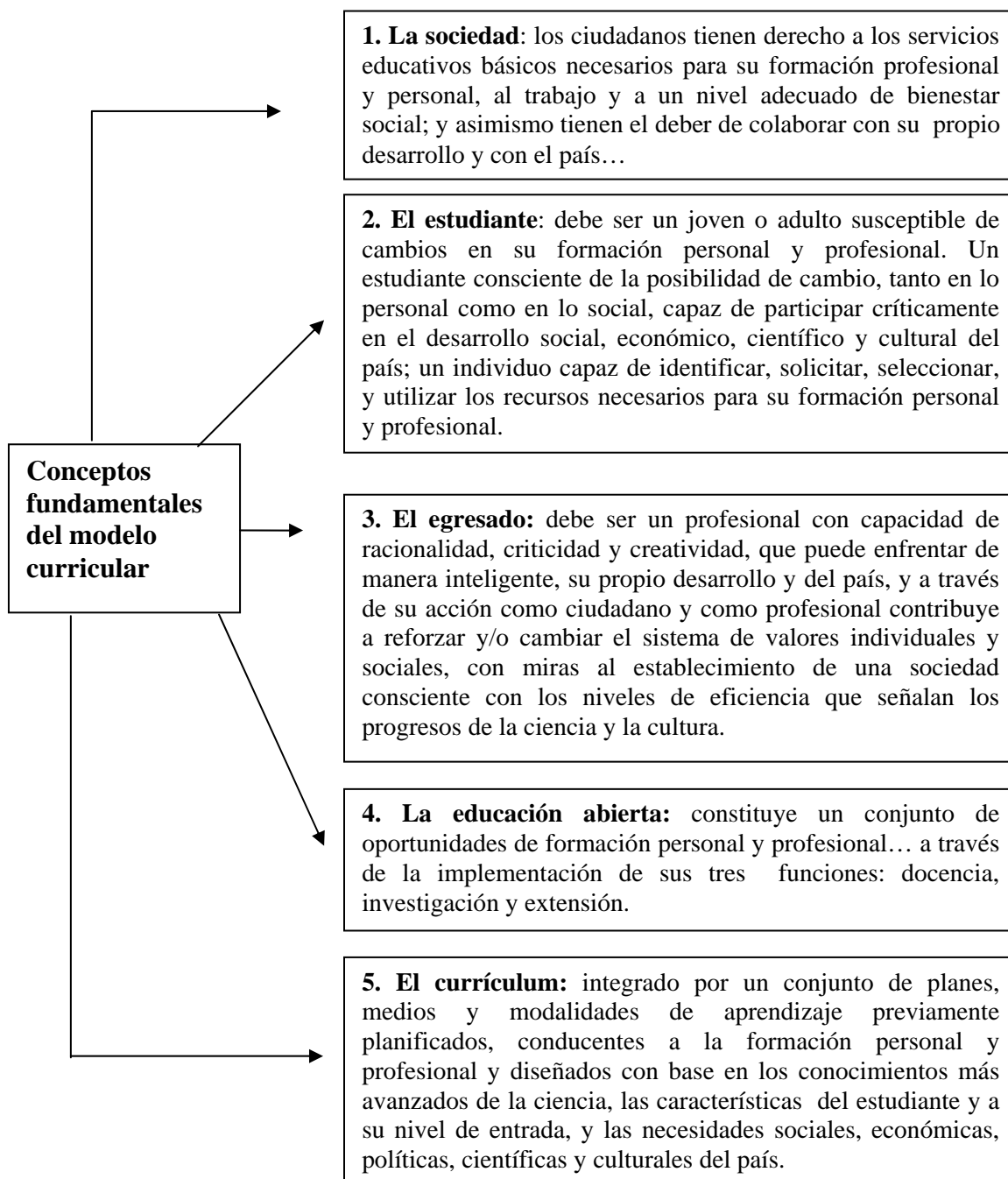


Figura 11. Conceptos fundamentales del modelo curricular UNA

Fuente: Autora (2008).

Además de estas premisas acerca de la concepción del modelo curricular de la universidad, se plantean en el PROCREAUNA un conjunto de consideraciones referidas a la relación del estudiante con la realidad y la concepción de la enseñanza, las cuales

son pensadas por la investigadora como los elementos dinamizadores del currículum, los cuales se plasman en la Figura 12.

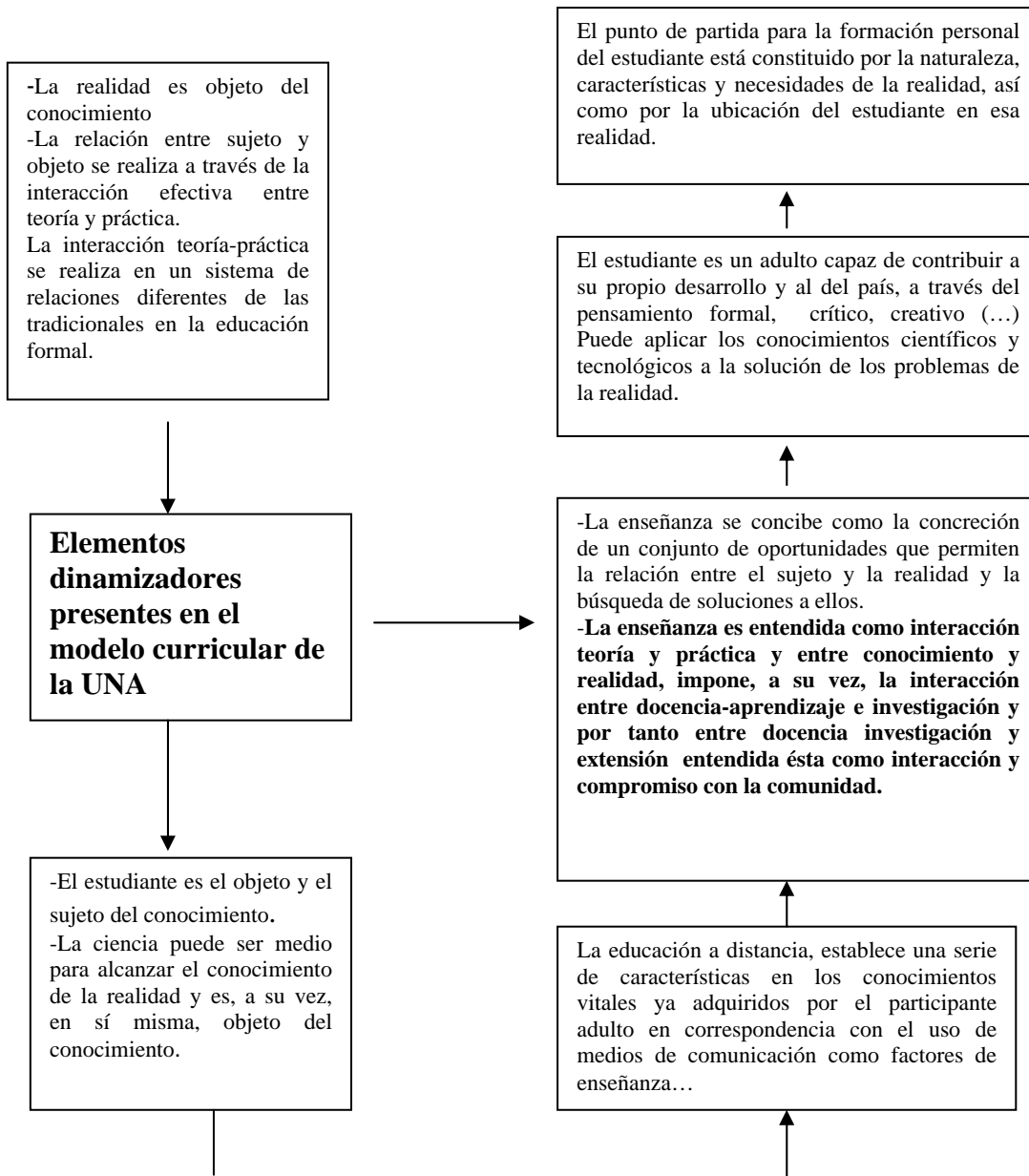


Figura 12. Elementos dinamizadores del currículum de la UNA

Fuente: Autora (2008).

De acuerdo con los aspectos que se destacan con negritas en la Figura 12, se concibe la enseñanza, a partir de la interacción entre teoría-práctica y entre docencia, investigación y extensión, lo cual era y es un aspecto innovador en la concepción curricular de la UNA.

Por otra parte, se señala en PROCREAUNA que este modelo curricular presenta la posibilidad de obtener tres logros, los cuales pueden ser considerados como una síntesis de lo ya expuesto:

1. La identificación de los problemas de la realidad.
2. El planteamiento de soluciones a los problemas detectados.
3. El establecimiento de relaciones entre conocimientos y realidad, entre teoría y práctica, y entre docencia, investigación y extensión, mediante la utilización del acervo de experiencias y vivencias que trae consigo el participante.

La visión gráfica de la concepción curricular de la UNA en relación con los tres logros ya mencionados, la podemos observar en la Figura 13 que sigue a continuación.

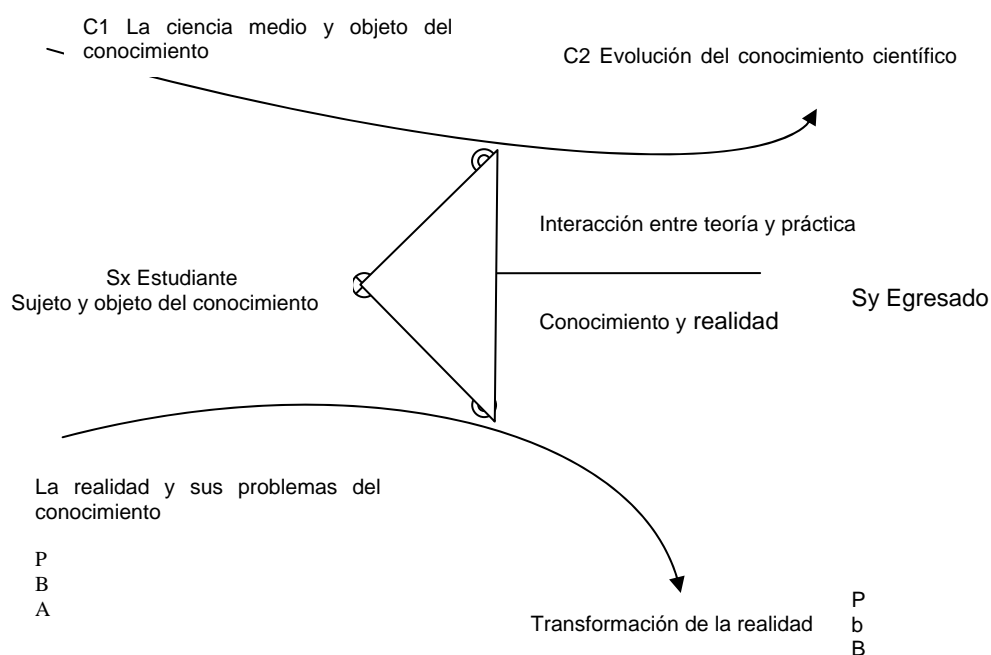


Figura 13. Modelo curricular básico de la UNA

Fuente: UNA (1977, p. 69).

Como se puede inferir, este modelo se alimenta de la ciencia y el conocimiento, y el estudiante es el sujeto y el objeto de ese conocimiento, desde la interacción teoría y práctica, para así transformar la realidad. Esta visión se corresponde con las descripciones del estudiante y del egresado que se presentaron en la Figura 11.

Por otra parte, la concepción curricular de la UNA está vinculada con un conjunto de procesos asesores-académicos, organizativos y operativos, que determinan desde su creación hasta los actuales momentos, la estructura organizativa de esta universidad. Estos procesos son particulares y responden a las características de la modalidad educativa a distancia. Se distinguen tanto los procesos de diseño curricular e instruccional, de producción y distribución de material instruccional, como los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como los de evaluación.

El proceso de diseño instruccional resulta clave. Convierte los objetivos curriculares en objetivos de aprendizaje, materializa los contenidos en medios y estrategias de aprendizaje para el logro de los objetivos y establece los parámetros y las formas de evaluación (formativa, presencial, sumativa). Es importante señalar, que este proceso adquiere dinamismo cuando se establece una relación entre el estudiante, los materiales y los medios para el aprendizaje (módulo instruccional, lecturas, uso de medios audiovisuales, círculos de estudio) y el personal docente (asesorías o consultas). Por tanto, la visión en el diseño instruccional es holística, pues integra la producción de contenidos con los procesos de enseñanza y de aprendizaje y los de evaluación.

e. Estructura curricular y niveles de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la UNA

Son tres los niveles que comprenden los procesos de enseñanza-aprendizaje de la UNA, en correspondencia con la siguiente estructura curricular: 1. El Curso Introductorio; 2. Los Estudios Generales; y, 3. Los Estudios Profesionales, descritos en PROCREAUNA¹²⁷, cada uno de estos niveles expresa particularidades en cuanto a la organización de los contenidos del currículum. En el Cuadro 23, se presentan estos niveles.

Cuadro 23. Estructura curricular y niveles de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Curso Introductorio	Estudios Generales	Estudios Profesionales
<p>Destinado al entrenamiento de los estudiantes en técnicas de autocontrol y autodirección eficiente del aprendizaje y a la introducción de elementos motivacionales que le permitan mejorar los resultados asesores-académicos y su permanencia en el sistema de educación a distancia.</p> <p>En este nivel el estudiante es calificado como aspirante a la UNA.</p>	<p>Constituyen la entrada formal del estudiante al sistema de la UNA. El propósito de estos estudios es el de acercar al estudiante a una forma integradora de pensar, con acento en las relaciones de interdisciplinariedad y de orientación profesional</p> <p>Estos estudios constituyen un ciclo del <i>continuum</i> curricular del nivel de educación superior, común para todas las carreras de la UNA.</p> <p>Está encaminado a facilitar la integración armónica del estudiante con su medio, el desarrollo de su pensamiento crítico, el incremento de su capacidad creativa y la formación de una actitud positiva hacia la aplicación de conocimientos, habilidades y destrezas.</p> <p>Ofrece oportunidades al estudiante para que explore sus actitudes e intereses y pueda orientarse hacia una carrera con un conocimiento más apropiado de la realidad y de su vocación.</p>	<p>Tienen como propósito formar al estudiante en una carrera específica que le permita incorporarse al mercado ocupacional</p> <p>Constituyen la entrada del estudiante al ciclo profesional.</p> <p>Los estudios profesionales se corresponden con carreras profesionales en las cuales existe una experiencia suficiente en la implementación de la distancia.</p> <p>El currículum en los estudios profesionales se organiza de acuerdo con sus áreas académicas y disciplinares 1.- Educación; 2.-Ciencias Sociales; 3.-Ingeniería; y, 4.-Ciencias Básicas.</p> <p>La estructura curricular de los programas de estudio para las áreas académicas y las carreras profesionales se establece sobre las bases de un <i>continuum</i> curricular flexible que permitirá el desarrollo de niveles de formación tecnológica y profesional.</p>

¹²⁷ Es importante destacar que en la actualidad, a raíz del proceso de ajustes curriculares en la UNA, en el año 2005, se incorporó un cuarto nivel como un *continuum* a lo largo de todas las Carreras. Este nivel denominado el Componente de Extensión Universitaria (CEX) se presentó en el Capítulo 3.

Cuadro 23 (cont.)

	<p>La organización de los contenidos del currículum de estos estudios obedece a un enfoque interdisciplinario, que le permite al estudiante adquirir, integrar y aplicar principios científicos fundamentales.</p> <p>El proceso de aprendizaje está dado por una permanente interacción entre el conocimiento de las disciplinas y los problemas que surgen del contexto natural, cultural y socio económico y en los hechos y fenómenos de la realidad que circunda al estudiante.</p> <p>La estructura curricular de estos estudios se fundamenta en tres áreas: la creativa orientada hacia la adquisición de herramientas útiles en la búsqueda del conocimiento, su organización y sistematización; la simbólica dirigida al desarrollo de formas del pensamiento y lenguajes; la crítica enfocada hacia el desarrollo de la capacidad de juzgar y evaluar críticamente la realidad y actuar con criterios claros para reformarla y la iniciación profesional orientada a la continuidad en una carrera determinada.</p>	<p>La organización modular de la enseñanza y el establecimiento de una red de objetivos curriculares e instruccionales permite entradas y salidas múltiples en los programas de estudio, lo que posibilita diferentes niveles de ingreso y egreso dentro del <i>continuum</i> profesional.</p>
--	--	--

Fuente: Autora (2008).

De acuerdo con lo expuesto en el Cuadro 23, los Estudios Generales además de constituir la entrada formal del estudiante al sistema UNA, fueron pensados en términos de facilitar la integración de éste con el medio, con un enfoque interdisciplinario e integrador del pensamiento crítico y creativo para propiciar la aplicación del conocimiento a la realidad lo que fortalece el autodesarrollo, la autoformación y responsabilidad, para luego incorporar a ese estudiante a los estudios profesionales.

f. La UNA como sistema

La Universidad Nacional Abierta (UNA) desde el punto de vista de su estructura organizativa y funcionamiento fue concebida como un sistema, estructurado en subsistemas y unidades, ideada como un todo integral, en el que confluye un conjunto de áreas de acción, ámbitos, unidades funcionales y de ejecución. La amplia descripción que se presenta en PROCREAUNA sobre esta estructura organizativa, se sintetiza en el Cuadro 24, con base en el cuadro preexistente 8.1 plasmado en el documento institucional (UNA 1977, pp. 130-133).

Cuadro 24. Estructura organizativa de la UNA

Áreas	Ámbito	Unidades	Funciones
Decisión	Instancias decisorias institucionales	Consejo Superior, Consejo Directivo	Definir políticas institucionales. Coordinar los planes de desarrollo institucional, presupuestarios y organizacionales.
Formulación y Evaluación	Apoyo funcional a las instancias decisorias	Dirección de Planificación Institucional, Programación y Presupuesto, Centro de Información	Establecimiento de prioridades, planes organizacionales, evaluación institucional, registro y procesamiento de información
Diseño	Coordinación Académica de los Programas	Vicerrectorado Académico, Instituto de Investigaciones Educativas, Diseño y Evaluación Académica	Desarrollo de Investigaciones, Coordinación de Carreras y Programas, elaboración del diseño curricular e instruccional, evaluación académica del proceso de enseñanza-aprendizaje
Ejecución	Producción y Enseñanza	Vicerrectorado de Operaciones, Centros de Coordinación Nacional, Centros de Coordinación Regional, Centros de Aprendizaje	Programación y ejecución de los materiales instruccionales. Coordinación de procesos administrativos, asesores-académicos y operativos a nivel nacional y regional
Administración	Administración, Control de Personal, Presupuestario y de Servicios	Secretaría Servicios Generales Personal Control Presupuestario	Servicios de apoyo administrativo para el funcionamiento de los Consejos Superior y Directivo, procesos de administración interna en cuanto a dotaciones, mantenimiento, gastos, procesos contables y financieros, selección y reclutamiento de personal.

Fuente: Autora (2008).

Desde el punto de vista de un organigrama, en la Figura 14 se representa la estructura organizativa de la UNA.

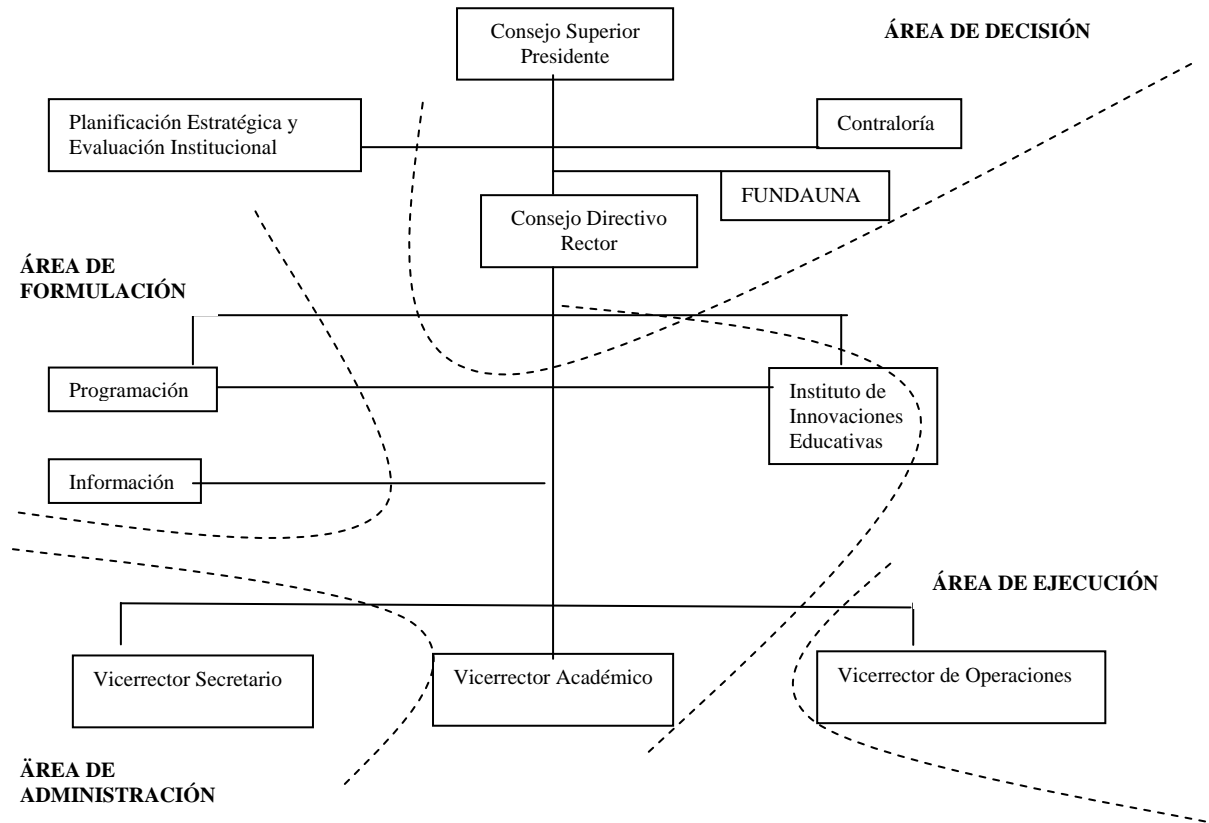


Figura 14. Estructura organizativa de la UNA

Fuente: UNA (1977, p. 133).

La concepción inicial de la estructura organizacional de la UNA, se ideó con objetivos institucionales de alcance nacional, como un sistema estructurado por varios subsistemas operativos, un subsistema de logística y un subsistema regulatorio de carácter flexible, adaptables y de alta capacidad productiva y operativa, a partir de la visión de que la estructura organizacional de una universidad a distancia, debía ser distinta a las universidades convencionales, por cuanto que, para cumplir con los elementos diagnósticos de incapacidad cuantitativa del sistema educativo tradicional para absorber alumnos aunado al rezago cualitativo, así como para implementar las políticas educativas de democratización, innovación y desarrollo autónomo, se requería de una universidad que se acercara progresivamente a las características de las organizaciones educativas sistémicas.

5.3. Los campos del análisis de contenido: contexto, sentido textual y valoración

Luego de la interacción con el texto PROCREAUNA (1977) realizado en el apartado anterior, a continuación se efectuará un análisis del producto derivado de esa interacción, tomando en consideración tres enfoques extraídos de diferentes autores expertos en el análisis del discurso (Bolívar, 2007; Iñiguez Rueda, 2006) y manteniendo la flexibilidad y los aspectos pragmáticos como estrategias que orientarán el análisis. El primer enfoque está referido a la vinculación del texto con aspectos contextuales básicos, es decir, *el análisis de contexto*¹²⁸, con el propósito de proporcionar consistencia, espacio y tiempo a las unidades de registro y de contexto, ubicadas durante el proceso de interacción con el texto. El segundo enfoque está referido a los aspectos

¹²⁸ Señala Piñuel Raigada (2002), que el análisis de contenido debe abrirse a las condiciones contextuales del texto, es decir, a las circunstancias psicológicas, sociales, culturales e históricas de producción y de recepción de las expresiones comunicativas con que aparece, lo que facilita la interpretación social del texto.

de naturaleza pragmática¹²⁹, en los que la investigadora hace uso de su conocimiento de la realidad y de su experiencia de vida para interpretar y *analizar el sentido* de los contenidos semánticos explícitos e implícitos, las implicaciones y los presupuestos que se derivan de esos contenidos, es decir, conocer las orientaciones o tendencias que hay detrás del enunciado escrito. El tercer enfoque está referido a los aspectos apreciativos que exploran el valor institucional del texto y su contenido, es decir, *el análisis valorativo del texto*¹³⁰.

a. Contexto, análisis y valoración

En la década de los años setenta se establece el sistema de educación superior venezolano, a los fines de organizar las instituciones de educación superior existentes en el país en torno de principios y de lineamientos funcionales, tanto generales, como específicos, y de acuerdo con las características de estas instituciones. Surgen nuevas universidades con carácter experimental para atender los problemas de demanda matricular, entre ellas la Universidad Nacional Abierta, cuyo proyecto de creación se inició en el año 1975, en el marco de una política nacional de masificación de la educación superior.

Al respecto, Luis Manuel Peñalver (1983) Ministro de Educación de la época, y uno de los propulsores de la creación de la UNA, afirmó, conjuntamente con Miguel Escotet, en la obra *Teoría y Praxis de la Educación a Distancia-Tomo I*, que esta modalidad educativa constituye una de las innovaciones más originales y de mayor trascendencia en la historia de la evolución universitaria, como resultante de cuatro fenómenos: 1. La expansión educativa a todos los niveles; 2. La renovación incesante de

¹²⁹ Umberto Eco, referido por Rondón y otros (1997), señala que es necesario buscar en un texto lo que dice con referencia a su misma coherencia contextual y a la situación de los sistemas de significación a los que remite, además la que el usuario o destinatario encuentra con referencia a sus propios sistemas de significación y/o con referencia a sus deseos.

¹³⁰ Kaplan (2004) indica que la valoración es una construcción discursiva de la actitud y de la postura intersubjetiva, por tanto incluye todos los usos evaluativos del lenguaje escrito y hablado, mediante la cual se adoptan posturas de valor mediadas por el afecto, juicio y la apreciación, entre otros aspectos.

los conocimientos y de las técnicas, que ha originado un alto grado de de diversificación de los estudios; 3.La profundización y perfeccionamiento de la enseñanza individualizada; y, 4.Los avances tecnológicos en el campo de la comunicación y de la informática.

Añade este autor, al contextualizar la situación a nivel de Latinoamérica que para la década de los años setenta, a pesar del surgimiento de la Reforma de Córdoba en 1918, - la cual introdujo un cambio inusitado en la educación superior mundial que dio origen a un modelo muy *sui generis*, el modelo latinoamericano- que implantó una visión diferente en las relaciones de la universidad con su entorno- no se produjeron modificaciones fundamentales para transformar esquemas clásicos de enseñanza-aprendizaje en las universidades tradicionales. Aunada esta situación a las condiciones de atraso económico y sociopolítico de los países latinoamericanos que impedía que los postulados de esta Reforma, centrados en la democratización de la educación, se cumplieran cabalmente.

A este escenario, se le agregó el crecimiento exponencial de la población estudiantil a nivel superior para esa época, que incluyó un aumento de estudiantes adultos que demandaban alterar los viejos esquemas de relación alumno-institución-profesor. Estos cambios progresivos en el perfil del alumnado (adultos en situación de trabajo, amas de casa, personas con estudios interrumpidos), incorporó cambios sutiles en la administración académica en las universidades venezolanas: de carreras por años se pasó a administraciones por semestres, además de los horarios matutinos y vespertinos, se incluyó horarios nocturnos, y aparecen los estudios universitarios supervisados (EUS). A pesar de estos cambios no se logró atender la demanda de la matrícula en todos sus niveles.

Recientemente, Rama (2005), señala que esta expansión estudiantil no estuvo acompañada por el debido financiamiento público, porque existen en las regiones latinoamericanas incapacidades para mantener tasas de crecimiento financieras, situación que se vio agravada por la crisis del modelo de industrialización¹³¹ en la década de los años setenta.

Estas circunstancias permearon el nacimiento de la Universidad Nacional Abierta, la cual emergió como un modelo innovador para la educación superior venezolana. No obstante, a juicio de Casas Armengol¹³² (1982b), al contrastar la visión de los diversos grupos políticos sobre esta universidad y la visión del grupo de académicos y técnicos encargados de gestar del diseño de este modelo universitario, las motivaciones e intereses eran distintos. Para el partido de gobierno del momento, la justificación de crear la UNA residía fundamentalmente en resolver el problema de cupo y financiamiento de la educación superior; en cambio para los diseñadores de esta universidad los intereses estaban centrados en la democratización de la educación superior y en la necesidad de incorporar al sistema la población adulta, así como a la mejora cualitativa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de los nuevos procesos que ofrecía la educación a distancia.

¹³¹ En la década de los sesenta el desarrollo industrial del país se orientó hacia las llamadas industrias tradicionales. A partir de los setenta es cuando se inicia un proceso de industrialización fundamentado en el modelo de sustitución de importaciones. Las abundantes divisas en el país permitieron adquirir sin mayores dificultades, tecnologías foráneas, los procesos se orientaron a cubrir fundamentalmente necesidades del mercado interno, con una alta demanda en productos manufacturados y poca participación en mercados externos, todo esto dentro de un marco inflacionario mundial. A mediados de los setenta se entró en una desaceleración del proceso de industrialización, con un aumento considerable de las importaciones y un creciente desestímulo a las inversiones en nuevos proyectos industriales con inversiones orientadas hacia sectores no prioritarios, lo que originó un deterioro en la balanza de pagos y mayor dependencia del exterior (Pérez de Maza, 1999).

¹³² Casas Armengol (1982b), primer rector de la UNA, a cuatro años de creación de la universidad realizó una revisión general del currículum propuesto para la UNA con el objetivo de conocer si se ajustaba a las ideas básicas iniciales y a las concepciones curriculares para la educación a distancia. Posteriormente realizó un análisis crítico-evaluativo, sobre la base de lo que se pretendió hacer (PROCREAUNA) y lo realizado (realidad y limitaciones) tomando en consideración aspectos del contexto socio político del momento, aspectos organizacionales y curriculares, así como operacionales. Tanto la revisión previa como el análisis posterior, son considerados relevantes por la investigadora, por cuanto presentan algunas desviaciones del proyecto original al momento de su implementación que aún prevalecen en la estructura actual de la UNA. La Revisión del Currículum fue publicada en: UNA Opinión. Vol N° 4, n° 1; Febrero 1982. Y el análisis fue publicado en el Tomo II de la Obra Teoría y Praxis de la Universidad a Distancia.

Afirma Casas Armengol (1983,1987) que esta visión del grupo político del momento, tuvo influencia determinante en las decisiones y el apoyo limitado que posteriormente se le brindó a la UNA, este hecho afectó el presupuesto inicial asignado para la creación de esta universidad, lo que condujo a una reducción sustancial del mismo, restringió los programas y las acciones que se emprenderían a partir del año 1978. En este sentido, fue necesario sacrificar la fase experimental y de arranque, definida inicialmente por un conjunto de estrategias de alcance prospectivo, entre las cuales destacan las siguientes:

1. Inicio de actividades con un grupo reducido de estudiantes.
2. Inicio de actividades **solamente en Extensión Universitaria**, con cursos profesionales y generales, para la actualización y cultura general.
3. Inicio de actividades exclusivamente en regiones cercanas a la región capital para luego ampliar el radio de acción.
4. Acción cooperativa y complementaria con otras instituciones de educación superior.
5. Ofrecimiento inicial de carreras largas que tuvieran alta demanda social.
6. Desarrollo progresivo de la UNA con base en problemas educativos de interés prioritario para el país, tales como formación y actualización de maestros, reciclaje, profesionalización y especialización a nivel superior, entre otros.
7. Servicio masivo a todo el Subsistema de Educación Superior, preparar cursos y atender grandes masas estudiantiles de los primeros semestres de las carreras profesionales.

Este mismo autor, señala que estas estrategias no fueron valoradas desde el punto de vista de sus ventajas y limitaciones; pues se volcó el esfuerzo inicial sólo en el desarrollo de Carreras, en parte por acreditar a la UNA como institución educativa de

indudable categoría universitaria. Las otras opciones estratégicas se descartaron ante las presiones políticas¹³³ y la falta de visión prospectiva y futurista de la educación a distancia y abierta, más allá de resolver un problema de masificación y no de democratizar la educación superior.

De acuerdo con las estrategias 2 y 6, desde sus comienzos, a la universidad se le imprimió un carácter extensionista, lo cual refuerza los fundamentos contenidos en PROCREAUNA al considerar la necesidad de impulsar la **educación no formal** y por ende **la educación permanente**, por representar ambas una respuesta a la exclusión y al incremento en la demanda educativa, ante las exigencias de una nueva concepción social de la educación superior. Sin embargo, este carácter extensionista se restringe desde el comienzo, cuando el foco de acción se concentra en la creación de carreras como la única opción de acceso a la UNA y como vía para legitimar a esta institución educativa como universidad.

Retomando los argumentos de Peñalver y Escotet (1983), para reforzar el carácter extensionista de los modelos universitarios de educación abierta y a distancia, este autor nos señala que entre los principios y objetivos de las instituciones educativas, que aplican o que aspiran a aplicar este modelo están los referidos a la Educación Permanente y a la Extensión Universitaria, entre ellos:

1. Atender especialmente la demanda de estudiantes adultos que trabajan, sector que constituye una proporción creciente del alumnado de Educación Superior.
2. Atender la creciente necesidad de Educación Permanente, tanto para la población adulta que desea continuar estudios, como para los profesionales que requieren actualizar y mejorar los conocimientos y las técnicas ya adquiridos.

¹³³ Señala Casas Armengol (1983), que en el medio educativo y social del momento existían temores en cuanto al rol de la UNA, puesto que la misma podía competir con el Magisterio y, en consecuencia, con el Instituto de Profesionalización de los maestros, al poseer la potencialidad de ofrecer otras formas de educación para la formación, actualización y reciclaje de los maestros.

3. Dar satisfacción a la necesidad creciente de actividades de Extensión Universitaria para la población en general, cuyo aumento de nivel cultural es inaplazable.

Comparando estos objetivos, con los objetivos propuestos en PROCREAUNA (ver Cuadro 21), se considera que uno de los objetivos de la UNA es **organizar los recursos de aprendizaje para desarrollar oportunidades de educación permanente**, para alcanzar las metas del desarrollo profesional, reciclaje de recursos humanos, desarrollo de destrezas, actualización de conocimientos y enriquecimiento del haber cultural, entendidas estas metas como un objetivo funcional, más no como un objetivo institucional.

Al respecto, es importante considerar que los sistemas convencionales no han sido capaces de absorber los verdaderos significados de la educación permanente, este es uno de los retos de la educación abierta y a distancia (Guédez, 1982b), que llama al desarrollo de programas flexibles para complementar la formación del estudiante, su inserción en el mercado laboral y para la actualización de los conocimientos que se imparten. Esta idea de Guédez está en correspondencia con uno de los aspectos del modelo de la UNA: **La flexibilidad**, descrita anteriormente como las **capacidades internas** de la universidad para que el estudiante escoja, seleccione y utilice los conocimientos, acordes con los intereses propios y del entorno donde se desenvuelve ajustando su aprendizaje a problemas reales.

Delors (1996) en el informe de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI, destaca el concepto de la educación permanente, o educación para toda la vida, como el reto de la educación superior para los siglos venideros, en consideración con sus características de *flexibilidad, diversidad, adaptabilidad, accesibilidad* en tiempo y espacio, de los métodos de la enseñanza en la educación superior. La calidad en las

universidades exige una transformación hacia adentro y hacia afuera de su misión, una redefinición de sus procesos, principios, estrategias, gestión haciendo *cambios a espacios más amplios y flexibles*, enfatizando la articulación estrecha entre los diferentes niveles educativos, modificando a su vez las formas del poder de las universidades, para encaminar la complementariedad entre ellas.

Ahora bien, ni el objetivo correspondiente al desarrollo de la educación permanente, ni los rasgos de flexibilidad y adaptabilidad en la UNA¹³⁴ han tenido un arraigo en la evolución de esta universidad. Una variable a considerar en esta afirmación es la referente a los aspectos curriculares y organizacionales expresados en PROCREAUNA y en la forma como se traducen en la práctica institucional estos aspectos, lo cual nos puede llevar a comprender las aproximaciones o lejanías con lo propuesto inicialmente en la concepción de la UNA.

Al examinar el modelo curricular original de la UNA, definido con bastante claridad en su proyecto de creación, se observa un énfasis en el aprendizaje más que en la enseñanza, conducente a procesos de interacción teoría-práctica como elemento sustancial en la transformación de la realidad (ver Figuras 11, 12 y 13). Se destaca en este modelo, que el punto de partida para la formación personal del estudiante está constituido por la naturaleza, las características y necesidades de la realidad, así como por la ubicación del estudiante en esa realidad, a través de la interacción teoría-práctica.

Este énfasis en la enseñanza y en la interacción teoría-práctica, denominado por Casas Armengol (1983), como un proceso de *reconstrucción social*, impone **a su vez la interacción entre docencia-aprendizaje e investigación y, por tanto, entre docencia**

¹³⁴ El carácter extensionista, que se le puede imprimir a los modelos educativos a distancia y abiertos, se expresa como un carácter implícito en la concepción abierta, que aflora al considerar la Educación Permanente en su justa dimensión, al sustentar programas integrales y flexibles producto del intercambio real con la sociedad, además de la expresión que tenga la función de Extensión Universitaria en el modelo. Esto requiere de un alto grado de adaptabilidad de la institución para integrar sus funciones universitarias, así como para la búsqueda de la complementariedad con otras instituciones.

investigación y extensión, entendida ésta como interacción y compromiso con la comunidad, por lo que esta interacción es uno de los elementos dinamizadores del modelo curricular de la UNA.

Este modelo curricular, desde un punto de vista funcional se traduce en la estructura curricular expuesta en el Cuadro 23, organizada en tres bloques: 1. Curso Introductorio; 2. Estudios Generales; y, 3. Estudios Profesionales. En el Curso Introductorio se contempló la sensibilización del estudiante inmerso en un sistema a distancia, para proporcionar la entrada a este sistema, con miras a lograr el desarrollo de capacidades como el autodesarrollo, la autorrealización, el autocontrol y la autoresponsabilidad, determinantes para permanecer en el sistema.

Obsérvese en el Cuadro 23, expuesto en páginas anteriores, que en los Estudios Generales se concentró el desarrollo de **la racionalidad, la capacidad creatividad y el pensamiento crítico del estudiante** la formación de una actitud positiva hacia la aplicación de conocimientos, habilidades y destrezas, con acento en las relaciones de interdisciplinariedad y de orientación profesional, estos estudios facilitarían **la integración armónica del estudiante con su medio.** Por su parte, los Estudios Profesionales reflejaron los perfiles profesionales para cada una de las Carreras.

El modelo curricular debía responder al principal objetivo institucional de la UNA de formar profesionales que actúen sobre el sistema social como **agentes del cambio cualitativo** que demanda la nación; es decir, **ciudadanos conscientes, críticos y creativos,** en cuanto a sí mismos y en cuanto a la realidad socioeconómica que los rodea, que con su actuación refuercen o cambien el sistema de valores individuales y sociales con miras al establecimiento de una sociedad moderna.

No obstante, en la implementación del modelo se generaron diferentes enfoques y cambios que restringieron la concepción original, desconectados estos cambios del

aparato doctrinario de la institución. A pesar de la trascendencia que esto implicaba esta situación configuró la realidad en el momento de poner en funcionamiento a la UNA. Las razones fueron muchas, privó el efecto de rutina y tradición en la enseñanza, la concepción aislacionista de la cátedra, la libertad (mal entendida) de cátedra, la falta de integración entre las diversas disciplinas, contradicciones entre el diseño curricular y los modelos instruccionales, escasa previsión gerencial, cambios en los cronogramas y la logística, asimilación de procesos provisionales y transitorios, carencia de recursos humanos formados en el área de la educación a distancia, entre otros (Casas Armengol, 1982b y Constasti, 1984).

Sobre estas restricciones y limitaciones Casas Armengol (1983) en el análisis crítico que realizó a cuatro años de creación de la UNA, agrega evidencias acerca de los cambios en el modelo curricular original, y enfatiza que el meollo del problema no está en la adopción de una teoría o de un enfoque curricular, sino en el salto mediante el cual se implementa y se lleva a la práctica esa teoría. Estas evidencias puestas de manifiesto por este autor, se resumen en el siguiente párrafo.

En el diseño curricular para los Estudios Profesionales, se utilizó especialmente la Enseñanza basada en competencias, que consiste en determinar perfiles profesionales, analizar tareas, definir unidades de organización y luego, precisar los objetivos y contenidos para cada uno de los cursos correspondientes. Esta orientación resultó más adelante modificada parcialmente por un enfoque basado en la Estructura de las Disciplinas, que apareció al llevarse a efecto la validación de los currícula de los Estudios Profesionales (...) debe reconocerse que el modelo curricular de la UNA presentaba importantes dificultades para ser operacionalizado, especialmente al no contar con un período adecuado de programación y experimentación, pero ello no justificó la actitud exageradamente conservadora que privó, especialmente en el desarrollo de los Estudios Generales, allí, con el argumento de que era necesario considerar la transferencia de estudiantes entre la UNA y otras universidades nacionales, se implementó un plan de estudios y unas estrategias instruccionales, prácticamente iguales a las de otras universidades convencionales (pp.438-439).

A juicio de este autor, el cambio en los Estudios Generales fue drástico dado que el enfoque inicial de estos estudios debía estar representado en materias integradoras del conocimiento, centradas en la observación y transformación de la realidad, con un énfasis interdisciplinario para fomentar el espíritu científico y la vocación personal

hacia los campos profesionales. No obstante, se adoptó el esquema de los Estudios Generales de una Universidad netamente presencial, la Universidad del Zulia (LUZ), la cual encontró dificultades para implementar su propio enfoque de estos estudios, pues los ejes curriculares no se expresaban adecuadamente en las materias que se escogieron para apoyarlos. En el caso de la UNA, esta concepción de la LUZ ignoró totalmente los objetivos y fines del diseño curricular propuesto inicialmente.

En relación con los aspectos organizacionales, es importante destacar que para el caso de una universidad a distancia, su estructura no tiene por qué ser similar a las universidades tradicionales. Recordemos que el modelo industrial ha tenido una incidencia decisiva en la educación a distancia, y se le atribuyó a este tipo de educación, nuevas formas de acceso y desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que demanda igualmente nuevas formas de infraestructura física, tecnológica y de organización de la academia, para acompañar procesos masivos de educación, bajo la forma de sistemas abiertos (Barberá, Badía y Mominó, 2001).

Partiendo de los principios, rasgos básicos (Cuadro 20) y de los objetivos (Cuadro 21) enunciados para la UNA, se concibió su forma de organización como un sistema, con objetivos institucionales y funcionales de alcance nacional. Esta concepción cuando fue abordada para la puesta en marcha de la universidad tuvo virajes hacia las formas organizacionales preexistentes en las universidades tradicionales.

Casas Armengol (1983), al referirse al diagnóstico de la organización de la UNA, realizado por la Dirección de Planificación Estratégica, en el año 1980, manifiesta un conjunto de observaciones acerca de los cambios en la estructura organizacional de la universidad que afectaron significativamente la concepción sistémica inicial contemplada en el PROCREAUNA (ver Cuadro 24 y Figura 12), al respecto

...la concepción original contemplaba un Vice-Rectorado de Diseño que abarcaba la investigación y la docencia, pero él fue eliminado por la nostalgia hacia el status del vocablo académico, con el cual se desvinculó la actividad docente de la investigación. Por otra parte, el Vice-Rectorado de Operaciones, orientado hacia la regionalización dentro del área de ejecución, fue transformado en una Dirección de Operaciones, con menor jerarquía que el Vice-Rectorado Académico y sin depender de él. Asimismo, se descartó la premisa inicial de que siendo la Administración una actividad de servicio y apoyo, bastaba con tener un Administrador-Gerente, y resultaba innecesaria la figura del Vice-Rector Administrativo; por consiguiente, en la práctica se crearon dos cargos clásicos en las universidades convencionales: Vice-Rector Administrativo y Secretario (p.433).

Estos cambios, que aún prevalecen en la estructura organizativa de la UNA dio origen a una estructura híbrida entre la estructura usual de las universidades tradicionales, y la estructura organizacional de una universidad a distancia, que requiere de una configuración abierta con un alto grado de productividad para atender procesos masivos. Aunque no hay una sistematicidad de registro de los cambios organizacionales que se han generado a partir de esta hibridización, es recurrente una frondosidad en las funciones y tareas de las unidades organizacionales y administrativas, con un parcelamiento de los quehaceres institucionales que restringe la visión sistémica que debería tener la universidad, como institución a distancia.

En el año 1987, a una década de creación de la UNA, se impone nuevamente el análisis del cambio en la concepción teórica del proyecto de la universidad versus la realidad operativa y funcional. Otro autor, Cedeño (1987), manifiesta que las realizaciones han sido modestas comparadas con la magnitud de los propósitos expresados en el PROCREAUNA. Asimismo, comenta que los rasgos básicos de la universidad: alcance, flexibilidad, adaptabilidad y productividad (ver Cuadro 20) por ser elementos operativos-innovadores, enfrentaron la mayor resistencia, lo que causó una aproximación progresiva a los modelos tradicionales.

Sobre esta situación agrega Cedeño, que son varios los factores que han alejado a la UNA de su proyecto de creación. Uno de ellos ha sido la ausencia de una evaluación institucional sistémica y permanente y, por la otra, parte presiones

provenientes del sector universitario, en el que la UNA representa un modelo singular e innovador, distinto de los demás modelos de universidades experimentales del momento, los cuales han dominado las nuevas tendencias imperantes en el sistema de educación superior. Asimismo, el modelo UNA se ha enfrentado a una normativa y reglamentación casuística y contradictoria.

Este último punto, con base en las ideas de Cedeño (1987), véase el Cuadro 25, donde se plantea una comparación entre los objetivos que plantea el proyecto y los objetivos que se expresan en el Reglamento de la UNA.

Cuadro 25. Comparación objetivos institucionales

Objetivos institucionales del PROCREAUNA	Objetivos establecidos en el Reglamento de la UNA
<p>Formar profesionales que actúen sobre el sistema social como agentes del cambio cualitativo que demanda la nación: Es decir, ciudadanos conscientes, críticos y creativos, en cuanto a sí mismos y en cuanto a la realidad socioeconómica que lo rodea; que con su actuación refuercen o cambien el sistema de valores individuales y sociales con miras al establecimiento de una sociedad moderna... se dará especial énfasis a la formación, profesionalización y mejora de los docentes.</p> <p>Establecer en el país un sector especial del sistema de enseñanza y administración de la educación superior que responda a un enfoque multisectorial...que responda a las necesidades reales del desarrollo socioeconómico del país...</p> <p>Desarrollar la investigación y vincularla a la solución de problemas que demanden las áreas prioritarias de desarrollo, con el fin de lograr un manejo funcional de procesos y productos tecnológicos y la producción de tecnologías intermedias.</p> <p>Estimular a través de la acción cultural, la identificación del pueblo venezolano con: a) los valores auténticos de la cultura nacional, y b) los valores auténticos de la cultura latinoamericana y universal.</p>	<p>Literal a Formar recursos humanos que a corto, mediano y largo plazo, demanden las áreas prioritarias del desarrollo socio-económico del país.</p> <p>Literal b Formar profesionales que actúen sobre el sistema social como agentes del cambio cualitativo que demanda la nación</p> <p>Literal c: Ídem</p> <p>Literal e Desarrollar la investigación vinculada a la solución de problemas que demanden las áreas prioritarias de desarrollo y especialmente en el campo de la educación</p> <p>Literal f : Ídem</p>

Fuente: Autora (2008).

Cedeño (1987), indica que pudiera interpretarse que los cambios son aparentemente de redacción, sin embargo los cambios van más allá, porque desvían el enfoque originalmente previsto. Obsérvese lo expuesto en el análisis que hace este autor.

Esto ocurre, por ejemplo en el literal a), cuando elimina el énfasis en la “formación, profesionalización y [mejora] de los docentes” y en el literal e) que, en cuanto a la investigación, sustituye el propósito “de lograr el manejo funcional de procesos y productos tecnológicos y la producción de “tecnologías intermedias”, por el de dirigirla especialmente al campo de la educación. También fueron excluidos dos importantes objetivos: uno que se proponía “modificar las actuales pautas de distribución de las oportunidades de estudios post-secundarios en los diferentes niveles socio-económicos de la población” y el otro orientado hacia la colaboración para atender la matrícula del Sistema de Educación Superior ... La exclusión de estos dos objetivos es posible que se haya decidido por considerarlos redundantes, aunque ponen énfasis en aspectos de señalada importancia, desde el punto de vista social –el primero y, económico –el segundo–sin dejarlos explícitos (p.7).

Además de lo señalado por Cedeño, el Reglamento de la UNA en su literal i (UNA, 1996) establece un objetivo que no se ha cumplido por la aproximación de la UNA a los sistemas tradicionales de enseñanza, el cual se refiere a “...configurar el sistema de enseñanza de la universidad como sistema modular y flexible, que permita al alumno el paso progresivo por varias etapas de la profesionalización (p.9)”.

En este sentido, las recomendaciones acerca de las normativas y reglamentaciones, propuestas por el grupo técnico a quien le correspondió la responsabilidad de la concepción del PROCREAUNA, referidas a la generación de instrumentos generales enunciativos de políticas y direcciones principales, representativas de las concepciones básicas del proyecto, no se operacionalizó adecuadamente, lo que generó un reglamento general con inclusiones políticas. De hecho, Casas Armengol (1983), Constasti (1984) y Cedeño (1987), coinciden en que el carácter de flexibilidad y evaluación continua que se le quiso imprimir al reglamento de la UNA no fue posible. Resultó ser un instrumento aislado que desvirtuó las características de una organización sistémica, y se convirtió en un instrumento complejo para la toma de las decisiones de los niveles superiores.

Otro aspecto que merece especial atención en esta investigación, es el desarrollo de la **Extensión Universitaria en la UNA**, aspecto que igualmente reflejó incongruencias entre las premisas planteadas en el PROCREAUNA, con las políticas y acciones que se han venido realizando desde la creación de la universidad, hasta los actuales momentos. Obviamente los cambios, trascendentales que se han descrito anteriormente en cuanto a las desviaciones del proyecto original, no están aislados de cómo se abordaron las tres funciones universitarias: docencia, investigación y extensión.

Retomando ideas ya expuestas, tenemos que para la puesta en marcha de la universidad, se propuso una fase preliminar a modo experimental para validar ciertos procesos, que incluyó en el inicio a un grupo piloto de estudiantes y el desarrollo de cursos y actividades de Extensión Universitaria como un preámbulo a la apertura de las Carreras. Esta recomendación brindada por COUNA, no fue considerada. Se aperturan seis Carreras de las 17 contempladas inicialmente y la acción primordial en el inicio pasa a ser la producción de textos instruccionales, por lo que *se postergó la posibilidad de validar, a través de extensión universitaria, la presencia de la UNA en el contexto nacional y crear escenarios para la vinculación teoría-práctica.*

La función de Extensión Universitaria está muy bien definida en el PROCREAUNA, y se expresa de forma explícita e implícita. Retomemos algunos de los elementos incluyentes y valorativos de la Extensión Universitaria, especialmente, al nivel del currículum de la UNA.

El primer objetivo institucional de la UNA, contenido en el Cuadro 2, es un objetivo imbuido en la esencia misma de la Extensión Universitaria. Si detallamos este objetivo tenemos que la formación de profesionales que actúen sobre el sistema social como **agentes del cambio cualitativo** que demanda la nación, como **ciudadanos conscientes, críticos y creativos**, requiere de una profunda interrelación con el medio

social, en este sentido, la Extensión Universitaria representa el puente de comunicación entre el currículum, la institución y la sociedad.

Esta perspectiva de la Extensión Universitaria se ve reforzada en los conceptos fundamentales del modelo curricular de la UNA esbozados en el Gráfico 1, en el que se explicita nuevamente que el estudiante debe estar consciente de su rol de promotor de cambio social, para lo cual debe *participar críticamente en el desarrollo social del país*.

La extensión es una función concientizadora y crítica que coloca a la universidad frente a los problemas prioritarios del país lo que le imprime al currículum una dimensión social en cuanto a la formación de profesionales sensibilizados en torno de las necesidades sentidas de sus comunidades (Pérez de Maza, 2007).

Por otra parte, se evidencia una vinculación directa de la Extensión Universitaria con la concepción original de los Estudios Generales plasmados en el PROCREAUNA, al reconocerse que estos estudios están **encaminados a facilitar la integración armónica del estudiante con su medio, el desarrollo de su pensamiento crítico, el incremento de su capacidad creativa (...)**. Asimismo, se destaca en la estructura curricular de la UNA que la organización de los contenidos del currículum de estos estudios obedece a un **enfoque interdisciplinario**, que le permite al estudiante adquirir, integrar y aplicar principios científicos fundamentales. Al respecto, la interdisciplinariedad es una de las características necesarias para la inserción de la Extensión Universitaria en el currículum.

Tal como se proyectó en las Figuras 11, 12 y 13, el modelo curricular de la UNA concibe a la enseñanza **como un proceso de interacción teoría-práctica, conocimiento-realidad, lo que impone a su vez la interacción entre docencia-aprendizaje e investigación y, por tanto, entre docencia investigación y extensión, entendida ésta como interacción y compromiso con la comunidad**. Esta concepción

curricular le imprime al Sistema UNA un carácter innovador para la época y para la misma concepción de la educación abierta y a distancia, encerrada en modelos conductistas y limitada por enfoques centrados, fundamentalmente, en la utilización de medios y estrategias instruccionales que median entre la relación profesor-alumno y no en otras formas de concebir las relaciones del estudiante con su entorno social.

Este carácter innovador busca fortalecer, desde la concepción a distancia y la presencia de la UNA en todo el territorio nacional, la permanencia del estudiante en su medio geográfico, social y laboral; además de su interacción con la realidad que lo circunda. Por ello, **la función de Extensión Universitaria se hace así inherente al proceso mismo de aprendizaje.**

Según estos planteamientos, presentes en el PROCREAUNA, la extensión es equivalente al establecimiento de sólidas relaciones de la universidad con la sociedad; a la inmersión dialógica del estudiante en su medio social; al reconocimiento del currículum desde su dimensión social; a la interrelación de las funciones universitarias, y de quehaceres educativos con propósitos liberadores, entre muchos otros aspectos. Ahora bien, tal como ha evolucionado la concepción y génesis de la UNA, se podría decir que la Extensión Universitaria no es lo acabamos de describir.

Advierte Cruz (1981), que las universidades han evolucionado muy lentamente en la asimilación de la extensión como función que reconoce al sistema educativo dentro del sistema social. En cuanto al ejercicio de la extensión en la UNA, este autor señala que no se le ha reconocido dentro del hecho educativo, sino como una acción de extender algo a quien lo necesita, esto restringe su acción en el plano de educar y educarse, a pesar de la concepción muy *sui generis* expuesta en el proyecto de creación, alejada del pensamiento tradicionalista y medurado.

Precisa este autor que el lento proceso de evolución de la Extensión en la UNA culminó con dos modalidades y áreas de acción: la extensión cultural y la extensión académica, que evidencia un enfoque sectorial y tradicional, que le resta importancia al concepto de **educación permanente y a la educación no formal**, en un proceso paralelo y al unísono de la docencia y la investigación. Siendo estas dos formas de educación las que se corresponden con el principio de democratización y el rasgo de flexibilidad, contenidos en los orígenes de la UNA.

Para Cruz (1981), miembro de la Comisión Organizadora de la UNA, y un estudioso de la Extensión Universitaria, al ponérsele límites institucionales a esta función se ha enclaustrado a la docencia y a la investigación a una participación moderada en el sistema social. Las afirmaciones realizadas por este autor, comparten las distorsiones encontradas por los otros autores ya citados en cuanto a la implementación del modelo original de la UNA. De hecho, este autor señala que el Reglamento de la UNA distorsiona el carácter innovador del Sistema UNA, a través de la Extensión Universitaria, al explicitar objetivos y acciones para esta función universitaria, que no están presentes en las premisas expuestas en el PROCREAUNA y que la retorna a definiciones tradicionales.

A continuación, se presentan acciones institucionales a través de las cuales se operacionalizó la Extensión Universitaria en la UNA. La primera de ellas está planteada en el artículo 78 (p.38) del Reglamento y expresa lo siguiente

Son funciones de la extensión universitaria:

- a. Contribuir a la identificación y [el] análisis de los problemas culturales y socio-económicos de las comunidades universitarias y extra-universitaria.
- b. Difundir las manifestaciones de las letras, las artes y las ciencias.
- c. Desarrollar labores de educación continua, dirigidas a los diferentes sectores de la comunidad.
- d. Promover programas de investigación y de asesoría técnica para la industria, el comercio, y la administración, tanto en el sector público como en el privado.

Como se puede observar la presencia de esta función universitaria en la reglamentación de la UNA, aún vigente, está aislada de la concepción originaria. Nótese que en los literales del artículo 78 no se vincula a la Extensión Universitaria con la enseñanza como proceso de interacción teoría-práctica, ni tampoco como función inherente al proceso de aprendizaje del estudiante, en pro de contribuir con el rol de la promoción de cambio social establecido en el modelo curricular de la UNA, descontextualizándola de su verdadera esencia, entendida como interacción y compromiso con las comunidades donde la docencia y la investigación ejercen un papel transformador de la realidad.

Sobre este mismo asunto, vale la pena destacar que entre los aspectos organizacionales que viabilizaron la estructura de la UNA, se conformaron varios Subprogramas alineados a una instancia superior (Vicerrectorado Académico) para el desarrollo de todos los procesos de la docencia y la extensión. En el caso de la investigación, se consideró una Dirección y un Instituto de Investigaciones, instancias éstas con rango diferente a los Subprogramas, aspecto que marcó diferencias en las formas de operacionalización de las funciones universitarias.

Expresa Cruz (1981), que el Subprograma de Extensión Universitaria, para el año 1979, consideró a esta función desde un punto de vista operativo, como

El conjunto de alternativas y estrategias a ofrecer a la comunidad, basadas y determinadas por una continua interacción comunidad/universidad, previa investigación de necesidades, para contribuir al desarrollo de recursos humanos en función del progreso cultural, científico y tecnológico del país, enmarcado en los principios que sustenta la educación permanente...(p.13).

Posteriormente, recalca Cruz (1981), esta definición operativa fue ajustada como una

...estrategia que organiza en el espacio y en el tiempo las condiciones y los recursos que le permiten a la institución ejercer la docencia y la investigación con toda la plenitud de un sistema abierto, en función del logro de los objetivos institucionales (p.11).

Sobre estas dos formas de concebir la operacionalización de Extensión Universitaria, particularmente el ajuste realizado en el año 1981, Cruz considera que

existe una aproximación importante a lo contenido en el PROCREAUNA, para esta función universitaria, porque de alguna manera se aleja del tradicionalismo y de la visión de esta función como complementaria de la formación del estudiante y la convierte en una estrategia dinamizadora de las funciones de docencia e investigación al servicio de las comunidades.

Ahora bien, el alcance de esta forma de operacionalizar la Extensión Universitaria alude a una nueva forma de evaluar, a través de esta función. Es decir, valorar cómo incide la generación y transferencia del conocimiento (docencia-investigación) en las modificaciones y transformaciones de los procesos del medio social, tanto de quien ejerce la acción como de quien la recibe. Esto conllevaría a que el sistema educativo se especificaría según las exigencias del sistema social, lo cual en la práctica no se cumplió.

Una de las razones que alude Cruz es que la Universidad Nacional Abierta, al igual que otras universidades, se ubica en una instancia unidireccional dentro del *continuum* que define la interacción universidad-estudiante-entorno. Por otra parte, el caso de la presencia de la Extensión Universitaria en todas sus formas y posibilidades, no ha sido ampliamente discutida en la UNA, quizás por la desarticulación con la docencia y la investigación, que ha conjurado un aislamiento intrainstitucional y por la falta de un proceso continuo de evaluación institucional y de retroalimentación que ponga en el tapete los caminos acertados y desacertados que se han tomado para llegar a los objetivos institucionales.

Desde el punto de vista teórico y conceptual, las ideas planteadas en el PROCREAUNA representaron una base firme para el desarrollo de la Universidad Nacional Abierta y por ende para el currículum de las Carreras propuestas en este proyecto. Las innovaciones planteadas resultaron muy ambiciosas para el momento en

que surgen, además de las limitaciones reales tanto financieras, como de recursos humanos, unidas a la visión política y educativa de la época en cuanto al desarrollo de la educación superior en el país, fueron factores decisivos en los cambios del proyecto inicial.

Para los expertos y actores de la UNA, de aquel momento, el moderno sistema de educación a distancia fue anclado en enfoques instruccionales tradicionales y empíricos, con un currículum fragmentado que adoptó la concepción de asignaturas, enfoque habitual en otras universidades. Asimismo, se dio un viraje en el perfil profesional de las carreras que lo limitó sólo a habilidades y destrezas, y no se profundizó en los procesos característicos de cada profesión a los fines de cumplir cabalmente con los procesos de autorrealización y autodesarrollo.

Todo lo anteriormente expuesto pone a relieve una falta de concordancia entre los fines y los objetivos esenciales expuestos en el PROCREAUNA con su expresión concreta en términos de operacionalización y funcionamiento. Sobre este particular Constasti (1984), expresa el siguiente juicio

Como los cuentos de las Mil y una Noche, en principio y a nivel del documento escrito, se nos concedieron todos nuestros deseos, cual maravillosa utopía; todo ello quedó así establecido e impreso en el llamado proyecto UNA. Fue un acto de gran generosidad política, pero de escasa previsión gerencial, [pues] se accedía a proposiciones sobre las cuales no se tenían garantías de cómo concretar en la práctica real.

Esta aparente falta de previsión, podía ser indicio de que la función real del Proyecto UNA, está la de obtener la aprobación del Consejo Nacional de Universidades, más que la expresión de una voluntad decidida para llevar a la práctica un proyecto educativo nuevo y novedoso (p.II).

El desarrollo histórico-político y social del Proyecto de Creación de la UNA, presionado por el problema de cupo y la urgencia en conseguir una solución a esta dificultad, impuso el inicio prematuro de la universidad, dejando atrás, la posibilidad de implementar un proyecto educativo innovador, tal como lo señala Constasti.

Las consecuencias de abandonar el postulado de innovación, se expusieron ampliamente en las páginas precedentes, siendo quizás la de mayor relevancia los

cambios que sufrió la concepción curricular, que puso a un lado la concepción de los tres ejes curriculares: heurístico, simbólico y crítico, para adoptar la concepción tradicional de disciplinas o asignaturas, administradas en lapsos estrictos y con un sistema de créditos obligatorios, lo que distorsionó, igualmente, el énfasis del aprendizaje orientado hacia una interacción teoría-práctica para transformar la realidad. De haber sido la *innovación* y la *pertinencia social*, las motivaciones principales al momento de lanzar la institución, posiblemente los aspectos relacionados con ellas hubiesen sido prioridad al momento de implementar el modelo UNA (Romero Yépez, 1995).

5.4. Síntesis reflexiva

Uno de los aspectos considerados en el desarrollo de la presente investigación era el análisis del Proyecto de Creación de la UNA, bajo la premisa de retomar este proyecto para plantear las bases de una concepción en la que la Extensión Universitaria adquiriera un rol de función organizadora de un currículum abierto, desde la perspectiva de una ruptura paradigmática de viejas prácticas, para generar cambios sustanciales en la forma de concebir las prácticas educativas e institucionales.

Realizado el análisis reflexivo y contextual de este proyecto, y a manera de síntesis, se extraen de las páginas anteriores un conjunto de aspectos relevantes, que además de sustentar la temática de estudio y contextualizar el problema desde el PROCREAUNA, se consideran una serie de supuestos implícitos y significados que contribuyen a complejizar y problematizar la situación en estudio. Así pues, a continuación se enuncian doce rasgos que tipifican la concepción original de la Universidad Nacional Abierta que, a juicio de la investigadora, sustentan el foco central de esta investigación, dirigido a reconocer a la Extensión Universitaria como función organizadora de un currículum abierto:

1. La educación abierta y la educación a distancia se presentan como modalidades educativas que se entrecruzan y se complementan.
2. Existe una relación entre la Educación Permanente, la Educación No Formal, la Educación de Adultos y la Educación a Distancia.
3. La UNA, como sistema, fue concebida con base en objetivos de alcance nacional en pro de dar respuesta a la educación masiva y a distancia en el marco de democratización de la enseñanza.
4. El principal objetivo institucional de la UNA es la formación de profesionales que actúen sobre el sistema social, como agentes del cambio cualitativo que demanda la nación.
5. El PROCREAUNA contiene políticas, principios, rasgos y objetivos institucionales que caracterizan a la Extensión Universitaria en un Sistema de Educación a Distancia, especialmente en su deber ser.
6. La concepción institucional y curricular de la UNA concibe a la Extensión Universitaria como una función inherente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
7. Las interacciones teoría-práctica, conocimiento-realidad, docencia-investigación-extensión, así como el acervo de experiencias y vivencias que trae consigo el estudiante, constituyen elementos dinamizadores del modelo curricular de la UNA.
8. El autoaprendizaje, el ritmo individualizado de estudios, la interacción del estudiante con su medio, la interactividad, la cobertura nacional, la vinculación entre la docencia, la investigación y la extensión, con el proceso de aprendizaje le proporcionan a la UNA un perfil propio de la educación a distancia.

9. La promoción de cambio social constituye uno de los roles a ser internalizado por el estudiante y puesto en práctica por el egresado, para la transformación racional, creativa y crítica de la realidad social, no sólo como profesionales, sino también como ciudadanos, conscientes de su acción transformadora.
10. La integralidad está presente en las relaciones de interdisciplinariedad del currículum, con las orientaciones profesionales y vocacionales del estudiante.
11. La estructura curricular planteada en el PROCREAUNA, está fundamentada en un enfoque interdisciplinario, concebido como la interacción permanente entre el conocimiento de las disciplinas y los problemas presentes en el medio natural y socio cultural, en el cual se desenvuelve el estudiante.
12. La flexibilidad y la adaptabilidad forman parte de los rasgos innovadores del sistema curricular en la UNA para posibilitar entradas y salidas múltiples dentro del *continuum* de formación profesional del estudiante.

Han transcurrido más de tres décadas de la creación de la UNA, y de acuerdo con la revisión realizada, su concepción original no ha podido ser desarrollada plenamente. Desde sus inicios se han desarrollado acciones que han desvirtuado el PROCREAUNA, y que lo alejan de su deber ser, por lo que retomarlo adquiere vigencia y sentido, al considerarse, en el mismo, a la Extensión Universitaria como función inherente al proceso de aprendizaje del estudiante, lo que reclama su presencia natural en el currículum. En consecuencia, lo importante para el debate planteado en esta investigación, no es, en rigor, cómo se ha desvirtuado el proyecto de creación, sino de qué forma podemos validar la Extensión Universitaria como función organizadora de un currículum abierto, al retomar principios y aspectos esenciales contemplados en la génesis de la universidad, como institución abierta y a distancia, inmersa en un orden

social constituido por los actores sociales, que participan de sus prácticas educativas e institucionales.

PARTE II: Momento interpretativo-analítico de los resultados

5.5. Consideraciones previas

A la luz de las consideraciones y decisiones inherentes al método seguido y situados específicamente en el *momento interpretativo-analítico*, en esta segunda parte de este capítulo se expone la discusión de los resultados provenientes de los instrumentos y técnicas de recolección de datos, aplicadas a la muestra del estudio constituida por: 155 asesores-académicos de la UNA y 63 estudiantes de los diversos Centros Locales encuestados, 4 estudiantes del Centro Local Lara entrevistados, así como 16 representantes de las 11 instituciones de educación superior que forman parte tanto del Núcleo de Autoridades de Extensión de las Universidades Venezolanas (NAEX), como de la Comisión Sectorial de Extensión Rural de las Universidades Venezolanas (COSERUV).

En este momento o fase, se presentan el análisis y las comparaciones entre los aspectos relevantes, recurrentes y emergentes presentes en los resultados obtenidos y en las bases teóricas-empíricas que soportan la investigación ya expuestos en los capítulos que anteceden, así como en investigaciones precedentes, con el objeto de ajustar o incrementar la certeza de los hallazgos para llegar a inferencias y premisas concluyentes en relación al objeto de estudio.

Para efectos de la interpretación y discusión de los resultados, la investigadora se centró en cinco metacategorías de análisis: 1. Visión de la universidad como institución a distancia, abierta y sistémica; 2. Vinculación universidad y entorno; 3. Naturaleza, fines y características de la Extensión Universitaria; 4. Vinculación, interacción e integración entre docencia, investigación y extensión; y, 5. Extensión Universitaria y

currículum abierto. Esto previo a un análisis introspectivo y de un proceso de reducción sustancial de los argumentos, razonamientos y las categorías que emergieron durante el procesamiento de los resultados. Esta reducción resultó fundamental para derivar significaciones y configurar aproximaciones teóricas-empíricas en cuanto a la visión y concepción de la Extensión Universitaria como función organizadora de un currículum abierto, para la Universidad Nacional Abierta, a partir de la resignificación de sus prácticas educativas e institucionales, tanto actuales como potenciales.

En lo concreto, la utilización de estas metacategorías producto de un proceso de ordenación e integración categorial le permitió a la investigadora relacionar la teoría y los hechos empíricos, así como alcanzar cierto grado de abstracción para validar constructos que fundamentaron la situación objeto de estudio, con base en la información y las argumentaciones proporcionadas por los diferentes grupos de informantes. Este proceso conllevó a la investigadora a una síntesis interpretativa de los aspectos sustanciales, que dieron lugar a la representación de la cartografía de la Extensión Universitaria, como una función organizadora de un currículum abierto.

La presentación de los resultados, tal como se indicó en el Capítulo 4, se realizó a través de un conjunto de temas específicos correlacionados con las cinco metacategorías de análisis y con los objetivos de la investigación. A tal fin, se incluyen Cuadros y Tablas, que contienen los datos e información procesados, tanto cuantitativa como cualitativamente, expresados en frecuencias (N), porcentajes (%) y *descripciones comprensivas*, a través de las cuales se condensaron los códigos *in vivo* de los informantes, y se extrajeron analogías de sus significados como parte del proceso de reducción de datos. Asimismo, se presentan ejemplificaciones de respuestas provenientes de las opiniones de los diferentes actores que participaron en este estudio,

sean estos docentes o estudiantes, las cuales se transcribieron de acuerdo con su original y se registran con letra cursiva, indicando el número del informante.

5.6. Metacategoría de análisis 1: Visión de la universidad como institución a distancia, abierta y sistémica

Con esta metacategoría de análisis se discuten los resultados que en mayor o menor grado caracterizan a la UNA como una institución educativa a distancia, abierta y sistémica, a partir de aspectos contemplados tanto en el Proyecto de Creación Institucional de la UNA (PROCREAUNA), como en las prácticas educativas e institucionales de la universidad, y se toma en consideración los argumentos expuestos por los actores sociales (profesores que cumplen el rol de asesores y los estudiantes) que hacen vida en los Centros Locales de la universidad.

En este sentido, y de acuerdo con el Cuadro 26, se presentan dos bloques temáticos y sus respectivas categorías para abordar el desarrollo de los resultados que están relacionados con esta primera metacategoría.

Cuadro 26. Metacategoría de análisis 1. Temas y categorías asociadas

Metacategoría	Temas	Categorías
1. Visión de la universidad como institución a distancia, abierta y sistémica	a. Conocimiento y vigencia del Proyecto Institucional de Creación de la UNA (PROCREAUNA) b. Prácticas educativas e institucionales que caracterizan a la UNA y aspectos que la tipifican como institución a distancia, abierta y sistémica	Vigencia limitada o parcial del PROCREAUNA, tecnologías de la información y la comunicación, cambios tecnológicos, cambios en la población estudiantil, rezago tecnológico, nuevos paradigmas, autogestión y autoinstrucción del aprendizaje, visión prospectiva e innovadora del PROCREAUNA, diálogo educativo asesoI-estudiante, inclusión social, democratización y masificación, carácter nacional

Fuente: (Autora: 2010).

a. Conocimiento y vigencia del Proyecto Institucional de Creación de la UNA (PROCREAUNA)

Como se indicó en la Parte I de este capítulo, el PROCREAUNA constituye un antecedente importante en esta investigación, pues alude a la concepción institucional y curricular que dio origen a la UNA. En la Tabla 3, se presenta en cifras absolutas y porcentuales, cuántos de los 155 asesores-académicos encuestados manifestaron conocer este proyecto, lo que supero un poco más de las $\frac{3}{4}$ partes de las respuestas.

Tabla 3. Conocimiento del PROCREAUNA, según los asesores-académicos

	N	%
Conocen el PROCREAUNA	119	76.77
No conocen el PROCREAUNA	34	21.93
No sabe/ No contesta	2	1.29
Total	155	100

Nota. Cuestionario 1: ítem 1

De los 119 asesores-académicos que conocen el proyecto, un grupo considera que está vigente, en relación con otro grupo que manifestó que no esta vigente, tal como se observa en la Tabla 4.

Tabla 4. Vigencia del PROCREAUNA, según los asesores-académicos

	N	%
Está vigente	69	57.98
No vigente	49	41.17
No sabe/ No contesta	1	0.84
Total	119	100

Nota. Cuestionario 1: ítem 2

En los argumentos y las opiniones que esgrimen los asesores-académicos en cuanto al PROCREAUNA, la vigencia de este proyecto es caracterizada como limitada

o parcial, por cuanto su concepción curricular no está actualizada. Además, plantean la necesidad de incorporar otros objetivos y el uso de las TIC, entre otras consideraciones contempladas en las seis primeras descripciones y en sus ejemplificaciones de la Tabla 5, las cuales en su conjunto alcanzan el 73.9%, lo que es superior al 57.98% indicado en la Tabla 4.

Con la descripción 7, que aparece en la Tabla 5, se engloban las opiniones de 31 asesores-académicos, es decir, el 26%, que argumentaron su posición que el PROCREAUNA no está vigente. Este grupo de informantes alude que han transcurrido 32 años de creación de la UNA y se han suscitados cambios en la población estudiantil y en los paradigmas educativos.

Al respecto, Leal Ortiz (2005) afirma que existen cambios cualitativos en las características de la población estudiantil que accede a los sistemas de educación a distancia. En la actualidad ingresan a la UNA “adultos jóvenes”, con edades comprendidas entre los 16 y 30 años, en contraposición con los “adultos mayores”, con edades superiores a los 40 años, que caracterizaron la matrícula de la universidad, hace dos décadas atrás. Esto hace suponer que la universidad debe ajustar constantemente su praxis y modelo de enseñanza-aprendizaje a las exigencias y características de la población estudiantil, para responder con sentido de oportunidad a los cambios que ocurren en la educación a distancia, tales como el uso de las variadas tecnologías de la información y la comunicación.

Tabla 5. Vigencia de los principios, objetivos y concepción curricular que se declaran en el PROCREAUNA, según los la percepción de los asesores-académicos

Descripciones comprensivas	N	%	Opinión de los informantes	Descriptorios comprensivos
1. Está vigente parcialmente y deben actualizarse a la luz de los cambios y las transformaciones que se han suscitado en el tiempo de existencia de la UNA	33	27.7	<p><i>I-47: Hay elementos del proyecto que deben mantenerse, aun cuando deben redefinirse otros. La modalidad a distancia tiene alta significatividad hoy día, no obstante habría que rediscutir y/o reformular el sistema abierto</i></p> <p><i>I-33: En 30 años se han dado cambios importantes que obligan a una revisión..</i></p> <p><i>I-65: La universidad se ha quedado en la concepción de un adulto que ya no es tal. La UNA se concibió como opción para quien trabaja, con promedio de edad entre 30-40 años ... hoy ...responde a un adolescente-joven de 16 a 25 años que no trabaja y espera otras cosas</i></p>	Vigencia Actualización Cambios y transformaciones del entorno
2. Está vigente, fundamentalmente en cuanto a los principios de democratización y masificación y el carácter nacional de la UNA	19	15.96	<p><i>I-5: Ante el aumento y apremiante demanda social, hoy se requiere tener presente la democratización y la masificación, lo cual se sigue implementando en la UNA</i></p> <p><i>I-20: Continúan vigentes pues en la actualidad siguen evidenciándose las condiciones sociales que los motivaron. La democratización, la masificación, la oferta de carreras adecuadas a la demanda son necesidades sentidas por la población...</i></p> <p><i>I-58: La UNA continua ingresando personas que no pueden asistir regularmente a instituciones presenciales, sin distinción de edades, condición social, sin salir de su medio geográfico...</i></p>	Democratización Masificación Carácter Nacional
3. Están vigente los principios, los objetivos, más no su concepción curricular	12	10.08	<p><i>I-17: Considero que los objetivos y principios están vigentes, sin embargo la concepción curricular debe ser adaptada a los nuevos tiempos</i></p> <p><i>I-69: Los principios como se fundamentan en valores sociales-ciudadanos y asesores-académicos no varían. Sus objetivos pueden ampliarse. En todo caso se actualizaría el currículum</i></p> <p><i>I-104:...la universidad debería ampliar la oferta académica, crear nuevas alternativas. El asunto es el currículum</i></p>	Vigencia Concepción Curricular
4. Está vigente porque los principios tienen carácter universal y el proyecto fue planteado con visión prospectiva e innovadora	10	8.4	<p><i>I-22: Cuando la universidad fue creada, se hizo con una visión abierta y con una concepción avanzada para la época, por lo que aun se mantiene en vigencia</i></p> <p><i>I-31: El proyecto fue innovador y prospectivo y gran parte de sus planteamientos continúan vigentes</i></p> <p><i>Están vigentes, en virtud que están relacionados con los actuales</i></p>	Carácter universal Visión prospectiva e innovadora

Tabla 5(cont.)

<p>5. Está vigente, sin embargo es necesario incorporar otros objetivos relacionados con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje</p>	<p>9</p>	<p>7.56</p>	<p><i>lineamientos estratégicos para la educación superior y fundamentados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en cuanto a la vinculación con la comunidad, en los ejes de ser, conocer, hacer</i></p> <p><i>I-63: la UNA sigue llegando hasta donde está el alumno. Creo que podríamos valerlos más de la tecnología, pero no es así en algunos Centros Locales</i></p> <p><i>I-93: Se debe actualizar de acuerdo a las nuevas tecnologías</i></p> <p><i>I-98: Si hay vigencia. Lo que pudiera estar pasando es que nuestra universidad está quedando rezagada en la adopción de estrategias que hagan posible estar en la vanguardia de los avances tecnológicos</i></p>	<p>Tecnologías de la Información y la Comunicación Rezago tecnológico</p>
<p>6. Está vigente, los principios son claros. No obstante, la UNA se ha alejado de estos principios y objetivos, como la masificación y la educación no formal</p>	<p>5</p>	<p>4.2</p>	<p><i>I-41: En la Venezuela actual está vigente la necesidad de impulsar la educación no formal, que ofrezca oportunidades de estudio a personas impedidas ...por diferentes razones y los reglamentos y normativas de la UNA no han sido modificados</i></p> <p><i>I-91: Proyecto con visión y principios claros, pero la institución ha indicado con el tiempo que se han perdido la mayoría de estos planteamientos, ha prevalecido la improvisación y los intereses personales</i></p> <p><i>I-53: La mayoría están vigentes pero nos hemos apartado de algunos como la masificación</i></p>	<p>Masificación y educación no formal Desvinculación de los objetivos y principios</p>
<p>7. No está vigente, se requiere considerar los cambios en la población estudiantil y los nuevos paradigmas que han surgido en estos 32 años de existencia de la UNA</p>	<p>31</p>	<p>26</p>	<p><i>I-3: Actualmente la UNA es una opción para todos aquellos jóvenes recién egresados de bachillerato(trabajadores o no) y por lo tanto debe tomar en cuenta que la población estudiantil actual es distinta a la que un principio estaba destinada a atender</i></p> <p><i>I-42: En lo concerniente a objetivos y concepciones curriculares, hace falta una adecuación a los nuevos tiempos y al perfil de alumnos que hoy requiere de esta universidad</i></p> <p><i>I-64: La UNA tiene 32 años de fundada, durante ese tiempo son muchos los cambios que han surgido: culturales, sociales, políticos y tecnológicos. La institución debe ir adaptándose a estas situaciones o realidades como cualquier organización, de lo contrario se ...</i></p>	<p>No vigencia Cambios y nuevos paradigmas Perfil estudiantil</p>

Total 119

Nota. Cuestionario 1: ítem 2 de respuesta abierta

Los resultados presentados en la Tabla 5 conducen a pensar que este proyecto amerita una revisión, fundamentalmente, de sus objetivos y de su concepción curricular¹⁴⁸, mas no de los principios que rigen a la UNA, que por tener carácter universal aún están vigentes. En este mismo sentido, resulta lógico que se resalte el valor de la democratización y el carácter nacional de la UNA por ser estos principios elementos distintivos de la universidad, tal como se especificó en el análisis realizado en la Parte I de este capítulo. Por otro lado, es natural que exista en los asesores encuestados la necesidad de una universidad más vinculada con las TIC y con los cambios en cuanto al tipo de población estudiantil que atiende, en virtud de que, como institución social, debe responder a las dinámicas, a las exigencias y a los cambios que se suscitan en el entorno.

Otro de los aspectos considerados en las apreciaciones de los informantes, es el carácter prospectivo del PROCREAUNA, contemplado en la descripción 4, lo que se traduce en la significatividad de los principios de la educación a distancia declarados en su contenido. Asimismo, en este proyecto, la innovación alude a modernas formas de enseñanza-aprendizaje que desarrollen la capacidad y la creatividad, fomente el pensamiento crítico y autónomo en el estudiante, así como a la posibilidad de incorporar nuevos procesos y tecnologías a la educación.

Ahora bien, el hecho de que se reconozca una vigencia limitada o parcial del PROCREAUNA, en contraposición con su carácter prospectivo, indicado por algunos de los informantes en sus respuestas, posiblemente esté relacionado con la forma de cómo se instrumentó y se operacionalizó este proyecto, registrada en el análisis que se hizo de este documento institucional en la Parte I de este capítulo. Las evidencias

¹⁴⁸ Véase el Cuadro 21 referido a los objetivos de la UNA y la Figura 11, que proyecta los conceptos fundamentales del modelo curricular de la universidad.

proporcionadas por Cruz (1985), Casas Armengol (1982a, 1982b), Contasti (1984) Cedeño (1987) y Romero Yépez (1995) indican que se abandonó el postulado de la innovación, en parte por lo ambicioso del proyecto, por las limitaciones financieras y de recursos humanos, la visión política y educativa de la época, las presiones de cupo y la urgencia en conseguir una solución a este problema, entre otros aspectos, lo que impuso un inicio prematuro de la universidad, en el que sufrió cambios la concepción curricular inicial, para adoptar una concepción tradicional de disciplinas o asignaturas, y se distorsionó la visión prospectiva de un aprendizaje fundamentado en una interacción teoría-práctica, para transformar la realidad, por una visión tradicional del aprendizaje centrado en objetivos y contenidos.

Ante esta realidad, nos situamos en uno de los dilemas teórico-prácticos del desarrollo institucional de la educación a distancia, planteado por Martín Rodríguez (1999), quien expresa que, además de asumir los problemas que afectan a las universidades en general, la educación a distancia tiene una serie de conflictos relacionados con la modalidad, que necesitan ser lo suficientemente debatidos para visionar prospectivamente, el desarrollo futuro de las instituciones de educación a distancia, para acometer los retos y desafíos pendientes.

De acuerdo con este autor, las controversias y polémicas deben cuestionar la conceptualización misma de la educación a distancia, así como los rasgos con los que se ha caracterizado metodológica e institucionalmente a las universidades que se expresan bajo esta modalidad educativa. Se advierte en el transcurso del tiempo, que las innovaciones deben estar asociadas a los modelos comunicativos para el establecimiento del diálogo académico y la interacción entre los sujetos comprometidos en el proceso educativo, lo que a fin de cuenta determinan la metodología de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación abierta y a distancia. Por esto, acometer un

proyecto educativo bajo esta modalidad, no es tarea fácil, pues existe un rico bagaje sobre los principales logros y las deficiencias significativas en sus trayectorias historiográficas¹⁴⁹, desde la década de los años setenta al presente.

A juicio de la investigadora, la vigencia limitada o parcial del PROCREAUNA condiciona en cierta medida la visión de la universidad como institución a distancia, abierta y sistémica, y por ende sus prácticas educativas e institucionales, tal como se analizará seguidamente.

b. Prácticas educativas e institucionales que caracteriza a la UNA y aspectos que la tipifican como institución a distancia, abierta y sistémica

Es importante destacar que además de los principios que distinguen a la universidad, en el PROCREAUNA esta institución es tipificada como un sistema abierto y a distancia, en atención a las características que fueron plasmadas en el Cuadro 22, expuesto en la Parte I de este capítulo. De acuerdo con los asesores-académicos encuestados, la UNA responde fundamentalmente a una modalidad educativa a distancia, más que a un sistema abierto. En la Tabla 6, puede apreciarse cómo la valoración de esta tipología alcanzó el 78.57% de preferencia, en el grado 1 de la escala empleada.

Tabla 6. Tipo de sistema que caracteriza a la UNA, desde la percepción de los asesores-académicos

Tipo \ Importancia	1 (+)		2		3		4		5 (-)		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1. Distancia	110	78.57	23	16.42	6	4.28	0	0	1	0.71	140
2. Abierto	27	30.33	43	48.31	4	4.49	14	15.73	1.12	0.71	89
3. Cerrado	9	21.95	7	17.07	9	21.95	0	0	16	39.02	41
4. Virtual	0	0	2	5.26	15	39.47	16	42.10	5	13.15	38
5. Semi-presencial	17	19.76	29	33.72	35	40.69	5	5.81	0	0	86

Nota. Cuestionario 1: ítem 3 de selección múltiple¹⁵⁰ en un orden de importancia del 1 al 5

¹⁴⁹ El análisis del PROCREAUNA, planteado en la Parte I del Capítulo 5, nos ubica en la trayectoria historiográfica de la Universidad Nacional Abierta.

A pesar del predominio de la tipología a distancia, la segunda opción referida a un sistema abierto, obtuvo un valor significativo al situarse en la posición 2 de la escala, con el 48.31%. De igual manera, la valoración del tipo de sistema semi presencial está muy cercana a la ponderación que hicieron los asesores-académicos del sistema abierto, lo cual aproxima la preferencia de estos informantes por ambos tipos de sistema.

A los fines de profundizar estos resultados, a continuación se analizan las prácticas educativas e institucionales de la Universidad Nacional Abierta (UNA) como sistema a distancia, con base en seis aspectos o rasgos que, a juicio de la investigadora, caracterizan estas prácticas, que fueron extraídos de fuentes documentales y de su experiencia como académica de la UNA, los cuales se plasman en las Tablas 7 y 8, basados en las preferencias de los 155 asesores-académicos y de los 63 estudiantes de la UNA encuestados.

Tabla 7. Aspectos que caracterizan las prácticas educativas e institucionales en la UNA, como sistema a distancia, desde la percepción de los asesores-académicos

Grado de importancia Aspectos	1 (+)		2		3		4		5		6 (-)		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
a) Diálogo educativo entre asesor y estudiante mediado por las tecnologías de la información y la comunicación	23	22.54	21	20.58	13	12.74	12	11.76	20	19.6	13	12.74	102
b) Diálogo educativo entre asesor y estudiante mediado por recursos y materiales instruccionales y audiovisuales	57	43.51	46	35.11	14	10.68	10	7.63	4	3.05	0	0	131
c) Presencia nacional de un sistema de asesores en áreas disciplinares o de conocimiento	41	33.88	31	25.61	26	21.48	15	12.39	5	4.13	1	0.82	121
d) Inscripciones en línea, con evaluaciones presenciales el	27	22.31	33	27.27	36	29.75	16	13.22	6	4.95	3	2.47	121

¹⁵⁰ Por ser un ítem de selección múltiple, los totales no coinciden con el total de los informantes, dada la posibilidad de escoger entre una o más opciones. Esta especificación es válida para los otros resultados o respuestas que provienen de este mismo tipo de ítem.

Tabla 7(cont.)

mismo día y a la misma hora a nivel nacional													
e) Autoevaluaciones de los estudiantes y conformación de círculos de estudio	5	6.57	8	10.52	12	15.78	12	15.78	15	19.73	14	18.42	76
f) Organización y administración institucional sistémica	11	16.17	4	5.88	8	11.76	13	19.11	15	22.05	17	25.0	68
g) Todas las anteriores	0		0		0		0		0		0		0

Nota. Cuestionario 1: ítem 7 de selección múltiple en un orden de importancia del 1 al 6

La preferencia de los asesores-académicos se ubica en la opción 'b' tanto para el grado 1 como para el 2 de la escala, lo que de forma integrada representa el 78.62%. Este resultado, hace pensar que el diálogo que se produce entre asesoI-estudiante, mediado por los recursos instruccionales y audiovisuales constituye una de las principales prácticas educativas e institucionales de la universidad en los Centros Locales. En contraposición, existe una escasa preferencia por el aspecto 'f', referido a la organización y administración institucional sistémica, siendo éste una de las consideraciones fundamentales del PROCREAUNA, mas no es reconocido con esta importancia en la práctica y en la experiencia de los asesores de la universidad.

En el caso de los 63 estudiantes a quienes también le fueron referidos los aspectos relacionados con las prácticas institucionales en la UNA como un sistema a distancia, pero sin hacer discriminación por orden de importancia, arrojó que la selección hecha por este grupo de informantes, y que está reflejada en la Tabla 8, domina la opción 'g', que engloba la totalidad de los aspectos considerados, con la más alta frecuencia de respuesta, es decir, el 47.61%.

Tabla 8. Aspectos que caracterizan las prácticas educativas e institucionales en la UNA, como sistema a distancia, desde la percepción de los estudiantes

Aspectos	N	%
a) Diálogo educativo entre asesor y estudiante mediado por las tecnologías de la información y la comunicación	15	23.80
b) Diálogo educativo entre asesor y estudiante mediado por los recursos instruccionales y audiovisuales	21	33.33
c) Presencia nacional de un sistema de asesores en áreas disciplinares o de conocimiento	12	19.04
d) Inscripciones en línea con evaluaciones presenciales el mismo día, y a la misma hora a nivel nacional	14	22.22
e) Autoevaluaciones de los estudiantes y conformación de círculos de estudio	10	15.87
f) Organización y administración institucional sistémica	5	7.93
g) Todas las anteriores	30	47.61

Nota. Cuestionario 3: ítem 5 de selección múltiple, sin orden de importancia

Por su parte, en los resultados obtenidos para el aspecto ‘b’, que está en el segundo lugar de preferencia, los estudiantes reconocen la asesoría que reciben en los Centros Locales, y que en la actualidad está acompañada del plan de curso y el material instruccional; ésta es una práctica institucional desarrollada en la universidad desde su fundación, con variantes en cuanto al material instruccional y a la mediación tecnológica.

Si comparamos las preferencias de los asesores-académicos con la de los estudiantes, tenemos que existe cierta correspondencia al otorgársele importancia al diálogo educativo mediado que se establece entre asesor y estudiantes, como uno de los aspectos más significativos que caracterizan a la UNA, como sistema a distancia, en contraposición con la preferencia demostrada para la mediación de este diálogo a través de las TIC, lo que hace presumir que su uso es limitado.

El uso limitado de las TIC, en el proceso de diálogo educativo entre asesores y estudiantes, está vinculado con la vigencia del Proyecto Institucional de Creación de la UNA (PROCREAUNA), la cual fue declarada en los resultados como parcial, dado el tiempo transcurrido desde la creación de la universidad, en el año 1977, hasta los actuales momentos. Tiempo en el cual se han suscitado cambios y transformaciones en

el país, así como en la población estudiantil atendida, han surgido nuevos paradigmas educativos, lo que significa que existe un desfase entre estos cambios y el quehacer institucional de la UNA, circunstancia está recogida en la opinión de un grupo significativo de asesores-académicos, en la Tabla 5.

Este desfase nos sitúa en otro de los dilemas de la educación a distancia, expuestos por Martín Rodríguez (1999), acerca de la evolución de esta modalidad, como lo es el paso de una generación de la educación a distancia a otra. Este autor señala que aunque los docentes sean los mediadores por excelencia entre los saberes y el aprendizaje de los alumnos, las formas de cómo se da este proceso de mediación no puede permanecer invariable ante los nuevos lenguajes, soportes y las vías que proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación. No obstante, clarifica que la gran atención que se le ha prestado al uso de los medios tecnológicos en la educación a distancia en los últimos tiempos, le ha restado importancia a la naturaleza del proceso de comunicación y al papel que debe jugar la tecnología que le sirve de apoyo, tal como lo expresa Garridson (1993), citado por este autor.

Es por esto, que Martín Rodríguez (1999), precisa que en la trayectoria de una generación a otra, y en los cambios tecnológicos que se suscitan, el rasgo más distintivo que caracteriza a la educación a distancia no debe ser su morfología, sino el modo en que se facilita la comunicación entre profesor y alumno, lo que determina en buena parte la metodología de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tal como lo plantean Garrison y Shale (1990).

Ubicados nuevamente en las argumentaciones y ejemplificaciones de los informantes de la UNA, expuestas en la Tabla 5, parece ser que la trayectoria institucional de una generación a otra se ha visto afectada por un *rezago tecnológico*. Esta tardanza en asumir los cambios ha estado mediatizada, tal como lo expresan los

asesores-académicos, por débiles políticas institucionales, limitaciones físicas y de equipamiento en los Centros Locales, que dificultan asimilar todas las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de la educación a distancia.¹⁵¹

Para Martín Rodríguez (1999), los modelos hegemónicos de gestión y organización institucional sistémica de la educación a distancia, como una forma industrializada de enseñanza soportada en tecnologías educativas de carácter conductista, que por más de dos décadas constituyó el marco institucional y metodológico de las universidades abiertas y a distancia, sufrieron en los años ochenta un cuestionamiento, lo que posiblemente facilitó los saltos de una generación a otra y los cambios en la trayectoria de los paradigmas tecnológicos, especialmente en las grandes universidades, como la *Open University*. Aun así, se han preservado estos modelos como parte del legado y las fuerzas históricas de las instituciones de educación a distancia, especialmente en Iberoamérica, al estar presentes en estas instituciones viejos problemas, fuertemente enquistados, como lo son: las relaciones entre los órganos centrales y periféricos de la universidad, el reparto de competencias y funciones entre los distintos profesores, la participación y corresponsabilidad en la toma de decisiones jerarquizadas, lo cual supone cambios en la burocratización de la vida universitaria sin mayores dilaciones.

En la caracterización que se hace de la UNA como un sistema a distancia, la necesidad de *cambio*, es otro de los elementos que hacen mención los asesores-

¹⁵¹ La utilización de la tecnología en la enseñanza ha estado concentrada en los materiales y medios instruccionales disponibles para grandes grupos de estudiantes, archivados en formato impreso en los almacenes de los Centros Locales. Otros medios, como los cassettes de audio y video han entrado en desuso y están dispuestos, para su información o consulta referencial, en las bibliotecas de los Centros Locales. Desde el año 2004 se disponen de materiales en forma electrónica, como los planes de curso o de las asignaturas, colocados en la WEB, asimismo se realizan las inscripciones en línea.

académicos, como parte del rezago tecnológico. Retomemos algunas de sus opiniones, en esta parte del análisis.

I-17: ...La concepción curricular debe ser adaptada a los nuevos tiempos.

I-42: ..., hace falta de una adecuación a los nuevos tiempos y al perfil de los alumnos que hoy requiere de esta universidad.

I-64: La UNA tiene 31 años de fundada, durante ese tiempo son muchos los cambios que han surgido: culturales, sociales, políticos y tecnológicos. La institución debe ir adaptándose a estas situaciones o realidades como cualquier otra organización, de lo contrario..., perderá espacios ganados.

I-93: Se debe actualizar de acuerdo a las nuevas tecnologías.

I-104: ...la universidad debería ampliar la oferta académica, crear nuevas alternativas.

Para Fullan (2002) y Rodríguez Romero (2003), el cambio educativo no necesariamente tiene que estar vinculado con propuestas emancipadoras, ni con innovaciones visibles, sino más bien con el carácter social de la educación y sus relaciones con el resto del sistema, lo que ha sido planteado por los asesores-académicos de la UNA, como la adaptación de la universidad a los cambios que se suscitan en el entorno. Esto significa contemplar las fuerzas estructurales, históricas y culturales que han condicionado la vida en las instituciones universitarias y sus relaciones con la sociedad.

Una de las fuerzas estructurales de la educación a distancia ha sido la tecnología educativa, la cual a juicio de Morgan, (cit. por Evans y Nation, 1992), se encuentra en un reajuste de su paradigma, dados los cambios en el modelo industrial de la educación a distancia que han impulsado, a su vez, los cambios en las generaciones de esta modalidad educativa. Por ello, el asunto a resolver o cambiar en las instituciones de educación a distancia, lo que incluye a la UNA, no está en el uso de la tecnología, sino en cómo la tecnología pueda facilitar el hecho de que se produzcan cambios en las prácticas educativas e institucionales. Para estos autores, la tecnología de la educación

no consiste en utilizar herramientas y equipos, se trata de aplicar el conocimiento científico y organizado a la utilización de la tecnología en la enseñanza.

Esta realidad de la UNA está relacionada no solamente con una vigencia parcial del proyecto que la vio nacer, sino con un *rezago tecnológico*, producto de la asimilación extemporánea de las tecnologías de la información y la comunicación, y al débil equipamiento de los Centros Locales. Además, existen otros aspectos que han surgido en este estudio, por ejemplo, los relacionados con la evolución de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia y con el respaldo económico que se requiere para responder a los cambios que se originan producto de las fuerzas del entorno.

Según Kirkwood (1999), los factores económicos y las condiciones que se quieren crear para el aprendizaje, juegan un papel clave en muchas de las decisiones que se adoptan, respecto al uso de los medios tecnológicos en la enseñanza abierta y a distancia, los cuales varían según el soporte tecnológico elegido, el número potencial de estudiantes, el tipo de equipo a manejar, y la producción original del material instruccional a utilizar. Agrega este autor, que los costos pueden estar supeditados al lugar y a las condiciones en las que estudiarán los alumnos, con los materiales y al equipamiento al que tienen acceso, así como al control individual que puedan tener o no sobre los medios tecnológicos.

La tendencia actual en el diálogo educativo entre asesores y estudiantes, en las instituciones de educación a distancia, apunta cada vez más a combinaciones híbridas entre medios audiovisuales e informáticos, y con un soporte variado de las tecnologías de la información y la comunicación, sin descartar combinaciones entre lo presencial y la distancia.

Otro aspecto presente en las prácticas institucionales y educativas de la UNA, y que se reflejó en las preferencias de los asesores-académicos y estudiantes, es la perspectiva sistémica de la universidad, que está relacionada con los resultados que se obtuvieron para los aspectos ‘c’, ‘d’ y ‘f’ de las Tablas 7 y 8, respectivamente, referidos a la presencia nacional de un sistema de asesores en áreas disciplinares o de conocimiento, a las inscripciones en línea con evaluaciones presenciales el mismo día y a la misma hora, así como la organización y administración sistémica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales obtuvieron frecuencias importantes.

Recordemos que la UNA fue concebida como un sistema¹⁵², estructurado en subsistemas y unidades, ideadas como un todo integral, con objetivos institucionales y funcionales de alcance institucional. No obstante, en el análisis realizado del PROCREAUNA, en la Parte I de este capítulo, se evidenció que esa concepción sistémica experimentó virajes hacia formas organizacionales preexistentes en las universidades tradicionales, aspecto éste planteado por Casas Armengol (1983), al referirse a un diagnóstico organizacional realizado en el año 1980. Estos cambios, que aún prevalecen en la estructura organizativa de la UNA generaron, a juicio de este autor, una estructura híbrida entre la estructura usual de las universidades presenciales, y la estructura organizacional de una universidad a distancia, con un centralismo marcado y una multiplicidad de funciones y tareas administrativas, además de un parcelamiento de los quehaceres asesores-académicos, lo que ha minimizado en el transcurso del tiempo la visión sistémica que debería tener la universidad como institución a distancia. Estas variaciones que ha sufrido la UNA en su devenir pueden estar asociadas con aspectos indicados por Rodríguez Romero (2003), al vincular el cambio educativo como un “cambio situado”, es decir, que tiene lugar en las instituciones, en un momento

¹⁵² Véase el Cuadro 24 y la Figura 14, referidos ambos a la Estructura Organizativa de la UNA, contenidas en la Parte I de este capítulo.

determinado, y responde a legados, fuerzas estructurales e históricas de los cuales los promotores del cambio se sirven consciente e inconcientemente.

Concluido el análisis que tipifica a la UNA como universidad a distancia y bajo un enfoque sistémico, existe también el propósito de tipificarla desde la perspectiva de universidad abierta, por cuanto constituye uno de los ejes orientadores para abordar el tema central de esta investigación, es decir, las fuerzas y potencialidades de la Extensión Universitaria en la organización de un currículum abierto. A este respecto, a continuación se muestran y se analizan los resultados que están relacionados con esta perspectiva.

Retomando datos de la Tabla 6, tenemos que de los 155 asesores-académicos encuestados, 89 consideraron que, en mayor o menor proporción, la UNA tiene características de sistema abierto, en tanto que 64 de ellos proporcionaron aportes para referir esta condición, los cuales se agrupan en las cuatro descripciones que se pueden apreciar en la Tabla 9 que se muestra seguidamente.

Tabla 9. Aspectos que tipifican a la UNA como un sistema abierto desde la percepción de los asesores-académicos

Descripciones comprensivas	N	%	Opinión de los informantes	Descriptorios comprensivos
1. El estudiante, de acuerdo con su propio ritmo y tiempo, gestiona su aprendizaje de manera responsable y autónoma	23	35.93	<i>I-12: El estudiante es capaz de asumir de forma responsable y autónoma la conducción de su proceso de aprendizaje con los recursos que le ofrece la UNA</i> <i>I-14: El estudiante es el que determina el ambiente para su autoaprendizaje</i> <i>I-57: El estudiante asume el compromiso de su aprendizaje</i>	Autogestión del Aprendizaje
2. Inclusión de personas de cualquier estrato social, que por distintas razones no tuvieron acceso a la educación superior, independientemente de su edad, condición física y ubicación geográfica	22	34.37	<i>I-30: No discrimina la condición del aspirante en cuanto a edad, sexo, condición física, limitaciones de salud: visuales, auditivas, motrices</i> <i>I-52: Vocación democratizadora de la educación, abierta en espacio y tiempo para los demandantes de servicios educativos</i> <i>I-59: Reduce el número de requisitos exigidos y atiende mayor cantidad de estudiantes</i>	Inclusión social Democratización y Masificación
3. El proceso de enseñanza aprendizaje se caracteriza por el uso de variados medios de instrucción, con cambios en las relaciones tradicionales alumno-profesor	12	18.75	<i>I-22: Flexibilidad en el sistema enseñanza-aprendizaje</i> <i>I-50: Utiliza los sistemas de comunicación y tecnología para los procesos de aprendizaje</i> <i>I-62: Uso de múltiples medios de autoinstrucción</i>	Autoinstrucción Diversos medios instuccionales
4. Presencia en todo el territorio nacional	7	10.93	<i>I-26: La evaluación puede llevarse a cabo en cualquier Centro Local</i> <i>I-37: ...la universidad tiene presencia nacional y esto no limita a los estudiantes</i> <i>I-54: Estudiantes en cualquier lugar del país</i>	Carácter Nacional

Total 64

Nota. Cuestionario 1: ítem 8 de respuesta abierta

Como se puede observar en la Tabla 9, las dos primeras descripciones son dominantes, y alcanzan en conjunto el 70.3%, se destaca en ellas la autogestión del aprendizaje, la inclusión social, la democratización y masificación como aspectos que caracterizan a la UNA como un sistema abierto.

Estas apreciaciones de los asesores-académicos, guardan relación con algunas de las características expuestas en el PROCREAUNA, particularmente las plasmadas en el Cuadro 22 de la Parte I, que expresa el *sistema de autoaprendizaje*, según el cual el estudiante es capaz de estudiar a su propio ritmo y administra con autonomía su tiempo, así como la referida a la *amplia cobertura* de una población joven y adulta que por distintas razones no ha podido ingresar a la educación superior.

Ahora bien, triangulando estos resultados con la opinión de cuatro estudiantes femeninas de la UNA¹⁵³ que fueron objeto de una entrevista en el Centro Local Lara, tenemos que según ellas las características que tipifican a la UNA como un sistema abierto, están relacionadas con el hecho de que no existen restricciones de ingreso en la universidad, que hay inclusión de diferentes sectores sociales, sin discriminación, así como de personas de distintas edades. Además, la UNA cuenta con núcleos a nivel nacional, y es accesible económicamente al estudiante. Por otra parte, la auto-responsabilidad que se genera en el estudiante de la UNA, es algo que no está presente en otras universidades. Obsérvense seguidamente algunos de los argumentos proporcionados a la investigadora.

E3 (7): Tú maduras, te haces responsable. Aquí tu apruebas los objetivos o no. ..Esta forma de responsabilidad tiene que ver con lo abierto, tu actúas como estudiante de forma abierta, por ti mismo.

E1 (8): Se amolda uno a un ritmo de aprendizaje. A mi me preguntan como hago para estudiar aquí. Yo digo que si estuviera en algo cerrado no pasaría.

¹⁵³ En el Anexo 6 se presenta el texto completo de la entrevista. Se identifica al Estudiante 1 como E1 y así sucesivamente. Asimismo, el número entre paréntesis, por ejemplo (11), se corresponde con el párrafo donde está ubicado el texto que se señala.

E1 (11): Hay personas de distintas edades, no sólo adultos. No hay restricciones. Esto tiene que ver con la UNA como abierta.

E3 (11): Aquí hay estudiantes discapacitados, ciegos. Los que tienen sobrepeso eso no lo cuestiona nadie. Entonces esto es lo que se ajusta más a lo que es la UNA como abierta a todos.

E2 (11): De Barquisimeto voy a otra parte. He presentado en Táchira, Portuguesa. Esto es inclusión y es abierto.

E4 (11): Hay personas que no se pueden costear el pasaje para ir todos los días a la universidad. Este tipo de sistema favorece que asista este tipo de personas, en el momento que más se adecue a el...lo que pagamos por inscripción y material instruccional favorece la inclusión y la hace más abierta.

Es importante destacar que existen puntos de encuentros entre la visión de los asesores-académicos y las estudiantes entrevistadas, para tipificar a la UNA como universidad abierta, que pueden ser considerados como características referenciales para este estudio.

En síntesis, lo abierto emerge fundamentalmente desde dos enfoques. El primero, en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en correspondencia con los rasgos de auto-responsabilidad y autonomía del estudiante. El segundo, en correspondencia con la visión sistémica y organizacional de la universidad, donde lo abierto se identifica como apertura física-espacial, social, geográfica y económica.

Estos enfoques están en armonía con algunas de las ideas de Guédez (1983a), quien señala que las características y los ámbitos de acción de la educación abierta se proyectan en distintas formas de apertura. Una de ellas es la apertura en el tiempo de aprendizaje y en los medios, que responde a la propia acción del estudiante y a la combinación de recursos instruccionales para promover los procesos de enseñanza-aprendizaje. Otra forma refiere la apertura en el espacio, el ingreso y la población, pues no se circunscribe a un recinto específico, ni a un solo lugar en particular, porque todos tienen la posibilidad efectiva de acceso al proceso educativo y porque tiene una cobertura que extralimita las fronteras convencionales.

De la misma manera, en un estudio realizado por Leal Ortiz (2008), se evidencia que la autonomía y auto-responsabilidad del estudiante, está asociada con la apertura en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, forma parte de la conciencia del estudiante avanzado de la UNA. Dicha conciencia se evidencia en los logros, cambios y desarrollos que vivencia el estudiante en su interacción y permanencia con la universidad y que se gesta progresivamente y se vincula con la consecución de metas. Para este autor, el alcance de metas por parte del estudiante tiene un altísimo componente de motivación intrínseca y de responsabilidad personal, en interacción con la apertura y la posibilidad de decisión que tiene para aprender cuando y donde él lo prefiera. De forma abierta el estudiante, internaliza una organización efectiva del tiempo y reconoce la importancia de ser responsable, adquiere hábitos y pautas deseables de conducta, tales como el desarrollo de la autonomía y la independencia, además de reconocer un ritmo propio para aprender, que tiene características particulares con su desarrollo de vida.

La visión abierta de la UNA es importante discutirla desde los principios de la democratización y masificación de la universidad, reconocidos por los informantes como principios universales y que aún están vigentes y que se declaran explícitamente en el PROCREAUNA, tal como se aprecia en el Cuadro 20 incluido en la primera parte de este capítulo. La democratización es considerada en este documento institucional como la oportunidad que se ofrece a los estudiantes de diversos estratos sociales para cursar estudios superiores, y que hace énfasis en los adultos excluidos por diversas circunstancias del sistema tradicional, está vinculada a procesos expansivos de la educación superior y a la masificación de la matrícula en este nivel educativo.

La democratización de la enseñanza y el aprendizaje es, por tanto, uno de los rasgos definitorios de la educación abierta y a distancia, señalados por Barberá, Badia y

Mominó (2001), quienes hacen alusión a Peters (1994), para referir que se refleja en la capacidad de proporcionar formación y capacitación a grandes grupos de personas, por la posibilidad que brinda este tipo de educación de incrementar su radio de acción y de facilitar la igualdad de oportunidades para el estudio y el acceso a la educación, lo que se inscribe en el significado social de la educación abierta y a distancia, y en consecuencia en sus procesos democráticos. En este sentido, Aparici (1999), considera que para que la democracia tenga lugar de forma plena en las instituciones de educación a distancia, tienen que existir espacios para la resistencia o el radicalismo estudiantil, que ponga en tela de juicio cuanto aprende, y el profesorado por su parte vigile y cuestione los valores y supuestos que se transmiten en estas instituciones. Aspectos que están limitados por la forma espacial y organizacional en que se conciben estas instituciones.

Se trata de disponer de la posibilidad de atender la demanda educativa del nivel superior, lo que se debe traducir en inclusión social y educativa para todos, sin distingos de estratos sociales y recursos económicos. El carácter de universidad nacional de la UNA, con presencia en casi todo el territorio del país, la accesibilidad económica para el estudiante, sin discriminación de edades y condiciones físicas de quien ingresa, constituyen en este estudio, aspectos que favorecen su condición democrática.

Tünnerman (2003), considera que la educación superior abierta implica apertura a sectores sociales que no tienen acceso a la educación formal, por lo que la educación a distancia es una de las formas de expresión de la educación abierta, dado que rompe con dos de los condicionantes de la educación tradicional: el espacio y el tiempo, lo que, a su vez, crea condiciones para que el estudiante actúe con autonomía e independencia para organizar su propio aprendizaje.

En resumen y de acuerdo con lo planteado, la *visión a distancia* que se tiene de la Universidad Nacional Abierta, está fuertemente asociada con el diálogo educativo entre asesores y estudiantes mediados por recursos y materiales instruccionales, con una limitada participación o uso de las tecnologías de la información y la comunicación, esta práctica institucional constituye uno de los rasgos significativos que definen a esta universidad. La *visión abierta* se expresa en la autonomía y auto-responsabilidad del estudiante, en la apertura física, económica y social de la universidad, en la no exigencia de requisitos previos, entre otros aspectos que emergieron. No obstante, la *visión sistémica* se diluye entre la visión a distancia y la abierta.

5.7. Metacategoría de análisis 2: Vinculación universidad y entorno

Representa una metacategoría principal que engloba resultados provenientes de los tres bloques temáticos que se incluyen en el Cuadro 27 y que están relacionados con las actividades no-formales y formales, la participación estudiantil en estas actividades, así como las prácticas educativas institucionales que las universidades desarrollan para sus relaciones con su entorno. Asimismo se señalan las categorías que emergieron de las apreciaciones de los informantes y que están asociadas con las formas de vinculación de la universidad con la sociedad.

Cuadro 27. Metacategoría de análisis 2. Temas y categorías asociadas

Metacategoría	Temas	Categorías
2.Vinculación universidad y entorno	a. Actividades no-formales (extracurriculares) y formales (dentro del currículum) que se desarrollan en la UNA b. Participación estudiantil en las actividades de Extensión Universitaria. c. Prácticas educativas e institucionales de la UNA y en las universidades adscritas al NAEX y la COSERUV	Pertinencia social, misión social, conocimiento de la realidad social, convenios interinstitucionales, relaciones interinstitucionales, proyectos de acción social, diversidad institucional, participación comunitaria, demandas de la comunidad, competencias emprendedoras, diseño y material instruccional

Fuente: Autora (2010).

a. Actividades no- formales (extracurriculares) y formales (dentro del currículum) que se desarrollan en la UNA

Centrados en uno de los propósitos de la investigación, referido a la resignificación de las prácticas educativas e institucionales, que subyacen en el modelo curricular de la Universidad Nacional Abierta, este aparte tiene como finalidad identificar cuáles son esas prácticas educativas, tanto no-formales como formales, que se desarrollan en los Centros Locales de la UNA y que propician la vinculación de la universidad con su entorno.

La Tabla 10 está referida al conocimiento que tienen los asesores-académicos de las actividades no-formales, es decir, las extracurriculares que se adelantan en la UNA; allí se refleja que ellos manifestaron conocer o bien no saber, acerca de este patrón de actividades, lo que significa que sólo 75 asesores-académicos, es decir, el 48.38% sabe de este tipo de prácticas.

Tabla 10. Conocimiento actividades no-formales según los asesores-académicos

	N	%
Conoce las prácticas	75	48.38
No conoce las prácticas	57	36.77
No sabe/ No contesta	23	14.83
Total	155	100

Nota. Cuestionario 1: ítem 13

Tomando en consideración que se les solicitó a los asesores-académicos encuestados que mencionaran entre una o dos *actividades no-formales*, se recopiló un total de 97 respuestas de los 75 informantes que afirmaron conocer estas actividades. Las mismas fueron procesadas y agrupadas de acuerdo con su analogía, y se corresponden con las descripciones comprensivas planteadas en la Tabla 11.

Las más altas frecuencias y porcentajes se concentran en las actividades de orden cultural, musical y deportivo, así como las referidas al voluntariado social, de acuerdo con lo que se detalla en las descripciones 1 y 2, con el 37.6% y el 24.7%, respectivamente. En el primer caso, son actividades promovidas por la Dirección de Cultura o el Subprograma de Servicios al Estudiante, que congregan en su ejecución y participación a asesores-académicos, estudiantes, personal administrativo y de servicio, lo que probablemente incide en su conocimiento y divulgación. En el segundo caso, el voluntariado social, son actividades que surgen de la participación progresiva y voluntaria de estudiantes en las comunidades y en los proyectos de acción social, los cuales son conocidos, en algunos casos, por su permanencia en el tiempo de desarrollo en las comunidades, como es el caso del proyecto en la comunidad indígena Jiwi que tiene 6 años en el estado Amazonas, Venezuela, e incluye actividades de educación ambiental como el reciclaje, educación para la salud, atención pedagógica, entre otros aspectos.

En estos resultados, las actividades extensionistas integradoras, como son los concursos ambientalistas y el concurso de fotografía, que son planificadas anualmente por el Subprograma de Extensión Universitaria, sólo fueron mencionadas por 7 asesores-académicos. Esto hace presumir que la difusión y divulgación de estas actividades no es adecuada y su impacto en los Centros Locales es limitado o en ocasiones inexistente.

Entre las otras *actividades no-formales* indicadas en las respuestas de la Tabla 11, refieren a los cursos que surgen por oferta y demanda libre, tales como de computación, lenguaje de señas, así como tertulias literarias y los programas radiales.

Tabla 11. Actividades no-formales (extracurriculares) que se desarrollan en los Centros Locales de la UNA, desde la percepción de los asesores-académicos

Descripciones comprensivas	N	%	Opinión de los informantes	Descriptor comprensivos
1. Las actividades culturales, musicales, deportivas y recreacionales	35	37.6	<i>I-33: Música a través de la Coral y los Encuentros Corales, así como los festivales de canto I-63:..exposiciones de pintura, charlas, intercambio deportivos I-69: Las actividades culturales en conjunto con la Carrera de Educación Integral</i>	La cultura
2. El voluntariado social derivado de los Proyectos de Acción Social y/o de las asignaturas de contenido práctico	23	24.7	<i>I-33: Las visitas al geriátrico José Antonio Páez I-47: El reciclaje con una comunidad aborigen del Amazonas I-84: El Programa con la Fundación Niños Pies Descalzos</i>	Voluntariado social
3. Las actividades libres realizadas en los programas y cursos de educación continua, así como en talleres de organización libre	17	18.2	<i>I-19: El componente docente I-22: Los cursos de computación I-40: El curso lenguaje de señas</i>	Educación Continua
4. Las actividades especiales en el área de salud, ambiente y otras	9	9.6	<i>I-12: Charlas sobre salud, foros sobre aspectos laborales I-61: Jornadas de prevención integral en salud y drogas I-102: Asistencia a comunidades en el área de educación y salud</i>	Salud y ambiente
5. Las actividades extensionistas integradoras de participación libre	7	7.5	<i>I-15: El concurso ambientalista I-56: Tertulias literarias, el proyecto de lectura R -85: El concurso de fotografía</i>	Actividades extensionistas integradoras
6. Las desarrolladas a través de los convenios y las relaciones interinstitucionales	6	6.5	<i>I-38: La relación de extensión con el Consejo Comunal de la zona I-44: Las alianzas del Centro Local Aragua con instituciones de la región I-94: Los programas radiales</i>	Convenios y relaciones interinstitucionales

Total 97

Nota. Cuestionario 1: ítem 13 de respuesta abierta

A continuación trataremos las *actividades formales*, es decir, las que están dentro del currículum, que se desarrollan regularmente, y que cumplen un plan de acción. Nótese en la Tabla 12, que de los 155 asesores-académicos de la UNA, 94 manifestaron conocer este tipo de actividades o prácticas educativas, lo que representa un 60.64%.

Tabla 12. Conocimiento actividades formales según los asesores-académicos

	N	%
Conoce las prácticas	94	60.64
No conoce las prácticas	61	39.35
Total	155	100

Nota. Cuestionario 1: ítem 14

De acuerdo con estos resultados, los asesores-académicos encuestados conocen mayoritariamente las actividades educativas formales, en contraposición con lo manifestado en la Tabla 10, referida al conocimiento de las actividades no-formales. Posiblemente esto tiene que ver con el hecho de que las actividades formales tienen un reconocimiento institucional de manera explícita y están presentes en los planes de curso, además se diseñan en el marco de las asignaturas de contenido práctico. Asimismo, los asesores-académicos reconocen estas actividades al actuar como asesores en las asignaturas prácticas o por responsabilidades asignadas en la administración de las mismas.

Por otra parte, es importante acotar que las actividades no-formales que se ejemplificaron en la Tabla 11, son actividades espontáneas y en su mayoría no tienen obligatoriedad de cumplimiento dentro de los planes de curso, por lo que su organización puede ser libre, lo que posiblemente limita su conocimiento y difusión en los Centros Locales. En otros casos, a pesar de tener el apoyo y estar organizadas por el Subprograma de Extensión Universitaria, como es el caso de las actividades extensionistas integradoras

(Concursos Ambientalistas y Literarios), la responsabilidad de su realización recae en la figura del profesor que labora en Extensión Universitaria en los Centros Locales, en las que participan, escasamente, los asesores de otras áreas.

Si revisamos las descripciones de la Tabla 13 y las ejemplificaciones de las opiniones de los informantes, encontramos un conjunto de actividades educativas formales provenientes de la recopilación de 122 respuestas de los 94 asesores-académicos que manifestaron conocerlas, lo que corrobora los planteamientos anteriores. Así pues, en la descripción 1 se engloba un 50% de las respuestas que coincidieron en señalar que se trata de actividades contempladas en los planes de curso de las asignaturas de contenido práctico. Otras respuestas sintetizadas en la descripción 2, que constituyen el 27.04%, se relacionan con actividades derivadas de los proyectos de acción social que guardan relación con las asignaturas de contenido práctico o el trabajo en comunidades.

Obsérvese que en las ejemplificaciones de algunas de las respuestas textuales de los informantes, entre ellas: I-10, I-44, en las que se destacan las asignaturas de contenido práctico, tales como las Prácticas Docentes, Educación Estética, Educación para el Trabajo. Asimismo, es importante acotar que los proyectos de acción social fueron reconocidos tanto como una actividad formal, como no formal. Esto puede obedecer a que dichos proyectos representan una estrategia de acercamiento e involucramiento con las comunidades, que en algunos casos priva el carácter voluntario del asesor para incluirlos en sus asignaturas y, en otros casos, se organizan dentro del plan de evaluación de la asignatura, como sucede en las Carreras de Educación Integral.

Tabla 13. Actividades formales (en el currículum) que se desarrollan en los Centros Locales de la UNA, desde la percepción de los asesores-académicos

Descripciones comprensivas	N	%	Opinión de los informantes	Descriptor comprensivos
1. Actividades contempladas en el plan de curso de las asignaturas de contenido práctico	61	50	<i>I-10: "Actividades de la asignatura Educación Estética, Música y Artes Escénicas I- 43: "La asignatura 063 en su trabajo práctico se orienta hacia la solución de problemas, aplicando la investigación-acción" I-44: "Las relacionadas con mis asignaturas: los proyectos de educación ambiental, las prácticas docentes"</i>	Asignaturas prácticas
2. Actividades derivadas de los proyectos de acción social que guardan relación con las asignaturas de contenido práctico o con el trabajo en comunidades	33	27.04	<i>I-65:El Proyecto Educación para la PAZ I-67:El Proyecto en la Cárcel de San Juan de los Morros I-129:El Proyecto con Etnias indígenas del Amazonas I- 86:El Programa Educativo Ambiental en las comunidades de Santa Cruz y Guasina con estudiantes de educación integral</i>	Proyectos de acción social
3. Actividades en los planteles educativos con los cuales la UNA tiene relación para la inserción de pasantes	12	9.83	<i>I-1: "Obras culturales, desarrolladas y adaptadas por los alumnos presentadas en un instituto educativo" I-77: "El proyecto de lecto-escritura en su fase de ampliación a los centros locales, como parte de las pasantías de las carreras de educación, implementado en escuelas" I-44 "En las prácticas docentes los estudiantes realizan actividades en diferentes instituciones donde pueden servir a estos grupos humanos, son agentes de cambio social y de acción comunitaria"</i>	Pasantías Relaciones interinstitucionales
4. Actividades organizadas desde la COMTFORPRA, para las Carreras de Educación Integral	9	7.37	<i>I-43: "Las que se han realizado en el marco de la inserción de la extensión universitaria en el currículum, promovidas por educación integral y la COMTFORPRA" I-102: "Las actividades de la COMTFORPRA para educación integral"</i>	La COMTFORPRA Educación Integral
5. Actividades de Educación Continua en el marco del Programa de Capacitación Docente para profesionales que laboran en instituciones de educación superior	6	4.91	<i>I-23: "Los cursos de Capacitación Docente" I-104: "La Capacitación de Profesionales en Componente Docente y su relación con Asistencia Técnica" I-18: "La acción social que hacen algunos egresados del PCD en Payaraíma"</i>	Capacitación Docente Educación Continua
6. Facilitación de charlas en comunidades, en el marco de las asignaturas prácticas	1	0.81	<i>I-32: Facilitación de charlas en las comunidades sobre determinadas problemáticas</i>	Charlas

Total 122

Nota. Cuestionario 1: ítem 14. de respuesta abierta

b. Participación estudiantil en las actividades de Extensión Universitaria

Conocidas las actividades educativas no-formales y las formales que se desarrollan en los Centros Locales de la UNA, la investigadora consideró necesario identificar la participación estudiantil en las actividades que están vinculadas con el quehacer de la Extensión Universitaria, tales como: las asignaturas del Componente de Extensión Universitaria (CEX), los proyectos de acción social, así como las actividades extensionistas integradoras, al igual que otras actividades que dan cuenta de cómo el estudiante se vincula con el entorno.

Así pues, de los 63 estudiantes encuestados en 8 Centros Locales, un 85.71% de ellos, es decir, 54 estudiantes, manifestó haber participado en actividades extensionistas, lo que representa una participación significativa en relación con el 12% que declaró no haber participado en ninguna actividad, tal como se refleja en la Tabla 14.

Tabla 14. Participación estudiantil en actividades de Extensión Universitaria

	N	%
Participación	54	85.71
No participación	9	14.28
Total	63	100

Nota. Cuestionario 3: ítem 1

La Tabla 15 muestra el tipo de actividad de Extensión Universitaria, la frecuencia (N) y porcentajes (%) del grado de participación estudiantil. En este sentido, la mayor participación estudiantil se ubica en las asignaturas del Componente de Extensión Universitaria (CEX), seguida de los proyectos de acción social, y de los concursos anuales de Educación Ambiental

Tabla 15. Participación estudiantil de acuerdo al tipo de actividad de Extensión Universitaria

Tipo de actividad	N	%
1. Asignaturas del Componente de Extensión Universitaria (810, 811, 812, 813, 814*)	32	43.24
2. Participación en proyectos de acción social	21	28.88
3. Participación en los concursos anuales de Educación Ambiental, en las modalidades cuento y propuesta ambiental	12	16.20
4. Participación en los concursos anuales de expresión literaria estudiantil, en las modalidades poesía, novela y teatro	2	2.70
5. Participación en el concurso de investigación literaria regional	1	1.30
Otra. Especifique: Apoyo en capacitación docente (2), servicio comunitario (2), facilitación de talleres (2)	6	8.10

Nota. Cuestionario 3: ítem 1 de selección múltiple sin orden de importancia

(*) Se refieren a los códigos de las asignaturas del CEX

Se entiende que estos resultados tienen relación con el hecho de que las asignaturas del CEX son de carácter obligatorio. Asimismo, la participación en los proyectos de acción social, si bien es voluntaria, provienen de las asignaturas de contenido práctico, especialmente de las Carreras de Educación. De igual forma, la participación de los estudiantes en los concursos anuales de Educación Ambiental, en sus dos modalidades, cuento y propuesta ambiental, está asociada con la asignatura de Educación Ambiental y el apoyo voluntario que brindan los asesores de esta asignatura para fomentar la participación, además es una actividad que tiene seis años de creada y se contextualiza en el día mundial del ambiente, lo que presumiblemente proporciona divulgación en los Centros Locales. La participación en el resto de las actividades, no es muy notoria, esto pudiera ser porque son de reciente creación, y su realización está vinculada con la promoción que se realice en los Centros Locales.

Complementando estos resultados con las opiniones de las cuatro estudiantes de un mismo Centro Local (Lara) que fueron entrevistadas, se puede apreciar en sus respuestas, el valor agregado que proporciona participar en estas actividades de Extensión

Universitaria, tanto en su perfil de formación, como en su involucramiento con el entorno, tal como se precisa a continuación.

E1 (3): Mi experiencia en el concurso literario de extensión me permitió ver otras cosas. Conocí otros compañeros de otros Centros Locales, por ejemplo Cojedes. Como ganadora viaje a Caracas...Mostré algo que llevo por dentro.

E3 (3): Yo trabajo en la Cruz Roja y tengo 9 años en comunidades como voluntaria. Esto me ha permitido demostrarme a mi misma las capacidades que he desarrollado en las comunidades.

E2 (4): He visto todas las asignaturas del Componente. Formulación de Proyectos me sirvió para la tesis y Redacción de Informes ni se duda que ayuda a preparar cualquier tipo de informe.

E2 (4):...Hago poesía desde niña. La UNA me dio la oportunidad de mostrarle esto a alguien. Leí un cartel, por eso participé.

En conversación complementaria con una de estas estudiantes del Centro Local Lara, para ahondar en estos resultados, se pudo conocer que las relaciones que tuvo con la comunidad de Titicare, en Barquisimeto, estado Lara, constituyen una forma de proyectar la universidad, de dar a conocer lo que ella ofrece. Además, la autonomía y responsabilidad que caracteriza al estudiante a distancia hace que el trabajo panificado en la comunidad se concluya. Esto es reconocido por la gente que está en la comunidad, tal como lo expresa este testimonio:

Las muchachas de la UNA trabajan duro aquí, vienen a dar orientación familiar, otras hacen otras cosas.

Esta forma de participación del estudiante de la UNA es congruente con afirmaciones de Leal Ortiz (2008), que destaca el reconocimiento consciente de la importancia de ser responsable para el cumplimiento de las metas trazadas, otorgada a la permanencia y el contacto del estudiante con la UNA y el interés vital que genera por su medio circundante.

c. Prácticas educativas e institucionales en la UNA y en las universidades adscritas al NAEX y la COSERUV

La forma de concebir a la Extensión Universitaria se traduce en actividades y en prácticas extensionistas, lo que constituyen la manera inmediata de cómo la universidad aborda su entorno, tal como se analizó en los apartados anteriores. Parafraseando a Valdivieso Arcay (2002), las actividades, los programas y proyectos que se derivan de la praxis extensionista, constituyen campos potenciales para el establecimiento de vínculos con las comunidades, y con los actores sociales más diversos, que abren puertas para alianzas estratégicas con instituciones públicas y privadas de carácter regional, nacional e internacional, que pueden demandar los productos académicos y de investigación de las universidades. Igualmente, expresa este autor, que las prácticas curriculares y las pasantías académicas conectadas con el proceso dialógico de la Extensión Universitaria, pueden convertirse en proyectos integralmente orgánicos de la relación universidad-comunidad, adquirieren así, la connotación de verdaderas prácticas universitarias, que bajo un enfoque interdisciplinario, hacen factible la aprehensión y comprensión de los múltiples problemas que aquejan a la sociedad.

Por ello, los procesos de vinculación de la universidad con el entorno, y la participación de la docencia, investigación y extensión en estos procesos, debe traducirse en experiencias institucionales sistematizables y contrastables, relacionadas con necesidades sentidas y presentes en los entornos en los cuales la universidad hace vida, y participa desde su propia identidad institucional y social.

En lo concreto, en esta investigación se identificaron tanto en las distintas universidades adscritas al Núcleo de Autoridades de Extensión de las Universidades Venezolanas (NAEX), y a la Comisión Sectorial de Extensión Rural de las Universidades

Venezolanas (COSERUV), que actuaron como informantes, así como en el caso particular de la UNA, diversas prácticas educativas e institucionales¹⁵⁴ relacionadas con las formas de vinculación de la universidad con el entorno, que merecen ser discutidas. El Cuadro 28, que sigue contiene una recopilación de estas prácticas.

Cuadro 28. Prácticas educativas e institucionales en la UNA y en las universidades adscritas al NAEX y la COSERUV

Prácticas educativas formales	Prácticas educativas no-formales	Prácticas institucionales
Asignaturas prácticas y pasantías	Voluntariado social	Alianzas estratégicas universitarias
Proyectos de acción social (*)	Actividades culturales	Convenios y relaciones interinstitucionales (**)
Proyectos comunitarios	Actividades socio-recreativas y deportivas	Redes de Extensión Universitaria (**)
Proyectos Extensionistas Acreditables (**)	Cursos, charlas y talleres libres	Planes de curso y de evaluación (*)
Participación comunitaria	Cátedras libre	Diseño instruccional (*)
Programas de educación continua		Componente de Extensión Universitaria (*)
Concursos estudiantiles (ambientalistas y literarios) (*)		La COMTFORPRA (*)
Servicio comunitario		Líneas de investigación
		Equipos multi e interdisciplinarios
		Uso de las TIC

Nota. Cuestionario 1: ítems 13 y 14. Cuestionario 2: ítem 8 de respuestas abiertas

(*) Específicamente para el caso de la UNA

(**) Prácticas propuestas por el NAEX en sus lineamientos a las universidades venezolanas

¹⁵⁴ En los resultados se evidenció que estas prácticas están relacionadas igualmente con la vinculación entre la docencia, la investigación y la extensión, aspecto que se tratará más adelante y que a efectos del análisis se seleccionan algunas de ellas para tal fin.

Para analizar y discutir la relevancia de estas prácticas educativas e institucionales en los procesos de la vinculación de la universidad con su entorno y focalizados en la UNA, centraremos la atención en algunas de estas prácticas, tales como: las alianzas estratégicas universitarias, los convenios interinstitucionales, las asignaturas prácticas, los proyectos de acción social, la participación comunitaria y el diseño instruccional, por considerarlas relevantes desde las valoraciones que hacen los informantes.

Las alianzas estratégicas universitarias, son planteadas por Estéves (2003), como formas de cooperación y acuerdos entre actores, que se dan en torno de objetivos y metas comunes, para coordinar esfuerzos, recursos y compartir beneficios. Agrega esta autora, que movilizan esfuerzos colectivos para lograr la sustentabilidad de la misión universitaria, por cuanto se puede lograr con menos esfuerzos y mejor calidad, satisfacer exigencias de las comunidades y dar respuesta oportuna a objetivos nacionales. Las asociaciones y los acuerdos surgen generalmente de forma voluntaria, se definen en el tiempo las necesidades de apoyo y cooperación, al actuar la Extensión Universitaria, como el conducto entre la Universidad y Sociedad, para llevar y traer información actualizada y vivificante de intereses y necesidades nacionales, locales o regionales. Las alianzas estratégicas se inscriben en un marco legal y operativo, que se traduce en convenios o acuerdos interinstitucionales, programas o proyectos de cooperación, planes de acción, entre otras formas de expresión.

Otra autora, Arrieta de Bravo (2008), en un estudio acerca de la cooperación universitaria para el desarrollo local, reseñado en el Capítulo 3, sostiene que la universidad está llamada a crear mecanismos de comunicación entre ella misma y el entorno, a fin de poner a disposición de quien lo necesite y desee, utilizar la información, el conocimiento y experiencia que en ella se genera. Estos mecanismos deben sustentarse en intereses y

propósitos comunes para las partes interactuantes, que conduzcan a una construcción colectiva, de acuerdo con los medios y recursos potenciales y tangibles que posean los individuos, las comunidades y las organizaciones sociales. Estas relaciones de cooperación, deben procurar la solución de problemas sociales o atender necesidades o demandas relevantes, es decir socialmente pertinentes. Por otra parte, los entes cooperantes deben compartir capacidades y experiencias entre las personas, grupos o instituciones, para fortalecer la capacidad de creación y transformación individual y colectiva.

Haciendo uso del recurso metodológico de la ilustración de casos y como una estrategia de complementariedad en la discusión de los resultados, se reseña la opinión de una estudiante de la universidad, acerca del Convenio de la UNA- Centro Local Lara, con la Cruz Roja¹⁵⁵.

El convenio se refiere a capacitar a los docentes y estudiantes sobre técnicas de abordaje comunitario, bien sea en el Servicio Comunitario u otras asignaturas. Yo trabajo en la Cruz Roja y tengo 9 años en comunidades de voluntaria. Esto me ha permitido demostrarme a mi misma las capacidades que he desarrollado en las comunidades. Yo como estudiante de la UNA he enseñado a otros como abordar a una comunidad y esto lo trasmití con unos talleres completamente participativas a los docentes de la UNA y a los estudiantes de todas las Carreras. Ffjense que hay un cambio de mentalidad ya no ven obligado el Servicio Comunitario les gusto, se les quito el miedo de trabajar en las comunidades, se sensibilizaron y además esto como dice la profesora Roxana se vinculó también con la acción social en el currículum y hay muchas asignaturas vinculadas. Participaron profesoras y estudiantes de todas las Carreras, se capacitaron cerca de 400 personas.

En el convenio de la Cruz Roja, se trabajó con los grupos los días domingos. Yo sé que es el día de la familia pero hay que motivarlos y no se le puede decir a una comunidad ya vengo y no volver, todo tiene que ser muy dinámico. Hay que rescatar el humanismo de la UNA. El egresado de la UNA no sólo se va a la calle por un sueldo, trabajo y estudio van juntos. Influye mucho como puedan motivar los profesores. Si un estudiante no podía un domingo, podía el otro domingo, o el otro y eso lo tomábamos en cuenta (Entrevista a estudiante de la Carrera de Administración de Empresas del Centro Local Lara).

Los proyectos de acción social, constituyen otras de las formas de vinculación de la universidad con su entorno. De acuerdo con Pérez de Maza (2009) estos proyectos

¹⁵⁵ En el Anexo 8 se presenta el convenio que suscribió la UNA con la Cruz Roja de Venezuela.

constituyen en sí una propuesta institucional delimitada en tiempo y espacio, que responden a las necesidades sentidas de una comunidad o colectivo, que integra esfuerzos y acciones de varios individuos o grupos u organizaciones, basados en el conocimiento que tienen de la experiencia de la(s) institución(es) proponente(s). Se caracterizan por contener un esfuerzo formativo e incidir bidireccionalmente en los procesos de crecimiento y desarrollo educativo de la comunidad en la cual se adelanta el proyecto y de los actores que participan en su ejecución.

Entendemos pues, la Acción Social, como el abordaje de problemas a través de la práctica, la experiencia cotidiana, el intercambio de saberes, en relación dialógica con el otro, acompañada de los métodos que ofrece la investigación socio-educativa, la investigación acción, la investigación participativa y el desarrollo de una visión crítica de la realidad donde muchos fenómenos y problemas se encuentran relacionados, y dan lugar a la participación de docentes y estudiantes de distintas Carreras, de distintas áreas de conocimiento; y en el que los resultados se manifiestan no sólo en la comunidad en la cual se trabaja, sino también en la conducta de los participantes, al convertir sus acciones o actos en cambio social.

A continuación, se citan cuatro ejemplos de proyectos de acción social, que se han desarrollado en la Universidad Nacional Abierta, citados por los informantes de la UNA en los resultados¹⁵⁶ y ampliados por la investigadora en trabajos precedentes como casos representativos de la vinculación de la UNA con comunidades vecinas a su entorno geográfico.

¹⁵⁶ Consúltense la Tabla 12, en la cual se incluyen las respuestas 65, 67, 86 y 129 proporcionadas por asesores-académicos encuestados, que refieren los Proyectos de Acción Social que se describen.

Ejemplo 1: “UNA mano para Payarima”

Ante las carencias socioculturales, educativas, económicas, ambientales y de salubridad de la etnia Jiwi en el municipio Atures del estado Amazonas, el Centro Local de la UNA de esa localidad, puso en marcha en el año 2004 un Proyecto de Acción Social con la participación inicial del estudiantado de Educación Integral, al que se incorporaron progresivamente estudiantes de otras Carreras, entre ellas de Ingeniería Industrial, que cursan las Pasantías o las Prácticas Profesionales, a los fines de generar acciones socio-educativas y autogestionarias para la preservación de los suelos, el cultivo de plantas autóctonas y reestablecimiento de los patrones culturales de la comunidad Jiwi. Este proyecto ha concentrado esfuerzos en el trabajo cooperativo y solidario del estudiante de la UNA y otros miembros del Centro Local, al vincular sus acciones con las actividades actuales de los Jiwi, así como con las costumbres y tradiciones que han sido desplazadas por el trabajo marginal de esta etnia en el basurero del municipio Atures. A sus efectos, se han desarrollado acciones en el marco de la educación bilingüe con el propósito de conocer la lengua Jiwi, así como de la educación para el respeto de la diversidad y de la educación ambiental, sustentadas estas acciones en los principios de la pedagogía social, e integrar el aprendizaje del estudiante con su medio y propiciando la reflexión crítica ante los problemas del estado Amazonas.

Ejemplo 2: “Atención integral al interno penitenciario de San Juan de los Morros”

La necesidad de prestar atención integral a una población socialmente excluida, así como sensibilizar a la comunidad unista del Centro Local Aragua ante problemas sociales críticos, constituye la principal motivación de este proyecto, que se inició en el año 2003

con un *Programa de Voluntariado Estudiantil*. Fundamentado en los conceptos e ideas de la educación para la convivencia, la educación penitenciaria, educación en valores y la construcción de una personalidad moral para el recluso, el proyecto busca disminuir los índices de confinamiento carcelario y dotarlo de herramientas socio-educativas y morales para que el recluso se prepare para su reinserción en la sociedad de manera efectiva y solidaria. De igual forma, por ser un proyecto integral involucra a familiares y funcionarios del centro penitenciario lo que favorece su capacitación y formación en procesos de autoestima, trabajo en equipo para colaborar con el recluso en diferentes áreas de desarrollo humano, con la participación de personal académico, estudiantes, personal administrativo, de servicios y egresados del *Programa de Capacitación Docente*, además de grupos religiosos que, en conjunto, generan directrices, estrategias y desarrollan actividades para dar cumplimiento al objetivo de este proyecto, de modo que el estudiante de la UNA tiene la oportunidad de vincular sus pasantías, prácticas profesionales y los trabajos prácticos con las actividades socio-educativas del proyecto, además del voluntariado social.

Ejemplo 3: “Educación para la paz en comunidades escolares del estado Bolívar”

Centrado en el tránsito de una cultura de violencia a una cultura de la paz, al igual que crear un espacio de encuentro y un tiempo para relaciones humanas gozosas y tolerantes, este proyecto desarrollado en el Centro Local Bolívar de la UNA, desde el año 2003, tiene como propósito fundamental disminuir la violencia entre escolares pertenecientes a comunidades educativas de Ciudad Bolívar y Puerto Ordaz, inmersas en zonas de riesgo social. Basado en la educación para la convivencia y la ciudadanía, la educación para la paz y la educación en valores, los estudiantes de las diversas Carreras de

Educación de la UNA integran sus prácticas profesionales, las pasantías, los trabajos prácticos y el voluntariado social a los objetivos y fines del proyecto, redimensionando los propósitos asesores-académicos con propósitos sociales, de una praxis vivencial a una praxis social, lo que genera cambios tanto en quien ofrece la acción como en quien la recibe, aspecto dual de la educación para la paz. La capacitación y el adiestramiento en áreas vinculadas a la educación ciudadana, así como la convivencia y la solidaridad entre todos los miembros de las comunidades escolares, que involucra a los padres y familias, constituye el eje de acción de este proyecto que ha formado promotores y jueces de paz escolares.

Ejemplo 4: “Programa educativo ambiental”

Este proyecto se desarrolla desde el año 1999 de forma ininterrumpida, en el Centro Local Delta Amacuro, en particular, en las comunidades de Santa Cruz y Guasina. Ambas comunidades presentan problemas ambientales y de salud por su cercanía al vertedero de basura del municipio Tucupita, aunados a la contaminación del caño Tucupita, en cuyo cauce se vierten las aguas negras. En el año 1997, la UNA implementó un *Programa educativo ambiental*, el cual surgió de la acción voluntaria y solidaria de los asesores y estudiantes de Educación Integral en esas comunidades, que se constituyó posteriormente en un espacio para contrastar teoría y práctica, especialmente de las asignaturas de contenido práctico (Educación Ambiental, Prácticas Docentes II, III y IV). A través de este programa se brinda asistencia técnica y socioeducativa a las dos comunidades del municipio Tucupita, en las áreas de la conservación y el saneamiento ambiental y la salud integral, así como de la capacitación para el trabajo a sus habitantes, al incorporar, a través de alianzas estratégicas, diversas instituciones de la región, tales como: escuelas públicas,

emisoras de radio y prensa regional, Ministerio del Ambiente y la Oficina Regional de Salud, la Gobernación del estado Delta Amacuro, entre otras. Se han desarrollado múltiples actividades: diagnóstico sistemático comunitario, micro programas radiales, proyectos pedagógicos de aula, talleres de reciclaje, jornadas de limpieza y salud, charlas sobre temas ambientales y de salud, formación de microempresarios, material informativo sobre enfermedades como el dengue y la malaria, encuentros culturales, brigadas ambientalistas.

Refiere la investigadora de este trabajo, que el impacto de estos y otros proyectos de acción social se sitúan en un plano institucional y socio educativo. En el primer caso, existe un impacto intra y extrainstitucional, en el que la Extensión Universitaria se ha vinculado con la docencia y la investigación, lo cual genera relaciones con las Carreras de la UNA, desde una perspectiva formativa, e incide en el perfil de los futuros egresados. Esto, a su vez, ha favorecido los procesos de inserción de la Extensión en el currículum y la conformación de un voluntariado de estudiantes y asesores para el trabajo en comunidades. Por otra parte, estos proyectos se han fundamentado en los principios de la investigación acción y la investigación participativa, lo que abre espacios para la investigación comunitaria en nuestra universidad, así como al establecimiento de nichos para que los estudiantes de la UNA realicen el servicio comunitario. Asimismo, estos proyectos han generado vínculos y acuerdos con otras instituciones, que favorecen las relaciones interinstitucionales de la UNA con las fuerzas vivas de las regiones (Pérez de Maza, 2009).

En el plano socio-educativo, los proyectos de acción social están focalizados hacia problemas críticos presentes en las comunidades, lo que ha permitido que los estudiantes y asesores-académicos, conozcan la realidad y se sensibilicen para el desarrollo de propuestas educativas tendentes a la solución de estos problemas. Con acciones socio-formativas como

cursos, talleres, jornadas de trabajo comunitario, conformación de equipos de trabajo, diagnósticos comunitarios, se propicia la transferencia bidireccional de aprendizajes entre las comunidades y la universidad, así como el desarrollo de competencias emprendedoras, entre los participantes de estos proyectos y se ha establecido una forma de participación comunitaria en la UNA, como universidad a distancia.

La participación en las comunidades tiene que ser un aprendizaje del que se ocupe la universidad, a través de su función de Extensión Universitaria. Aprender a participar como ciudadanos y promotores de cambio social es una tarea fundamentalmente educativa, que representa un esfuerzo educativo en el campo de la enseñanza y el desarrollo de los valores democráticos, esfuerzo que se ha visto desplazado por formas de participación dirigidos por partidos políticos, ONGs y otras organizaciones, que han atendido la formación de dirigentes vecinales, cuadros políticos y líderes comunitarios. Pero en todas estas formas de participación, la universidad tiene un rol muy importante que jugar o desempeñar, porque la potencialidad dada por la docencia y la investigación, se canaliza y se pone al servicio de las comunidades, a través de las diferentes formas de hacer y entender la extensión (Leal, 1998a).

Expresa Ramírez (2006, 2009), en estudios realizados sobre la participación comunitaria, en el contexto de la UNA, específicamente en el Centro Local Delta Amacuro, que la misma tiene correspondencia con la acción social y proporciona oportunidades para la cooperación y coordinación entre diferentes instituciones y la sociedad civil y está inmersa en la Extensión Universitaria, como estrategia renovadora de la praxis educativa. No obstante, en la UNA existen factores que limitan la participación comunitaria, como lo son la escasez de recursos materiales y financieros necesarios para la logística y el desarrollo de proyectos, la falta de continuidad de los asesores y estudiantes en las

actividades y en los proyectos de acción social, aunado además a las carencias de las propias comunidades para organizarse en torno de la solución de los problemas.

Estas limitaciones, expuestas por Ramírez (2006, 2009), afloraron en los informantes de esta investigación, quienes además señalaron el débil reconocimiento que a nivel institucional tienen las actividades de Extensión Universitaria en la UNA y la escasa promoción y divulgación de las actividades entre los estudiantes y asesores. Sobre este aspecto, añade este autor que la participación universitaria en las comunidades requiere de un anclaje institucional, similar al anclaje de la participación ciudadana en asociaciones de vecinos, en organizaciones no gubernamentales, para que su reconocimiento provea estímulos para motivar el trabajo participativo, y las responsabilidades académicas y sociales en torno de los problemas, como ha sido el caso del *Programa educativo ambiental*, del Centro Local Delta Amacuro.

Conversaciones de la investigadora con el coordinador de este programa, indican que este anclaje institucional se originó, de manera espontánea, en parte por el tiempo que en forma ininterrumpida se han administrado las actividades que contempla el programa, así como por la participación constante de los asesores de Educación Integral, además del reconocimiento que los participantes del programa y otras instituciones de la región han expresado acerca del trabajo comunitario que realiza la UNA en las comunidades de Santa Cruz y Guasina, también porque progresivamente este anclaje se insertó en el área de Acción Social, a través del trabajo con la COMTFORPRA¹⁵⁷. A continuación, a manera de

¹⁵⁷ Se refiere a una Comisión Técnica para la Administración y el Seguimiento, en los Centros Locales, de las Asignaturas de Atención Permanente que se insertan en el Componente de Formación Práctica de las Carreras de Educación Integral. Responde a la naturaleza de un equipo interdisciplinario para la administración de los currículos del TSU en Educación Integral y la Licenciatura en Educación Integral, conformada por el Orientador del Centro Local, Asesores de las Asignaturas Prácticas de estas Carreras, un miembro de la Comunidad Estudiantil de las Carreras de Educación Integral y el responsable de Extensión Universitaria en

ejemplo, se exponen testimonios de los participantes, los cuales fueron registrados por Ramírez (2006, 2009) y que ilustran la trayectoria historiográfica del programa y que dan fe de la vinculación de la universidad con estas comunidades.

En los inicios no creíamos mucho en las personas que venían a la comunidad a proponernos solución a nuestros problemas, por ser, época electoral el año 1999, ya que estábamos cansados de tanta politiquería y por ello acudimos a la Universidad para que nos orientara en la búsqueda de la solución al grave problema de contaminación que tenemos en la comunidad. Ellos vinieron y se dio inicio a las primeras reuniones, que por cierto no eran muy concurridas, en la escuela de la comunidad y nos planteamos la lucha, es allí donde surgen las ideas del Programa Educativo Ambiental para lograr nuestro propósito aun cuando sabíamos que no era tarea fácil (testimonio de un líder vecinal de la Comunidad de Guasina) (cit. por Ramírez Marcano, 2006, p.98)

Se toma la escuela, nos organizamos, se nombran los grupos ambientalistas de la comunidad y la escuela, vienen los profesores y estudiantes de la UNA, se hacen los primeros contactos con las instituciones...y se entregaron trípticos informativos, se dieron talleres de Legislación Ambiental, Proyectos Comunitarios (testimonio de miembro de la Comunidad de Santa Cruz) (cit. por Ramírez Marcano 2006, p.98.)

Con el programa nos hemos incorporado a la comunidad estableciendo una relación de confianza mutua entre el estudiante y la comunidad al intercambiar información para el desarrollo de acciones que conducirán al mejoramiento de la comunidad (testimonio de un estudiante de la UNA) (cit. por Ramírez Marcano 2006, p.98.)

La participación es un proceso muy exigente en inversión de energía y tiempo que requiere ser fortalecida constantemente (testimonio del Responsable de Extensión Universitaria) (cit. por Ramírez Marcano 2006, p. 101)

Con el desarrollo del programa educativo ambiental los docentes han hecho la contribución junto con los alumnos de la universidad, en el diseño y ejecución de Proyectos Pedagógicos de Aula y Proyectos Comunitarios estableciendo desde la escuela una serie de actividades que permiten innovar la acción educativa, incentivar la integración activa de la comunidad a la escuela, desarrollar una práctica pedagógica que trascienda a la comunidad (testimonio de un docente de la escuela de la Comunidad de Guasina) (cit. por Ramírez Marcano 2006, p.101.)

Además de las prácticas educativas e institucionales ya tratadas, y para el caso de la UNA, conviene considerar lo referente al *diseño y material instruccional* (planes de curso, planes de evaluación, manuales instruccionales, libros) por ser una práctica institucional que caracteriza fundamentalmente a las instituciones de educación a distancia y que en este estudio emerge como parte de las formas de vinculación de la universidad con el entorno.

el Centro Local. Entre sus funciones está el de brindar una asesoría colegiada y orientaciones para la elaboración de los trabajos prácticos, así como facilitar espacios para tal fin.

Esta apreciación de los informantes, fue anticipada por Benko (1998), al referirse a las estrategias curriculares e instruccionales de la universidad para provocar el acercamiento a distancia y progresivo del estudiante con la realidad, a través de material instruccional (impreso y audiovisual) en los cuales se plantearon situaciones simuladas, estudios de caso, ejemplificaciones, que recrearían la complejidad del mundo real, para favorecer la reflexión, el análisis y la toma de decisiones, en correspondencia con su posible actuación real con el entorno, que a medida del progreso en la Carrera encontraría expresión y acción en las pasantías, prácticas profesionales, o trabajos de grado, de acuerdo con lo estipulado en los planes de evaluación.

En este mismo sentido, Camejo (2009), señala que la formación en desarrollo comunitario y el contacto del estudiante con la realidad, es posible bajo la modalidad a distancia a pesar de no ofrecer la posibilidad del modelaje e interacción continua cara a cara, pues recurre a otros recursos, tales como materiales de instrucción; asesoría a grupos, sitios *Web*, con presentaciones audiovisuales, foros y discusiones en línea; y la propia interacción del estudiante con su medio local. Agrega esta autora, que esta formación ha sido posible en la UNA, específicamente en las Carreras de Educación, fundamentada en las relaciones escuela-comunidad y en el diseño sistemático de la instrucción, al combinar la investigación educativa con la práctica docente en un módulo instruccional para la asignatura Sociología de la Educación y Desarrollo Comunitario, que contempla asesorías presenciales y grupales, talleres específicos para orientar el desarrollo de las actividades de aprendizaje, el acceso a la *Web* de grupos de estudios de la asignatura y la elaboración de un trabajo práctico, entre otras actividades planteadas en el plan de evaluación.

En atención a lo expuesto, habría que señalar que los procesos de vinculación de la UNA con su entorno se generan en el medio geográfico en el que la universidad tiene

influencia. Se requiere de alianzas estratégicas para el trabajo en las comunidades y con otras instituciones presentes en las regiones. Por otra parte, se evidencia que a través de la Extensión Universitaria, particularmente en el área de Acción Social, se establecen vínculos de esta función con la docencia e investigación, presentes en los Proyectos de Acción Social, los cuales representan una estrategia de vinculación de los Centros Locales, y por ende la UNA, con las comunidades circunvecinas. Las asignaturas de contenido práctico, los grupos de trabajo multidisciplinarios, como la COMTFORPRA, en los Centros Locales, aunado a la experiencia institucional de la universidad en educación a distancia y diseño institucional, favorecen los vínculos de la universidad y de sus estudiantes con su entorno local y regional.

Los resultados expuestos en los dos apartados anteriores, configuran una realidad institucional y social en las relaciones de la universidad con su entorno, a partir del supuesto que el insumo principal, en estas relaciones, lo representan las necesidades de desarrollo social presentes en las comunidades, de cara a los aportes y conocimientos que se derivan de la docencia, la investigación y la extensión, unido este accionar a la pertinencia, misión y función social de formar integralmente a los futuros egresados, como promotores del cambio social.

En este sentido, el significado de la pertinencia y misión social de la universidad, representan una referencia categorial sustantiva en esta parte del análisis. Haciendo alusión a planteamientos de Brovetto (1994), expuestos con anterioridad, en el Capítulo 3, la adecuación de los resultados que se genera en la universidad como sistema social y lo que la sociedad espera de ella, no es otra cosa que la *pertinencia social*, ésta debe entenderse como un valor intrínseco de la esencia y del quehacer universitario y no debe ser interpretado como una simple evaluación del papel que cumple y el lugar que ocupa la

educación superior en función de las necesidades y demandas de los diversos sectores de la sociedad, porque es algo más complejo pues atañe a su reconocimiento como institución social, que pertenece a la sociedad. Es por esto que, este mismo autor alerta sobre las asimetrías en la pertinencia social de la educación superior a nivel mundial, donde las demandas que se imponen son la de los países globalizadores y no la de los países globalizados, al tratarse el conocimiento como una mercancía y no como un bien social. Por ello, el concepto de propiedad social del conocimiento y su pertinencia social no es excluyente del sistema en el cual se produce, para lo cual las universidades deben dar grandes pasos para abandonar modelos tradicionales y provocar la institucionalización de modelos abiertos al medio social.

La *misión social* de la universidad implica examinar los procesos sociales y los contextos históricos en que ocurren, para así reconocer el rol que asume la universidad frente a determinadas situaciones sociales y a las corrientes hegemónicas que han signado diferentes épocas. Este rol misional de la universidad se traduce en tres dimensiones que merecen ser diferenciadas, como parte del análisis en curso, aunque como institución compleja, que es la universidad, las siguientes dimensiones forman parte de un todo: la función social, el compromiso social y la responsabilidad social.

La misión es la facultad o potestad que tiene la universidad para ejercer su función social, entendida ésta como el quehacer social cotidiano y excepcional que le corresponde realizar a la universidad desde sus funciones primigenias. El compromiso social es la obligación explícita e implícita que ha contraído la universidad con la sociedad, para asumir con responsabilidad y ética las derivaciones y consecuencias de la docencia, la investigación y la extensión (Pérez de Maza, 2008).

Referirnos a la misión y función social de la universidad, a su pertinencia y compromiso social, a su apertura con el medio social, nos conduce al debate en torno de la naturaleza, los fines y las características de la Extensión Universitaria. Debate de gran significación en diferentes trayectorias de esta investigación, por cuanto se busca ahondar en el ser y el deber ser de la Extensión Universitaria, en sus aportes al currículum y sus relaciones con las prácticas educativas e institucionales que se producen en el seno de las universidades venezolanas, para procurar la integración con la docencia y la investigación, así como en los mecanismos y las formas de interacción de las que se sirve, para la aprehensión y comprensión de los problemas presentes en las comunidades.

5.8. Metacategoría de análisis 3: Naturaleza, fines y características de la Extensión Universitaria

De acuerdo con Andrade Mora (1999), la naturaleza y los fines de la Extensión Universitaria, subyacen en los procesos de vinculación de la universidad con la sociedad. Este autor plantea que, en cuanto a su naturaleza, es una *función concientizadora y crítica* al colocar a la universidad de cara a los problemas del entorno, y generar a su vez criticidad sobre el rol social del currículum universitario, su pertinencia en la formación de seres libres y comprometidos con el cambio social, así como con la pertinencia de la docencia y la investigación en la solución de los problemas prioritarios. Asimismo, esta función tiene *carácter multidisciplinario*, se extiende través de las diferentes disciplinas del quehacer universitario, por cuanto la vinculación con el entorno exige diversidad en el conocimiento, pluralidad de criterios y diversas formas de actuar para abordar los problemas que reclaman la participación de los sectores universitarios. Por otra parte, la Extensión Universitaria es una *función fundamentalmente liberadora*, que expresa los valores democráticos de las universidades, asequible a la comunidad intra y extrauniversitaria, y es uno de sus fines y

propósitos la integración de la docencia y la investigación al servicio de las comunidades, así como de los sectores menos favorecidos por el desarrollo socio-económico y cultural de las naciones.

Leal (1998), indica que la débil teorización y conceptualización de la Extensión Universitaria, favorece la atomización de formas e interpretaciones acerca de cómo debe relacionarse la universidad con la sociedad. En algunos casos y quizás la más tradicional en las universidades, es la tendencia hacia el desarrollo de actividades culturales y artísticas, al promover eventos, exposiciones y actos culturales. En otros casos, prevalecen las actividades de capacitación y de adiestramiento, entendidas éstas como educación continua, realizadas para la generación de ingresos económicos. Otras tendencias dentro de las relaciones de la universidad con su entorno, son el trabajo y las actividades en las comunidades, con características asistencialistas y de voluntariado, así como la asistencia técnica y la asesoría o prestación de servicios especializados a sectores públicos y privados que lo demanden.

El trasfondo del asunto debe estar en una revalorización conceptual de la Extensión Universitaria, cuyo debate debe plantearse desde la modernización y transformación de la educación superior, hasta replantearse cambios en la forma como se asumen las relaciones de la universidad con la sociedad, cuestión que obliga al planteamiento de esta función como una acción formativa, de la mano de la docencia y la investigación, cuyos logros puedan sistematizarse y sobre todo generalizarse, de forma tal que contribuya a nuevos aprendizajes y nuevas prácticas educativas y curriculares.

Luego de este preámbulo para ahondar en la naturaleza, los fines y las características de la Extensión Universitaria, corresponde plantearse en este apartado, los resultados que expresan cómo se concibe y cómo se desarrolla la Extensión Universitaria

en la UNA y en otras instituciones de educación superior, desde la perspectiva de sus actores sociales, especialmente los académicos, para dilucidar *el ser y el deber ser de la Extensión Universitaria*. El Cuadro 29 presenta los cuatro bloques temáticos que serán utilizados a los fines expuestos, y las categorías a los que están asociados.

Cuadro 29. Metacategoría de análisis 3. Temas y categorías asociadas

Metacategoría	Temas	Categorías
3. Naturaleza, fines y características de la Extensión Universitaria	a. El ser de la Extensión Universitaria en la UNA b. El deber ser de la Extensión Universitaria en la UNA c. La Extensión Universitaria en las instituciones de educación superior venezolanas d. La visión de la Extensión Universitaria	Carácter marginal y limitado, desvinculación docencia-investigación-extensión, centralismo institucional, Educación Continua, Acción Social y Asistencia Técnica, Componente de Extensión Universitaria, actualización y capacitación, función integral e integradora, función emprendedora y orientadora, misión social, eje transversal, interacción teoría-práctica, difusión y divulgación

Fuente: Autora (2010).

a. El ser de la Extensión Universitaria en la UNA

Al comenzar con la percepción de los asesores-académicos de la UNA, en la Tabla 16 se recopilan y agrupan 51 respuestas abiertas suministradas por un grupo de estos informantes, en relación con el *ser de la Extensión Universitaria en la UNA*. Al valorar las descripciones incluidas en dicha Tabla, especialmente las signadas con los números 2, 3, 4, 5 y 7, así como en sus ejemplificaciones, se observa que existe una tendencia a considerar la Extensión Universitaria desde un plano organizacional, al reconocerla como un Subprograma, un componente insertado en el currículum, o bien como una función representada en áreas funcionales y centralizada. Si integramos frecuencias y porcentajes de

estas cuatro descripciones tenemos que totalizadas representan 35 respuestas, es decir, el 68.6%.

Asimismo, existe otra posición, sintetizada en las descripciones 1 y 6, que en conjunto representan 16 respuestas, es decir, el 31.36%, que alude un plano organizacional débil para la Extensión Universitaria, con limitaciones y desarticulada del resto del sistema. Evocando aspectos del análisis del PROCREAUNA tenemos que en la fase de inicio de la universidad se fijó como estrategia para la Extensión Universitaria solo dictar cursos, postergando la creación de una estructura organizacional cónsona con lo que requería esta función universitaria para ser desarrollada en todos los Centros Locales en armonía con el resto de la estructura de la universidad.

Tabla 16. El ser de la Extensión Universitaria en la UNA, desde la percepción de los asesores-académicos

Descripciones comprensivas	N	%	Opinión de los informantes	Descriptorios comprensivos
1. Es una actividad marginal, limitada, que requiere de mayor apoyo institucional	12	23.52	<i>I-21: Continúa siendo una actividad marginal dentro del círculo académico I-49: En el centro local no tiene grandes contribuciones, ni se hace sentir como promotora de investigación y asistencia técnica I-82: Es un conjunto de acciones realizadas localmente, dirigidas más por voluntad personal que por política institucional.</i>	Actividad marginal y limitada
2. Es un Subprograma en la UNA, que responde fundamentalmente al desarrollo de la Educación Continua	10	19.6	<i>I-9: Actualmente la Extensión Universitaria en la UNA se ha centrado mayormente en la educación continua y básicamente en la capacitación docente universitaria I-50: En la actualidad está más enfocada en los cursos de capacitación... I-79: Su énfasis es los cursos de educación continua</i>	Predominio de Educación Continua
3. Es una función que depende de un Subprograma que promueve la inserción de la UNA con su entorno	10	19.6	<i>I-55: En la UNA la extensión universitaria es una actividad propia del proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes no tienen que separarse de su medio geográfico, social, ni laboral, lo que contribuye a su desenvolvimiento natural en su entorno real, facilitando el establecimiento de compromiso con su comunidad I-74: Es una función de la universidad que tiene como norte la integración de la sociedad con la universidad, a través de acciones que benefician al colectivo... I-98: La extensión universitaria a grandes rasgos permite la interacción del estudiante con el contexto social permitiéndole de esta manera aplicar y aprender conocimientos y estrategias relacionadas a su área de estudio</i>	Función que vincula la UNA con su entorno
4. Es un componente inserto en el currículum de la UNA	8	15.68	<i>I-12: Se encarga de ofertar los cursos de complemento académico en la institución I-89: Extensión Universitaria UNA es un componente para el desarrollo de planes y programas de formación que coadyuvan en la proyección de la UNA... I-99: La extensión universitaria al insertarse en el currículum de todas las carreras ha dado un paso muy importante para que no siga siendo la cenicienta de las tres funciones universitarias</i>	Función inserta en el currículum
5. Es una función representada por tres áreas funcionales: la Educación Continua, la Acción Social y la Asistencia Técnica	4	7.84	<i>I-14: Es: área de educación continua (la más desarrollada), acción social (proyectos en Centros Locales, asistencia técnica... I-23: Existe una extensión universitaria institucional, que se está desarrollando en la actualidad: EC-AS-AT I-119: Se operacionaliza a través de tres áreas funcionales: Educación</i>	Representada por la Educación Continua, la Acción Social y la Asistencia Técnica

Tabla 16 (cont.)

<p>6. Es una función que se desarrolla de forma desarticulada del resto del Sistema UNA, y no tiene logros</p>	<p>4</p>	<p>7.84</p>	<p><i>Continua, Acción Social y Asistencia Técnica</i> <i>I-52: En la realidad existe muy poca extensión</i> <i>I-61: Es como un paquete en venta alejado totalmente de la educación a distancia...</i> <i>I-101: No hay extensión en la UNA</i></p>	<p>Desarticulada de la concepción sistémica de la UNA</p>
<p>7. Es una función centralizada que depende de los lineamientos del Nivel Central</p>	<p>3</p>	<p>5.88</p>	<p><i>I-13: Actualmente se realiza siguiendo los parámetros del Nivel Central en nuestro Centro Local y creo que debe ser así.</i> <i>I-59: Es centralizada</i> <i>I-135: Es una función regulada por el Vicerrectorado Académico, El SEU y Diseño Académico, a través de una oferta académica</i></p>	<p>Organizacionalmente es una función centralizada</p>

Total: 51

Nota. Cuestionario 1: ítem 9 de respuesta abierta

Otro de los aspectos considerados por los asesores-académicos de la UNA y que está presente en las descripciones 2 y 5 de la Tabla 16, es el reconocimiento de las tres áreas funcionales que caracterizan el desarrollo de la Extensión Universitaria: la Educación Continua, la Acción Social y la Asistencia Técnica, lo que totaliza el 27.44% de las respuestas. Al respecto, los informantes que aludieron a estas áreas funcionales indican que son la expresión institucional y organizacional de la Extensión Universitaria en la UNA, aunque este determinada por un mayor desarrollo de la Educación Continua sobre las otras dos áreas funcionales.

Estas apreciaciones están en correspondencia con los resultados de la Tabla 17, en la que los 155 asesores-académicos encuestados indicaron el grado de desarrollo de estas tres áreas funcionales en una escala entre ‘nada’, ‘algo’, ‘bastante’ y ‘mucho’.

Tabla 17. Grado de desarrollo de las áreas funcionales de la Extensión Universitaria según los asesores-académicos

Grado de desarrollo Área funcional	Nada		Algo		Bastante		Mucho		NS/NC		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Educación Continua	9	5.80	44	28.38	61	39.35	33	21.29	8	5.16	155
Acción Social	22	14.19	74	47.74	38	24.51	13	8.38	8	5.16	155
Asistencia Técnica (social y/o empresarial)	64	41.29	52	33.54	21	13.54	5	3.22	13	8.38	155

Nota. Cuestionario 1: ítem 16 de selección múltiple en una escala de ‘nada’ a ‘mucho’. NS (no sabe), NC (no contestó)

De acuerdo con estos datos, los asesores-académicos de la UNA confirman que el grado de desarrollo de la *Educación Continua* es mayor que el de las otras dos áreas, al ubicarla con altas frecuencias entre ‘algo’, ‘bastante’ y ‘mucho’. Por su parte, el grado de desarrollo de la *Acción Social*, fue considerado igualmente entre el rango de ‘algo’ y ‘bastante’, con su más alta frecuencia en el grado de ‘algo’. Y en cuanto a la *Asistencia Técnica*, se valoró en el rango de ‘nada’ y ‘algo’.

Conviene destacar que desde el inicio del Subprograma de Extensión Universitaria en el año 1980, tres años después de la fundación de la UNA, se observa esta situación dispar de las áreas funcionales de extensión. Las primeras actividades que se organizaron estuvieron relacionadas con la Educación Continua, centradas en cursos profesionales y generales para la actualización y la cultura general. Afirma Casas Armengol (1983), que la presencia de académicos vinculados con la visión política del momento tuvo influencia en las decisiones y el apoyo limitado que se le brindó a la UNA en sus inicios, cuando se redujo sustancialmente el presupuesto, lo que llevó a restringir programas y acciones. Se limitó el desarrollo de la Extensión Universitaria entre otras áreas, a pesar del carácter extensionista de la universidad contemplado en el PROCREAUNA.

Por su parte, los estudiantes encuestados, reconocen que las tres áreas funcionales, Educación Continua, Acción Social y Asistencia Técnica, están relacionadas con el desarrollo de la Extensión Universitaria, al indicar esta preferencia con la más alta frecuencia y relación porcentual del 44.4%, tal como se indica en la Tabla 18, le sigue a esta preferencia la opción de la Educación Continua con el 31.7%.

Tabla 18. Relaciones de las áreas funcionales con la Extensión Universitaria según los estudiantes

Área	N	%
1.Educación Continua	20	31.7
2.Acción Social	15	23.8
3.Asistencia Técnica	2	3.17
4.Todas las anteriores	28	44.4

Nota. Cuestionario 3: ítem 3 de selección múltiple sin escala

Llama la atención, en estos resultados, que en los estudiantes existe una visión de conjunto de las áreas funcionales de la Extensión Universitaria, al reconocerlas de manera integrada, lo que puede estar relacionado con las experiencias en las que ellos participan, y la manera como participan.

Además de los resultados expuestos, de los 155 asesores-académicos encuestados, un grupo equivalente al 5.16%, proporcionaron comentarios adicionales, que a juicio de la investigadora están en relación con la visión que se tiene del *ser de la Extensión Universitaria* en los Centros Locales, en cuanto a sus dificultades y requerimientos:

- ✓ No existe un significado de la extensión más allá del currículum cuadriculado, fundamentado en la docencia.
- ✓ Se debe revisar y sincerar la carga académica del asesor UNA, a propósito de la vinculación entre las tres funciones y disponer de tiempo para realizar actividades extensionistas.
- ✓ Existe un desconocimiento de los méritos del personal académico de la UNA y eso causa desmotivación, para realizar las tres funciones.
- ✓ En las jornadas de reflexión que se realizaron en el año 2007, “La universidad que queremos”, se evidenciaron fortalezas, debilidades y propuestas para la efectividad de docencia, extensión e investigación, que se deben tomar en cuenta para impulsar estas tres funciones.
- ✓ Con la puesta en práctica del servicio comunitario, la UNA podrá proyectarse más en las comunidades y tenderemos más actividades de acción social en la comunidad y nuevas líneas de investigación para generar investigaciones.
- ✓ La Extensión Universitaria es la imagen de la UNA, pero el sistema es muy cerrado y no permite su crecimiento.

Continuando con el desarrollo de esta metacategoría de análisis, se presentan los resultados referidos *al ser de la Extensión Universitaria en la UNA, desde la experiencia vivida por los estudiantes*. De acuerdo con los datos contenidos en la Tabla 19, en la que se incorporan, de forma integrada, las descripciones extraídas de las respuestas dadas por los

63 estudiantes encuestados, así como ejemplificaciones de sus opiniones y los descriptores relacionados con estas respuestas, se pueden observar varias tendencias de cómo perciben esta función universitaria.

Existe una tendencia, expuesta en las descripciones 1 y 4 que, en conjunto, representan 22 respuestas, que equivalen al 34.91%, en la que se presenta a la Extensión Universitaria como una función que relaciona la universidad y los estudiantes con las comunidades, a la vez que se vincula con la docencia y la investigación, y proyecta la universidad con el entorno donde se desenvuelve. Los estudiantes toman en cuenta sus experiencias con los proyectos de acción social, y el trabajo en comunidades. Otra tendencia contenida en las descripciones 2 y 3, que integradas ascienden a 24 respuestas, es decir el 38.09%, ubican el ser de la Extensión Universitaria como una función que complementa el perfil profesional, a través de las asignaturas del Componente de Extensión Universitaria (CEX) y favorece la capacitación, actualización, desarrollo profesional y formación en general del recurso humano.

Asimismo, en las respuestas de 6 estudiantes contenidas en la descripción 5 se percibe que es una función desvinculada de la práctica, dada la carga teórica de las asignaturas del CEX, con limitaciones presupuestarias y con poca difusión. En las descripciones 6 y 7, se le otorga a la extensión características de función emprendedora, dinámica y orientadora.

Tabla 19. El ser de la Extensión Universitaria en la UNA, desde la experiencia vivida por los estudiantes

Descripciones comprensivas	N	%	Opinión de los informantes	Descriptorios comprensivos
1. Es una función que vincula la universidad y los estudiantes, con las comunidades	16	25.39	<i>I-43: la misma permite que el participante tenga la oportunidad de incursionar en el mundo de la investigación y la docencia relacionándose directamente con las comunidades...</i> <i>I-57: nos permite la vinculación universidad-comunidad; y desde el Centro Local se apoya esa vinculación con el proyecto de educación para la paz...</i> <i>I-63: busca integrar al estudiante con la universidad, hacerlo participe de sus actividades e insertarlos en las comunidades</i>	Vinculación universidad-comunidad Vinculación investigación y docencia
2. Complementa el perfil del futuro profesional de la UNA	13	20.63	<i>I-10: Me parece muy complementaria con nuestras carreras ya que a través de la asignatura de liderazgo comprendí como se destaca un líder, en su medio tanto en el trabajo como socialmente hablando</i> <i>I-43: La oportunidad que se le da al estudiante de hacer currículum y tener acceso al campo laboral como una herramienta indispensable</i> <i>I-55: facilita nuestro aprendizaje, a través de su relación con las prácticas docentes y la interacción continua con las comunidades</i>	Currículum estudiantil Acceso al campo laboral Facilita el aprendizaje
3. Contribuye a la capacitación, actualización, desarrollo profesional y formación del recurso humano	11	17.46	<i>I-6: Presta un servicio eficiente para satisfacer necesidades de capacitación en diferentes áreas.</i> <i>I-42: Es muy importante porque nos permite obtener un aprendizaje en un período corto de tiempo, además se actualiza al profesional o estudiante</i> <i>I-44: considero que es la columna vertebral de la universidad ya que la misma permite la formación y capacitación del recurso humano</i>	Capacitación permanente Aprendizaje corto
4. Proyecta a la universidad con su entorno local y regional	6	9.52	<i>I-18: ha sido de mucho provecho, debido a que a través de ella se ha vinculado al estudiante al trabajo directo con las comunidades, logrando así resultados positivos con el entorno educativo y con la proyección de la Universidad Nacional Abierta</i> <i>I-30: La defino como la mejor proyección de la universidad con el entorno donde se desenvuelve y se relaciona</i> <i>I-35: Es importante para la UNA mantener relaciones con otras instituciones y público en general, ya que permite dar a conocer a la Universidad con la comunidad en general</i>	Entorno educativo Trabajo con las comunidades Relaciones interinstitucionales
5. Es una función desvinculada de la práctica	6	9.52	<i>I-12: las asignaturas de extensión universitaria no tienen ninguna participación con la comunidad, todas fueron teóricas.</i> <i>I-13: teóricamente es importante, pero debería tener prácticas para un mejor aprendizaje desarrollo de sus áreas</i>	Participación con la comunidad

Tabla 19 (cont.)

<p>6. Es una función emprendedora y dinámica, que fortalece la participación ciudadana y el desarrollo de valores</p>	<p>4</p>	<p>6.34</p>	<p><i>I-53: Hay que hacer las actividades extensionistas más prácticas, con presencialidad</i></p> <p><i>I-3: es muy dinámica, te recreas a la vez que aprendes</i></p> <p><i>I-56: aborda el desarrollo académico involucrando la participación ciudadana de todos los actores de la educación, padres, representantes, estudiantes y en especial con proyectos de acción social, fortaleciendo los valores familiares, de justicia y paz familiar</i></p> <p><i>I-59: se imparte valores en la comunidad, a través de proyectos de interés social.</i></p>	<p>Presencialidad</p> <p>Recreación y aprendizaje</p> <p>Participación ciudadana</p> <p>Fortalecimiento de valores</p>
<p>7. Es una función orientadora, relacionada con el cambio social</p>	<p>4</p>	<p>6.34</p>	<p><i>I-8: La función que cumple la extensión en mi opinión es orientar al alumno en cuanto a funciones futuras como docente</i></p> <p><i>I-39: En el marco de la acción social, la experiencia de trabajo en equipo, la convivencia e integración fueron las vivencias más significativas como estudiante de la UNA porque en la unidad de fuerzas y pensamiento se pueden lograr grandes cambios sociales</i></p>	<p>Orientación al alumno</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Cambio social</p>
<p>8. Es una función con poca promoción y difusión, limitada presupuestariamente</p>	<p>3</p>	<p>4.76</p>	<p><i>I-2: No se aprovechan los medios tecnológicos, hay que publicar lo que hace extensión en la UNA.. Los estudiantes no conocen los concursos ambientales</i></p> <p><i>I-31: funciona bien a pesar del poco presupuesto asignado, podrían hacerse mejores cosas debido al buen personal docente</i></p> <p><i>I-54: En el Centro Local no hay información al respecto</i></p>	<p>Medios tecnológicos</p> <p>Difusión y promoción</p>

Total: 63

Nota. Cuestionario 3: ítem 2 de respuesta abierta

Además de los resultados expuestos en la Tabla 19, un grupo de los estudiantes encuestados, equivalentes al 26.98%, proporcionaron los siguientes comentarios adicionales, que a juicio de la investigadora, se ubican en el *ser de la Extensión Universitaria*, en las dificultades y los requerimientos presentes en los Centros Locales:

- ✓ Tienen que abrirse procesos de inscripción en línea para Educación Continua y ofrecerse diplomados.
- ✓ No hay acondicionamiento de espacios físicos para el desarrollo de la Extensión Universitaria.
- ✓ Debe existir una mayor participación e inclusión de todos los sectores educativos en Extensión Universitaria.
- ✓ Los cursos que promueve Extensión Universitaria son excelentes, permiten al participante interactuar con su entorno.
- ✓ Extensión mantiene el contacto directo con las comunidades.
- ✓ Hay que explorar la posibilidad de que Extensión Universitaria de la UNA utilice las nuevas tecnologías (internet) para los cursos de Educación Continua.
- ✓ Extensión tiene que hacer concursos internos entre estudiantes de diferentes áreas educativas. Ejemplos: torneo de programación, concurso de cálculo, en donde se premien los ganadores con libros, certificados, trofeos, entre otros.
- ✓ Hay que vincular la Extensión Universitaria con los procesos educativos, particularmente en cuanto a la asignación de notas por la aprobación de programas de educación continua, con la asignación de unidades de crédito.
- ✓ Los cursos del Componente deberían certificarse.
- ✓ Para que Extensión sea más completa debe tener teoría y práctica, para así obtener mejores resultados a nivel académico.

- ✓ Debe haber presencialidad sobre todo en Extensión y de esta manera los cursos del componente serían mejores.
- ✓ Debe existir la oportunidad de desarrollar proyectos sociales en diferentes comunidades del entorno, tanto de la universidad como del estudiante, con el apoyo financiero por parte de la universidad.
- ✓ Debe existir mayor información sobre Extensión Universitaria, así como se sabe de las Carreras. Los asesores no asesoran Extensión.

Al comparar los resultados y las posiciones de los asesores-académicos y los estudiantes, en cuanto al *ser de la Extensión Universitaria en la UNA*, resulta interesante acotar que existen diferencias en las percepciones entre un grupo y otro. Para los asesores-académicos, su visión está contextualizada en las debilidades organizacionales y funcionales de la Extensión Universitaria, al describirla como una actividad marginal, sin mayor apoyo institucional; asimismo, la refieren como un Subprograma de la UNA y como un componente inserto en el currículum. En cambio los estudiantes, perciben esta función desde la experiencia que han vivido en los Centros Locales, y la identifican como la función que vincula a la universidad con su entorno y las comunidades, que complementa su perfil de formación y está relacionada con el cambio social, sin dejar de reconocer que tiene debilidades, por cuanto se promueve y se divulga escasamente el trabajo extensionista. Esto puede tener su explicación en el hecho de que el estudiante es el actor de la praxis extensionista, es quien integra lo aprendido con su experiencia.

b. El deber ser de la Extensión Universitaria en la UNA

En relación con el *deber ser de la Extensión Universitaria en la UNA*, la Tabla 20 recoge igualmente las descripciones sintetizadas por la investigadora para agrupar las 68 respuestas abiertas proporcionadas por los asesores-académicos. Si analizamos las tendencias que emergen de las descripciones 1, 4 y 5 y sus respectivas ejemplificaciones, se puede observar una visión de la Extensión Universitaria como una *función integradora*, planteada desde la integración de: 1. los miembros de la universidad con las necesidades de las comunidades, 2. las áreas funcionales de la Extensión Universitaria; y, 3. las funciones universitarias. Esta tendencia aglutina 45 respuestas que, en conjunto, representan el 66.05%.

En otra tendencia que se expresa en los resultados de esta misma Tabla 20, se le asignan atributos a la Extensión Universitaria como función: 1. dinámica y abierta; 2. para la formación, actualización y capacitación; 3. autónoma; y, 4. básica de la misión social de la universidad. Esta tendencia incluye los descriptores 2, 3, 6 y 7, cuyos resultados en conjunto suman 23 respuestas, que asciende al 33.6%.

Tabla 20. El deber ser la Extensión Universitaria en la UNA, desde la percepción de los asesores-académicos

Descripciones comprensivas	N	%	Opinión de los informantes	Descriptorios comprensivos
<p>1. Una función que proyecte a la UNA en el entorno y propicie la integración de sus miembros con las necesidades de las comunidades</p>	33	48.5	<p><i>I-51: ...debería estar más abierta a la comunidad, que penetre en ésta, y su accionar esté relacionado directamente con las vivencias, necesidades de éstas. Es decir que la universidad vaya a la comunidad</i></p> <p><i>I-95: La extensión debe migrar a las comunidades haciendo que la institución se retroalimente logrando que sus estudiantes tengan presencia en su formación, adquiriendo o aportando en su formación socio-cultural, socio-recreativa, deportiva y académica, aspecto que ayuda al sector universitario a desarrollarse</i></p> <p><i>I-103: Debe ser la estrategia pedagógica que tiene como propósito en primer término salirse de los espacios tradicionales(aulas), para transferir el conocimiento y desarrollar proyectos en la comunidad</i></p>	<p>Proyección de la UNA en el entorno</p> <p>Integración de los miembros de la comunidad universitaria</p> <p>Necesidades de las comunidades</p>
<p>2. Una función dinámica y abierta a las demandas intra y extra universitarias</p>	11	16.10	<p><i>I-42: Debería ser más abierta, buscando talentos nuevos para conformar mesas de trabajo, donde podamos ser apoyo de asesorías a empresas, etc.</i></p> <p><i>I-66: Debería ser una entidad con mayor vinculación con el quehacer institucional, abierta a la participación de la comunidad universitaria</i></p> <p><i>I-141: debe ser más abierta, con la utilización de plataformas tecnológicas</i></p>	<p>Apertura al entorno intra y extra universitario</p>
<p>3. Una función para la formación, actualización y capacitación, con base en las características de la educación a distancia y las realidades de los Centros Locales</p>	9	13.2	<p><i>I-78: Debería ser una unidad de formación estatal de acuerdo a las necesidades locales detectadas, que maneje sus propios recursos económicos</i></p> <p><i>I-79: ...Una opción para que el estudiante se vincule con la realidad y aumente su formación en áreas extracurriculares, que no están en las carreras...</i></p> <p><i>I-94: La extensión de la UNA debería tener más proyección de imagen, manejar su propio presupuesto, y lo que es más importante brindar mayor posibilidad de capacitación, adiestramiento de acuerdo a la ubicación geográfica, el espacio físico dotado con recursos de alta calidad</i></p>	<p>Formación, actualización y capacitación</p> <p>Educación a distancia</p> <p>Entorno local y/o regional</p>
<p>4. Una función que se desarrolle desde la integración de la Educación Continua, la Acción Social, la Asistencia Técnica y lo socio-cultural</p>	7	10.29	<p><i>I-10. ...deberían consolidarse las otras dos áreas, como son asistencia técnica y acción social</i></p> <p><i>I-119: Por la naturaleza de la UNA deben ampliarse las áreas funcionales, donde se incluya lo socio cultural y de ser posible lo deportivo y recreativo</i></p> <p><i>I-122: Debe ser más integradora</i></p>	<p>Integración de áreas funcionales</p>
<p>5. Una función integrada a la docencia y la investigación, que promueva los vínculos universidad-comunidad</p>	5	7.35	<p><i>I-123: Debe tener vinculación académica con las áreas de aprendizaje. En esa vinculación ofrecer al estudiante UNA los instrumentos para lograrlo</i></p> <p><i>I-132: Debe estar interconectada a las otras dos funciones</i></p>	<p>Integración de funciones</p>

Tabla 20 (cont.)

<p>6. Una función autónoma, que maneje recursos propios y propicie la integración universitaria</p>	<p>2</p>	<p>2.9</p>	<p><i>I-133: Debe promover la solución de problemas en el entorno universidad-comunidad en interrelación con la investigación y la docencia</i></p> <p><i>I-70: Elevar su status organizacional, darle mayor autonomía, un presupuesto propio y suficiente...</i></p> <p><i>I-131: Debe ser una unidad más independiente que integre a la UNA, la comunidad y la población estudiantil</i></p>	<p>universitarias</p>
<p>7. La función básica de la misión social de la universidad</p>	<p>1</p>	<p>1.4</p>	<p><i>I-102: Debería ser la función básica de la misión social, según lo establece la Ley de Universidades</i></p>	<p>Autonomía</p> <p>Recursos propios</p> <p>Misión Social</p>

Total: 68

Nota. Cuestionario 1: ítem 9 de respuesta abierta

Ahora bien, para analizar el *deber ser de la Extensión Universitaria en la UNA, desde la percepción de los estudiantes*, en el instrumento que les fue aplicado se incluyeron cinco planteamientos que guardan correspondencia con las respuestas proporcionadas por el grupo de asesores-académicos encuestados y con definiciones planteadas en algunos documentos de la universidad, acerca de lo que debe ser esta función universitaria, a manera de triangular estos resultados, tal como se muestra en la Tabla 21.

Tabla 21. El deber ser de la Extensión Universitaria en la UNA, desde la percepción de los estudiantes

Importancia Planteamiento	1 (+)		2		3		4		5 (-)		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
a) Extensión Universitaria es una función que vincula la universidad con su entorno local, regional y nacional.	42	77.77	7	12.96	5	9.25	0	0	0	0	54
b) Extensión Universitaria proyecta la investigación y docencia al servicio de las comunidades	28	57.14	12	24.48	5	10.20	2	4.08	2	4.08	49
c) Extensión Universitaria es la función que facilita la incorporación del estudiante al trabajo en comunidades	20	42.55	17	36.17	9	19.14	1	2.12	0	0	47
d) Extensión Universitaria es una función inherente al propio proceso de aprendizaje del estudiante, el cual puede aprender a través de la acción desde su localidad y región, constituyéndose en un promotor de cambio social	25	53.19	11	23.40	5	10.63	4	8.51	2	4.25	47
e) Extensión Universitaria es la función que posibilita la interacción entre teoría y práctica	25	53.19	13	27.65	4	8.51	1	2.17	4	8.51	47

Nota. Cuestionario 3: ítem 4 de selección múltiple en un orden de importancia del 1 al 5

Nótese en esta Tabla 21 que el mayor número de frecuencias, en el grado de importancia 1, se ubica en la opción 'a', con un 77.77%, lo que hace presumir que el estudiante por ser el actor de la praxis extensionista percibe en su deber ser a la Extensión Universitaria como una función que vincula la universidad con su entorno local, regional y nacional. Por otra parte, la opción 'c' obtuvo sus más altas frecuencias en los grados de importancia 2 y 3, lo que está en correspondencia con la experiencia extensionista de los

estudiantes en los Centros Locales, al valorar las potencialidades que les brinda esta función para insertarlos en las comunidades.

c. La Extensión Universitaria en las instituciones de educación superior venezolanas

Así como se discutió la visión de la Extensión Universitaria en la UNA, desde la perspectiva de sus asesores-académicos y estudiantes, como parte de la comprensión de la vinculación de la universidad con el entorno, se hace necesario extender esta visión al caso de las diez universidades venezolanas y a una cooperativa agrícola, que participaron como representantes del NAEX y la COSERUV. Al respecto, en las Tablas 22 y 23 que se muestran más adelante, se incluye la percepción de cada universidad para describir tanto el ser y como el deber de la Extensión Universitaria, respectivamente.

En estos resultados, se considera el *ser de la Extensión Universitaria* como una función de vital importancia para lograr la vinculación de la universidad con el entorno, con presencia en el currículum universitario, en contraste con otras posiciones que la reconocen como una función débil de carácter asistencialista, poco vinculada a la docencia y la investigación. Asimismo, es de acotar que en la opinión de los informantes de la UPEL, UC, URBE y UNA, expuesta en la Tabla 22, se percibe una tendencia a reconocerla desde un plano organizacional, al considerarla como un Vicerrectorado, una Dirección, una Coordinación.

En el *deber ser de la Extensión Universitaria*, sintetizado en la Tabla 23, se percibe como una función integral e integradora, lo que la coloca en un plano superior con respecto a su rol en la vinculación de la universidad con su entorno, aspecto considerado estratégico por gran parte de los informantes del NAEX y la COSERUV, desde sus posiciones como Vicerrectores, Directores, Decanos o Coordinadores de Extensión Universitaria en sus universidades.

En el caso del informante de la Cooperativa Agrícola, éste considera que el ser de la Extensión como una función abierta al campesinado y el deber ser como una función más accesible a los sectores excluidos. Esta visión es coherente con la perspectiva de la Extensión Rural, desarrollada por las universidades que por la naturaleza de sus Carreras vinculan al estudiante con las actividades que se realizan en las zonas rurales de Venezuela. Por otra parte, debe considerarse que esta Cooperativa Agrícola, mantiene relaciones en el campo con los programas de la UNERMB.

Tabla 22. El ser de la Extensión Universitaria desde la percepción de los miembros del NAEX y la COSERUV

Institución	Opinión de los informantes	Descriptorios comprensivos
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)	<i>I-1: La Extensión Universitaria en la UPEL se inserta en el currículum universitario como un eje transversal y como proyecto de aprendizaje. Como área estratégica gerencial se desarrolla a través de un Vicerrectorado de Extensión</i>	Eje transversal Proyecto de Aprendizaje
Universidad de Carabobo (UC)	<i>I-2: Actualmente y a través de distintas políticas la extensión se encuentra presente en el currículum universitario y es administrada por escuelas y facultades, incluyendo el Servicio Comunitario Estudiantil. Existen distintas dependencias con funciones de Extensión (Dirección de Extensión y Servicio Comunitario, Dirección de Cultura, Dirección de Deportes, Dirección de Relaciones Interinstitucionales), que tienen muy poca o ninguna relación entre sí, generando desconocimiento de las actividades que cada una desarrolla y poco o ningún apoyo entre ellas</i>	Presencia de Extensión en el currículum universitario Extensión y Servicio Comunitario Estudiantil Cultura y Deporte Relaciones interinstitucionales
Universidad Rafael Beloso Chacín (URBE)	<i>I-3: Las actividades de extensión se vienen desarrollando desde el año 2000, evolucionando su estructura organizativa desde una coordinación, luego una dirección y ahora a Decanato. Esta centrada en la formación continua y absorbe lo relativo al cumplimiento de la Ley de Servicio Comunitario</i>	Evolución organizacional de la Extensión Formación Continua Extensión y Servicio Comunitario
Universidad Central de Venezuela (UCV). Facultad de Agronomía	<i>I-4: La Extensión Universitaria más allá de sus diversas facetas y su evolución en el tiempo, sigue representando una función básica, que tenemos que reivindicar y perfeccionar. Siempre muy dispar en lo que se quiere y lo que se hace</i> <i>I-5: La extensión sigue siendo una actividad puntual, poco vinculada a la docencia y a la investigación, poco reconocida académicamente y con fuerte sesgo asistencialista</i>	Función básica Disparidad entre el ser y el hacer Desvinculada de la docencia y la investigación Función asistencialista
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR)	<i>I-6: La Extensión Universitaria en la UNESR, integra un conjunto de acciones orientadas a fortalecer los entornos sociales (incluida la institución como actor protagónico del entorno social) en los aspectos educativos, investigativos y en diálogo de saberes. Sin embargo, esta propuesta de participación no es desarrollada por la totalidad de los miembros de la familia robinsoniana</i> <i>I-7: Esta función se desarrolla con base a las demandas de la</i>	Fortalecimiento de los entornos sociales Diálogo de saberes Atención a demandas de la comunidad

Tabla 22 (cont.)

<p>Universidad Nacional Experimental Sur del Lago (UNESUR)</p>	<p><i>comunidad, e interactuando docentes-estudiantes (pasantes, tesistas, servicio comunitario) y dependiendo de estas demandas se diseña un proyecto y se desarrolla</i></p>	<p>Función de relleno</p>
<p>Instituto Universitario del Yaracuy (IUTY)</p>	<p><i>I-8: Debe dejar de ser una " extensión de relleno " y tomar el rol y el espacio que esta representa, para la solución de problemas socio-culturales</i></p>	<p>Actividades dispersas Centrada en actos de grado, cursos de capacitación y promoción institucional</p>
<p>Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM)</p>	<p><i>I-9: Es una función que se desarrolla a través de un conjunto de actividades dispersas que no responden a un proyecto previamente establecido, como por ejemplo está centrada en actos de grado, cursos de capacitación y promoción institucional.</i></p>	<p>Vinculación con el entorno Representación organizacional y regional</p>
<p>Universidad Experimental Rafael María Baralt (UNERMB)</p>	<p><i>I-10: La Extensión en la UNEFM es asumida como una función de vital importancia para lograr la vinculación con el entorno y, a partir de allí, lograr la pertinencia académica de la institución. Está organizada en un decanato; tiene direcciones en todas las áreas académicas y representantes en todos los municipios del estado Falcón.</i></p>	<p>Función débil Carente de reglamentación</p>
<p>Universidad Nacional Abierta (UNA)</p>	<p><i>I-11: Es una función débil, incoherente, esporádica y atomizada, porque no ha habido continuidad en los planes y actividades. No tiene reglamentación que la sustente legalmente, la realizan varias instancias, lo que implica doble esfuerzo; no cuenta con personal, ni profesores que hayan asumido extensión como parte de su trabajo académico</i></p>	<p>Centro de eventos y espectáculos</p>
<p>Cooperativa Revolución Campesina</p>	<p><i>I-12: En los actuales momentos padecemos de una concepción de la Extensión como centro de eventos y espectáculos, dirigidos a crear una "ilusión" de presencia universitaria en las comunidades</i></p>	<p>Conformada por áreas funcionales Inserción en el currículum</p>
<p>Cooperativa Revolución Campesina</p>	<p><i>I-13: Está conformada por tres áreas funcionales: Educación Continua; Acción Social y Asistencia Técnica. Además está en el currículum a través del CEX</i></p>	<p>Abierta al campesinado</p>
<p>Cooperativa Revolución Campesina</p>	<p><i>R:14: Sólo conozco la Extensión Rural, la cual está ligada al campo</i></p>	<p>Abierta al campesinado</p>

Nota. Cuestionario 2: ítem 1 de respuesta abierta

Tabla 23. El deber ser de la Extensión Universitaria desde la perspectiva de los miembros del NAEX y la COSERUV

Institución	Opinión de los informantes	Descriptorios comprensivos
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)	I-1: Debe concebirse desde su inserción en el currículum, unida a la docencia e investigación	Integrada a la docencia y la investigación
Universidad de Carabobo (UC)	I-2: Organizacionalmente la Extensión debe ser desarrollada desde un Vice-Rectorado que agrupe y articule todas las dependencias que hacen extensión, se debe generar una sinergia entre ellas y entre los programas, proyectos y otras actividades, para actuar más eficaz y más eficiente	Integración desde un Vicerrectorado de Extensión Universitaria
Universidad Rafael Belloso Chacín (URBE)	I-3: Que se vea la Extensión de manera integral, como un lazo vinculante entre las tres funciones, con un plan de políticas extensionistas definidas...La Extensión se debe encontrar en el hecho educativo, como eje transversal, confiriéndole al estudiante una formación de carácter integral, sistémica, contextualizada, de alto contenido ético y social, al permitir la integración de los diferentes componentes curriculares	Integrada a la docencia y la investigación Como eje transversal en el currículum
Universidad Central de Venezuela. Facultad de Agronomía (UCV)	I-4: Una mayor integración de aspectos que tienen que ver con la extensión y que están ubicados en estancos distintos, llámese cultura, difusión entre otros.	Integración de las actividades de extensión
	I-5: Debe ser una actividad integradora, muy vinculada a la investigación y la docencia, en un eje de innovación y con un enfoque más participativo y de desarrollo endógeno.	Enfoque participativo y de desarrollo endógeno
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR)	I-6: Se debe trabajar más en los procesos de formación y motivación que persiguen elevar los niveles de participación, a través de la Extensión. I-7: Siempre en función de las demandas de las comunidades	Participación Demandas de la comunidad
Universidad Nacional Experimental Sur del Lago (UNESUR)	I-8: Debería ser integradora, vinculante con el acontecer social y cultural del Municipio Colón (donde está la Universidad) y sus áreas subyacentes. Debe ser difusora y divulgadora de los logros obtenidos a través de la satisfacción de la comunidad colonesa.	Función integradora Función difusora y divulgadora Integrada a la docencia e investigación
Instituto Universitario del Yaracuy (IUTY)	I-9: Debería responder a una propuesta de acción que involucre a la función académica y de investigación a favor	En función de las comunidades

Tabla 23 (cont.)

<p>Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM)</p>	<p><i>de las comunidades</i></p> <p><i>I-10:Debería ser una extensión donde interactué en función de las comunidades con las funciones de docencia e investigación, a objeto de establecer lineamientos estratégicos</i></p> <p><i>I-11:Para lograr su consolidación hay que trabajar en pro de lograr la inserción de la Extensión en los pensa de estudios y lograr la adscripción de la extensión a la Dirección de Cultura y Deportes de la UNEFM</i></p> <p><i>I-12:Debería ser una actividad interactiva universidad-comunidad, en el sentido que ambas constituyen un sistema con algunos componentes en común que le son el punto de contacto que formulan esa interacción de conjuntos necesarios de evidenciar y de poner a funcionar en términos de procesos de retroalimentación en la consecución de la dignificación del ser humano.</i></p>	<p>Integrada a la docencia e investigación</p> <p>Inserta en el currículum</p> <p>Interacción universidad-comunidad como sistema</p>
<p>Universidad Experimental Rafael María Baralt (UNERM)</p>	<p><i>I-13. La Extensión debería ser coherente, continua y sistemática, es decir, que obedezca al plan general de la Rectoría Y Vice-académico, concatenando funciones y actividades con los programas docentes</i></p> <p><i>I-14: Debe ser un instrumento para la vinculación de los miembros de la comunidad universitaria con su entorno social. Esto con la finalidad de ampliar su visión del proceso de enseñanza, hasta convertirlo en aprendizaje significativo, a partir de la transformación real del medio, del entorno donde el individuo se desenvuelve</i></p>	<p>Función continua y sistemática Con un plan general vinculado a los programas docentes</p> <p>Vinculación de la universidad con su entorno social</p>
<p>Universidad Nacional Abierta (UNA)</p>	<p><i>I-15: Como una macrofunción que permea el currículum y que vincule efectivamente a la universidad con su entorno</i></p>	<p>Macrofunción universitaria</p>
<p>Cooperativa Revolución Campesina</p>	<p><i>I-16: La universidad de una forma tiene que ser más accesible a la población rural.. Que pueda y deba llegar con más facilidad al sector campesino</i></p>	<p>Accesible a los sectores excluidos</p>

Nota. Cuestionario 2: ítem 1 de respuesta abierta

d. La visión de la Extensión Universitaria

De acuerdo con las percepciones expuestas en los apartes anteriores, tanto el ser como el deber ser de la Extensión Universitaria, forma parte de la manera como se abordan los procesos de vinculación de la universidad con la sociedad, lo que reproduce un enfoque real e ideal de esta función universitaria. Asimismo, la visión que se desarrolla de esta función universitaria, está mediada por los roles, la experiencia de los actores sociales que participan de esta función y por el conocimiento que tienen de las actividades de extensión (extracurriculares y formales) que se realizan en sus instituciones, vinculadas con la pertinencia y el compromiso social de las universidades. Particularmente en la UNA, son estas las percepciones de asesores-académicos y estudiantes que hacen vida en los Centros Locales y que se relacionan directamente o indirectamente con esta función universitaria. Por ello, la vinculación de la universidad con su entorno, más que obedecer a una política institucional creada para tal fin, obedece a las relaciones inter-subjetivas de los diversos actores sociales, con el medio intra y extrauniversitario, a las apreciaciones que se establecen y se internalizan producto de las relaciones con el entorno y a las actividades deliberadas o no que se organizan para abordar esa realidad, lo que da cuenta de la visión que se tiene y que se expresa de la Extensión Universitaria.

A este respecto, en el seno de las universidades venezolanas, especialmente las que participaron en este estudio, se reconoce la Extensión Universitaria como una función que se debe reivindicar en virtud de su carácter marginal y la visión limitada de su desarrollo, desvinculada de la docencia y la investigación, a pesar de la diversificación del quehacer extensionista, que en la práctica se traduce en un conjunto de “actividades dispersas”, que incluyen desde la capacitación a lo recreativo, sociocultural, deportivo, comunitario hasta

las relaciones públicas e institucionales, lo que puede dar razón de la disparidad con *el deber ser* de esta función universitaria.

En el caso particular de la UNA, en la visión de sus asesores-académicos, existe una tendencia a considerar esta función universitaria en un plano organizacional, al reconocerla como el Subprograma de Extensión Universitaria, un componente inserto en el currículum y una función representada en tres áreas funcionales: La Educación Continua, la Acción Social y la Asistencia Técnica; además de ser identificada como una función centralizada en los Centros Locales, con escasa autonomía, que depende de los lineamientos del Nivel Central de la universidad, emanados por el Vicerrectorado Académico o por la Coordinación del Subprograma, desarticulada del resto del sistema de la UNA.

En cambio, los estudiantes de la UNA, perciben esta función desde la experiencia que han vivido en los Centros Locales, la identifican como la función que vincula a la universidad con su entorno y con las comunidades, que complementa su perfil de formación y está relacionada con el cambio social, además de ser una función emprendedora y orientadora, que fortalece la participación ciudadana, sin dejar de reconocer que tiene debilidades, por cuanto se promueve y se divulga escasamente el trabajo extensionista y está desvinculada de la práctica. Esto puede tener su explicación en el hecho que el estudiante es el actor de la praxis extensionista, quien integra lo aprendido con su experiencia.

De acuerdo con los informantes que se abordaron, tanto de la UNA, como del NAEX y la COSERUV, en una visión ideal se considera la Extensión Universitaria como una función integradora, hacia lo interno de las universidades, es decir, integrando e integrándose a las funciones de docencia y de investigación, y a lo externo con las

comunidades, a la vez que le dan jerarquía organizacional de un Vicerrectorado de Extensión Universitaria, para agrupar e integrar la diversidad de quehaceres de esta función universitaria.

Esta visión se relaciona con las características de la Extensión Universitaria que la definen como una función abierta y una función dinámica, en correspondencia con los fines de la docencia y la investigación. En otra posición de los asesores-académicos de la UNA, se refieren la integración desde las áreas funcionales de la Extensión Universitaria, es decir, la Educación Continua, la Acción Social y la Asistencia Técnica, además de identificarla sutilmente una función autónoma y como función básica de la misión social de la universidad. De acuerdo con esto, la integración es un elemento estratégico en la concepción del deber ser de la Extensión Universitaria, es decir, en la visión ideal.

En un estudio precedente realizado por la investigadora en las Carreras de Educación Integral (Pérez de Maza, 2007), la Extensión Universitaria en la UNA, fue reconocida en distintos planos: 1. Función complementaria; 2. Función flexibilizadora del currículum; 3. Servicio socio-educativo; y, 4. Actividades voluntarias que realiza el estudiante. A pesar de este reconocimiento, el desarrollo de la extensión se asoció a un conjunto de debilidades institucionales, por ejemplo el parcelamiento de las actividades, el escaso reconocimiento a los asesores-académicos que realizan esta función, la focalización en la educación continua, la escasa difusión del trabajo extensionista. En contraste con estas percepciones, surgió en este mismo estudio una visión denominada emergente, que ubica en un plano superior a la Extensión Universitaria, al considerarla una función de vinculación social conectada a los principios de democratización y regionalización de la universidad, inmersa en la dimensión social del currículum, una función socializadora del estudiante,

abierta al aprendizaje, lo que a juicio de la investigadora le imprime fuerza para considerarla como una función organizadora de un currículum abierto.

La disparidad en las visiones de la Extensión Universitaria, en cuanto al ser y el deber ser, que se evidenció en los resultados expuestos en los apartes anteriores, se corresponde con un problema no resuelto en cuanto a su conceptualización, sus contenidos y formas de organización, que la alejan de su naturaleza y fines primigenios. Para Cruz (1998), Valdivieso Arcay (2002) y Hernández Abreu (2002), dentro de los cánones institucionales de las universidades latinoamericanas, existen carencias de legitimación y de estatus para con esta función universitaria, que se extiende sin mayor profundidad en el mapa burocrático de la universidad, en la búsqueda de ese reconocimiento institucional, con escasos mecanismos y procedimientos para la evaluación de su impacto en la formación del estudiante, en el trabajo académico y en la comunidad a quien se dirige esta acción, lo que origina una dispersión de los criterios para orientar y coordinar todo lo relativo al quehacer extensionista.

Tal como lo expresa Valdivieso Arcay (2002), esto deriva en un desconocimiento de las condiciones que le son propias al proceso de construcción del conocimiento en el ámbito universitario y da al traste con la visión de la Extensión Universitaria integrada a la docencia y a la investigación, así como a su participación en el proyecto global de la institución universitaria.

Remontándonos al marco conceptual de la Extensión Universitaria en la UNA contenido en el Proyecto de Creación Institucional de la Universidad (PROCREAUNA), se presenta como una función estratégica de innovación, flexibilidad y pertinencia entre la

docencia y la investigación, al adquirir las características primordiales que definen a la UNA en ese proyecto: *Nacional, Abierta y a Distancia*.

En relación con el carácter de Universidad Nacional, se define como ámbito geográfico y de acción de la Extensión Universitaria todo el territorio nacional, por lo que debe interactuar con las regiones y localidades donde funcionan los Centros Locales y con la sociedad nacional en su conjunto. La característica de Universidad Abierta le confiere a esta función universitaria, el carácter de masiva, elimina toda restricción con respecto a los sectores de la población, favorece el carácter democrático y liberador de su acción. La característica de Universidad a Distancia, viene a viabilizar la cobertura de la Extensión Universitaria, en todo su ámbito de acción (Castrillo, Moore y Track, 1982). Por tanto, los cimientos de la Extensión Universitaria en la UNA, parten de los principios de democratización, participación y regionalización, soportes fundamentales en el acontecer cotidiano de la relación universidad-sociedad.

Asimismo, en la concepción institucional y curricular del PROCREAUNA expuesta en la Parte I de este capítulo, se señala que la enseñanza debe ser entendida como interacción entre teoría-práctica y entre conocimiento y realidad, asociada esta interacción a la que debe existir entre docencia, investigación y extensión, entendida esta función como interacción y compromiso con la comunidad, inherente al proceso mismo de aprendizaje del estudiante en su medio geográfico, social y laboral.

Desde la perspectiva que plantea Cruz (1981) y Leal (1995), la Extensión Universitaria, adquiere un rol protagónico y fundamental dentro de la universidad, al ser considerada como la función que permite la vinculación entre la docencia y la

investigación, con el resto del sistema social, las provee de insumos e información para su propia transformación, y para medir y evaluar el constante ajuste del sistema educativo dentro del sistema social.

5.9. Metacategoría de análisis 4: Vinculación, interacción e integración entre la docencia, la investigación y la extensión

Varias veces se ha planteado en este estudio, la vinculación entre la docencia, la investigación y la extensión (referida de manera sintáctica como D-I-E), lo que le confiere especial relevancia a este tema, por cuanto es uno de los aspectos imbuidos en los objetivos de la investigación, y por representar una de las premisas que puede sustentar el enfoque que se quiere construir de la Extensión Universitaria como función organizadora de un currículum abierto. En este momento de la discusión de los resultados, surgen las siguientes interrogantes: ¿Vinculación o interacción entre las tres funciones universitarias?; ¿Cuándo ocurre la integración entre las funciones universitarias?

En este sentido, antes de iniciar la discusión de los resultados que le corresponden a la metacategoría de análisis planteada en este aparte, es pertinente hacer una distinción conceptual entre los términos vinculación, interacción e integración, lo cual puede orientar la resolución de estas dos interrogantes en el debate subsiguiente. Esto se asume en esta parte de la investigación por cuanto la investigadora evidenció que estos términos están presentes en las opiniones de los informantes, además aparecen reflejados en diferentes documentos.

La *vinculación*, es entendida como el enlace o la relación existente entre varios elementos o cosas, de la misma o distinta naturaleza. Dichos vínculos se dan para complementarse, potenciarse o fortalecerse (Pérez de Maza, 2007). En el debate de la

acción comunicativa, Habermas (1987), introduce el término de *vinculación hermenéutica* para explicar la integración social, ligada a la perspectiva interna de los grupos sociales en cuanto a las relaciones sociales. Valdivieso Arcay (2002), refiere el concepto de *interacción* como una nueva forma de concebir la dinámica académica en la sociedad y por ende una nueva interpretación de la Extensión Universitaria, pues supone una manera orgánica de vincularse la docencia, investigación y extensión, de forma tal que esta última garantice el vínculo hermenéutico al que alude Habermas, es decir, la acción recíproca entre los actores sociales. La *integración* es hacer que la docencia, la investigación y la extensión formen parte de un todo. Visto de forma gráfica se tiene:

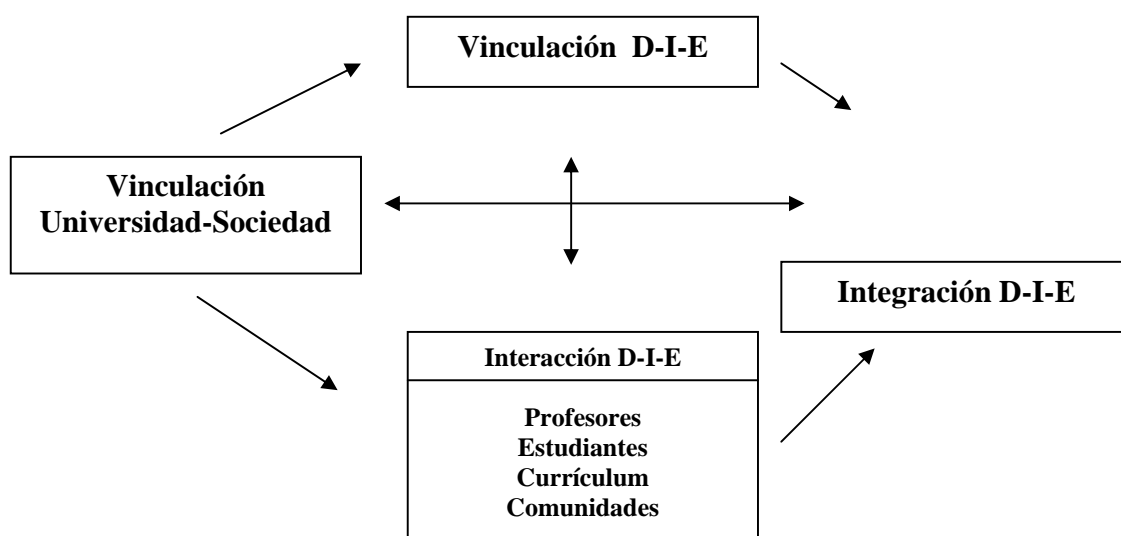


Figura 15. Vinculación, interacción e integración D-I-E

Fuente: Autora (2010).

Para el caso del presente estudio, los conceptos de vinculación, interacción e integración, son esenciales para comprender la manera cómo deben relacionarse la

docencia, la investigación y la extensión, la preferencia o el uso de estos conceptos, formará parte de la discusión de los resultados de los tres bloques temáticos expuestos en el Cuadro 30 para el abordaje de la metacategoría de análisis 4.

Cuadro 30. Metacategoría de análisis 4. Temas y categorías asociadas

Metacategoría	Temas	Categorías
4. Vinculación, interacción e integración entre la docencia, la investigación y la extensión	<p>a. El proceso de vinculación entre la docencia, la investigación, y la extensión en la UNA</p> <p>b. Fortalezas limitaciones y potencialidades de la universidad para la vinculación entre la docencia, la investigación y la extensión</p> <p>c. El proceso de vinculación entre la docencia, la investigación y la extensión, desde la percepción de los miembros del NAEX y la COSERUV</p> <p>d. Acciones que deberían impulsar la UNA, el NAEX y la COSERUV para propiciar la vinculación entre la docencia, la investigación y la extensión</p>	Vínculos indirectos, rol del asesor y del estudiante, asignaturas de contenido práctico, interacción social, Proyectos de Acción Social, proyectos interdisciplinarios, equipos multidisciplinarios, interacción organizacional, Componente de Extensión Universitaria, Servicio Comunitario Estudiantil, líneas de investigación, políticas institucionales

Fuente: Autora (2010).

a. El proceso de vinculación entre la docencia, la investigación, y la extensión en la UNA

Se inicia el análisis del proceso de vinculación de las funciones universitarias a partir de las acciones institucionales que se desarrollan en el seno de la UNA. De acuerdo con los 155 asesores-académicos encuestados, tenemos que 2/3 de ellos, es decir, el 65.16%, reconoce que no existen acciones institucionales identificadas como políticas, que promuevan una vinculación directa y explícita entre las tres funciones universitarias, en

contraste con 1/3 de los informantes, representado por el 32.25%, que sí reconoce que hay vinculación, resultados estos que se pueden visualizar en la Tabla 24.

Tabla 24. Reconocimiento de acciones institucionales en la UNA para la vinculación D-I-E, desde la percepción de sus asesores-académicos

	N	%
No existen acciones institucionales	101	65.16
Sí existe vinculación	50	32.25
No sabe/ No contesta	4	2.58
Total	155	100

Nota. Cuestionario 1: ítem 18

A pesar de estos resultados, es importante destacar que 85 asesores-académicos generaron argumentos para identificar cómo se dan los vínculos entre la docencia, investigación y extensión, los cuales se exponen en la Tabla 25. Es importante destacar que las descripciones 1 y 2, que en conjunto alcanzan el 73.51%, se agrupan las respuestas que tipifican los vínculos como indirectos, dispares y discontinuos, lo que da cuenta de la falta de políticas y de acciones institucionales permanentes para la vinculación entre las funciones universitarias.

Asimismo a partir de los descriptores y opinión de los informantes, de la Tabla 25, se concluye que estos vínculos se dan a través de:

- Los roles y la interacción entre asesores y estudiantes
- Las asignaturas prácticas
- Las necesidades y los intereses asesores-académicos
- El Componente de Extensión Universitaria (CEX)
- El servicio comunitario

Tabla 25. Vinculaciones entre la docencia, la investigación y la extensión en los Centros Locales de la UNA, desde la percepción de los asesores-académicos

Descripciones comprensivas	N	%	Opinión de los informantes	Descriptorios comprensivos
1. Las relaciones y los vínculos son indirectos e implícitos en la naturaleza de cada función y rol del asesor y de los estudiantes en los Centros Locales	35	41.75	<i>I-14: la docencia se genera a través de la formación integral del recurso humano, al cual se le proporcionan situaciones y problemas para la investigación, la extensión complementaria la docencia y la investigación en las comunidades.</i> <i>I-32: Se dan pero indirectamente al asesorar y evaluar los trabajos de los alumnos de las distintas asignaturas</i> <i>I- 34: Mi respuesta la concibo como eje “proceso” que se está internalizando entre estas tres áreas. La vinculación la percibo como empezar a manejar cognitivamente el significado de esto. Ejem.: la relación con los Consejos Comunales y la necesidad de que el estudiante internalice que él pueda ayudar a su sector, hacia la consolidación de una mejor calidad de vida</i>	Vínculos indirectos Vínculos implícitos Naturaleza de cada función Rol de los asesores y los estudiantes
2. Existen vínculos pero de forma dispar y discontinuos	27	31.76	<i>I-16: Básicamente se atiende la función de docencia. La función de investigación es prácticamente nula y se limita a las necesidades y requerimientos de los docentes en el cumplimiento de estudios de postgrado o ascenso; la función de extensión luce desvinculada.</i> <i>I-26: Con cierta sutileza docencia-investigación-extensión por cuanto al administrar las asignaturas y en la interacción y desarrollo de procesos estudiantes-comunidad se contempla, aunque no este explícitamente...</i> <i>I-31: Mas que todo en docencia y extensión...</i>	Vínculos dispares Vínculos discontinuos
3. La vinculación está presente en el desarrollo de las asignaturas de contenido práctico	13	15.29	<i>I-10: Entre docencia y extensión a través de asignaturas prácticas, se coordinan actividades de acción social</i> <i>I-13: Hay vinculación entre docencia-investigación debido a asignaturas con proyectos de investigación dentro del aula...</i> <i>I-36: Se da en las prácticas de educación integral</i>	Asignaturas de contenido práctico como espacio de vinculación
4. Los vínculos se desarrollan de acuerdo con los intereses asesores-académicos, las necesidades y la disponibilidad de los asesores	8	9.41	<i>I-38: Las investigaciones realizadas por los docentes en sus respectivas áreas de desempeño(siendo las más comunes sus tesis de postgrado y doctorado), les permiten mayor capacitación y aplicar los nuevos conocimientos, tanto en su labor docente como en lo que respecta al compromiso social de estos profesionales con el entorno y sus demandas</i> <i>I-42: En relación con la carrera académica de los profesores</i> <i>I-47: El profesor organiza acciones en las diferentes unidades curriculares a cumplir en las comunidades</i>	Intereses asesores-académicos Necesidades de investigación de los asesores

Tabla 25 (cont.)

<p>5. Los vínculos pueden darse través del Componente de Extensión y del Servicio Comunitario</p>	<p>2</p>	<p>2.35</p>	<p><i>I-43: ...el CEX abre posibilidades</i> <i>R -4:El servicio comunitario podría constituirse en esta vinculación</i></p>	<p>El CEX El servicio comunitario</p>
--	----------	-------------	---	--

Total 85

Nota. Cuestionario 1: ítem 18 de respuesta abierta

Continuando con el análisis de la Tabla 25, estos vínculos tipificados como *vínculos indirectos* representan una manera sobreentendida de relacionarse estas funciones universitarias en la UNA. Es por ello, que la naturaleza misma de cada una de estas funciones, tal como lo expresan los informantes, provoque una generación espontánea de formas de vincularse. La docencia requiere confrontar el conocimiento con la práctica, la investigación dirige su acción a la comprensión y solución de problemas, al aplicar el conocimiento. Y la extensión ofrece escenarios para la contrastación teoría-práctica y provee el camino hacia problemas reales, presentes en el entorno.

De acuerdo con las respuestas, I-32 y I-34, que se ejemplifican en la Tabla 25, para la descripción 1, los roles que desempeñan los asesores y estudiantes de los Centros Locales, están imbuidos en los vínculos indirectos que se dan entre las tres funciones universitarias. En este caso, ellos representan a los actores sociales del proceso de vinculación de hermenéutica, que alude Habermas (1989), el cual desencadena una interacción social asesor-estudiante. Una de estas interacciones, se corresponde con la asesoría académica que brinda el asesor al estudiante de la UNA, para aclarar contenidos, o dudas metodológicas acerca de trabajos prácticos, así como para resolver ejercicios o problemas, entre otros asuntos, la cual suscita en el estudiante diversas situaciones de aprendizaje que lo conducen con autonomía y responsabilidad a leer y analizar, a contrastar teoría-práctica, a investigar, y establecer puentes con la realidad social que lo rodea.

En atención a la descripción 4 de la Tabla 25, los procesos de crecimiento y formación académica de los asesores, quienes de acuerdo con sus intereses y motivaciones académicas, también establecen relaciones entre estas funciones. Veamos de manera complementaria a la respuesta I-38, un testimonio de una asesora del Centro Local

Amazonas que se encontraba en proceso de elaboración de su tesis de Maestría en Educación a Distancia, al momento de la entrevista:

Mi tesis, que ya está lista, es una propuesta de un curso de la lengua Jiwi, para los estudiantes de la UNA, y también otros, que hacen actividades de acción social en esta comunidad de Amazonas.

Cuando visitamos a la etnia Jiwi en Atures, son muchas las cosas que pasan. Hay un choque entre dos lenguas, el español y la lengua Jiwi. Tratamos de entendernos "machucando palabras". La tendencia es que queremos que ellos hablen español, pero porqué nosotros no hablamos Jiwi? Qué nos pasa como asesores-académicos? Yo les digo a los estudiantes que me acompañan que hay que hacer un esfuerzo por aprender de ellos, aunque sean unas palabras (Ampliación de respuesta brindada por académica del Centro Local Amazonas a los ítems 18 y 19 del Cuestionario 1).

Asimismo, en otras de las respuestas expuestas en la Tabla 25, específicamente las signadas con I-10, I-13 y I-36, se evidencia que estos vínculos se expresan a través de las asignaturas prácticas. Al respecto, es importante acotar que las asignaturas de contenido práctico, favorecen en sí mismas la presencia del estudiante en espacios que sirven de nicho para contrastar conocimientos adquiridos con la práctica, representados por comunidades vecinas a los Centros Locales, escuelas, empresas, entre otros. El estudiante guiado por motivaciones académicas, tales como la realización de trabajos prácticos, cumplimiento de objetivos de aprendizaje, como parte de los requisitos de la asignatura que cursa, o por orientaciones del asesor, ejecuta una praxis que involucra aspectos de la docencia, la investigación y la extensión, tales como los ejemplificados en los cuatro casos de los proyectos de acción social, expuestos en la metacategoría de análisis 2.

De igual manera, se identificó en los argumentos proporcionados por los asesores-académicos en las respuestas I-43 y I-4 que, el Componente de Extensión Universitaria (CEX) y el servicio comunitario estudiantil, constituyen elementos que pueden favorecer la vinculación entre las funciones universitarias. Aunque se debe destacar que la

administración de las asignaturas del CEX no contempla en la actualidad trabajos prácticos y el Servicio Comunitario es de reciente implementación en la UNA, por lo que no existe, a la fecha de elaborar este capítulo, un registro sistemático de experiencias con el Servicio Comunitario que se puedan citar.

Tomando en consideración la importancia que tiene para la investigadora las asignaturas de contenido práctico, por representar un espacio natural dentro del currículum para contrastar la teoría-práctica y como una forma de ilustrar la vinculación D-I-E, a través de estas asignaturas, a continuación se presenta parte de la experiencia del Centro Local Lara, llevada a cabo en junio de 2009 en el *Encuentro de Investigación, Acción Social en el Currículum de las Carreras de Dificultades de Aprendizaje y Preescolar*¹⁵⁸, en el cual se mostraron 25 experiencias con asignaturas de contenido práctico, traducidas en Proyectos de Acción Social planteados y ejecutados por los estudiantes de estas Carreras, con el seguimiento de sus asesores.

Los dos casos a ejemplificar, proporcionados por uno de los asesores-académicos encuestados, están vinculados con las Prácticas Profesionales II de la Carrera de Dificultades de Aprendizaje, código 593, y la asignatura Soluciones a Problemas en Educación Inicial, código 063, de la Carrera de Preescolar, cuyos planes de curso, a efecto de complementar esta ilustración pueden ser consultados a través de los servicios bibliotecarios de la universidad www.una.edu.ve, <http://biblio.una.edu.ve/>.

¹⁵⁸ Es de señalar que posterior a la fecha de realización de este evento y como una manera de conocer y divulgar estos casos prácticos, la investigadora replicó en el mes de noviembre de ese mismo año, en el Nivel Central la exposición de los carteles de los 25 proyectos presentados, lo cual le permitió valorar *in situ* las relaciones entre docencia, investigación y extensión presente en estos proyectos.

Ejemplo 1: Desarrollo de formación de hábitos de higiene bucal en niños(as) de los Niveles I, II, III del Preescolar Cortes del Municipio Irribarren del Estado Lara

Dos estudiantes de la Carrera de Dificultades de Aprendizaje, y cursantes de la *Práctica Profesional II*, detectaron la falta de hábitos de higiene bucal en la población del preescolar donde estaban desarrollando sus prácticas. A través de técnicas de acción participativa, se involucró al personal docente de la escuela, a los padres y representantes y se preparó un plan de acción con base en tres premisas: 1. La escuela como agente de cambios; 2. La conformación de hábitos de salud e higiene en edades tempranas; y, 3. El fortalecimiento de la calidad de vida, relacionando estas premisas con el aprendizaje abierto de los 60 niños(as) del preescolar. Lúdicamente, en la escuela, se realizaron técnicas de cepillado entre los niños y las niñas, se dictaron charlas a miembros de la comunidad acerca de la importancia de la formación de hábitos de higiene en ellos y se establecieron rutinas en el preescolar para el control de su higiene bucal.

Ejemplo 2: Acondicionamiento de una Ludoteca Viajera, para ser usada por niños (as) no-escolarizados, entre 0 y 3 años, con ayuda de sus padres, en el Centro de Educación Inicial Dulce Hogar del Estado Lara

Una estudiante de la Carrera de Preescolar conjuntamente con la asesora de la asignatura *Soluciones a Problemas en Educación Inicial*, trascendieron los objetivos inicialmente planteados, al considerar el caso de los niños y las niñas no escolarizados y la necesidad de vincular a sus padres con su desarrollo integral, a pesar de que no estén insertos en el Centro de Educación. Previamente se había detectado familias con niños escolarizados y no escolarizados, o familias que estaban esperando que el niño o la niña cumpliera su edad para ingresar al Centro de Educación, así como familias que planearon

como necesidad conocer formas de mejor comunicación con sus hijos pequeños, por lo que se pensó en una estrategia pedagógica que sirviera de puente entre estas familias y la escuela, a la vez de iniciar de manera informal sus vínculos con el preescolar. La estrategia consistió en diseñar y organizar una Ludoteca Viajera, con juegos y trabajos lúdicos para el hogar, lo que requirió motivar a la comunidad para que donaran materiales y juegos, así como para que asistieran a la inducción acerca del funcionamiento de la ludotecas y su rotación por parte de las familias participantes. Esta estrategia fue planteada en términos de un proyecto de acción social, y se cumplieron todas sus fases: planteamiento del problema, objetivos, estrategia de solución, resultados o impacto socio educativo en la comunidad.

Según el testimonio complementario de la Responsable de Extensión Universitaria, en ese Centro Local, con respecto a estas acciones

Se busca que el estudiante integre su ser con el hacer y el convivir reflejado en acciones socio-educativas vinculadas con su formación y desarrollo profesional, así como con su formación ciudadana y ética, en espacios donde se desenvuelve cotidianamente, o en espacios que requieran una intervención para solventar un problema, favoreciéndose el uso de los métodos que ofrece la investigación social, así como los procesos de interacción social, con los espacios donde esta actuando y con la universidad. La acción y actividad práctica del estudiante en estas asignaturas se traducen en proyectos de acción social.

Extensión se expresa al inicio de todo esto. Sirve de motivación. Poco a poco se ha internalizado de forma natural la Acción Social en el currículum. Se identifican otros nichos para la acción del estudiante. Cuando se registran las experiencias, se hacen los carteles de los Proyectos de Acción Social y se monta la exposición de estos carteles, estamos divulgando, es como un encuentro de saberes, los estudiantes cuentan sus experiencias a la comunidad, están los asesores y otros estudiantes...(Testimonios registrados in vivo el 08 de Febrero de 2010, en visita que hiciera la investigadora al Centro Local Lara).

Otro caso de asignatura que vale la pena citar, es el de la Práctica de Promoción de Cambios, código 497 del TSU en Educación Integral, la cual se administra en el seno de la COMTFORPRA. Esta asignatura está dirigida a acometer un proyecto pedagógico plantel (PPP) que permita la vinculación del estudiante con la escuela y la vinculación de la escuela con la comunidad local, en aras de fortalecer los aciertos en las buenas prácticas

educativas, o para resolver problemas en la escuela, a la vez de fortalecer el rol de promotor de cambios del futuro egresado. La escuela es seleccionada por la COMTFORPRA, quien interacciona entre los estudiantes y directivos de la escuela; esta comisión hace seguimiento al desarrollo del PPP, y participa en su evaluación. Además recrea espacios para que los estudiantes compartan logros y reflexionen ante las limitaciones confrontadas. Valoremos un testimonio dado por una asesora informante de esta investigación, que cumple el rol de Responsable de Extensión en el Centro Local Amazonas y que forma parte de la COMTFORPRA, considerada como

... un equipo de trabajo académico y de investigación, es además una alianza entre los asesores del Centro Local para el trabajo de la asesoría, profundizamos los conocimientos de cómo hacer las cosas. Nos reunimos una vez por semana y funcionamos con nuestros propios recursos, ya que hubo un recorte en el apoyo que venía de Nivel Central. Qué hacemos? Muchas cosas. De forma integrada preparamos talleres y mesas de trabajo para atender los alumnos de las asignaturas prácticas. No basta lo que está en los manuales. Por ejemplo en un taller de iniciación vemos que fallas tienen los estudiantes y nos focalizamos allí. Les dictamos micro talleres para que aprendan a redactar objetivos, que sepan cuáles son los pasos de la Investigación-Acción. Los preparamos para que hagan sus trabajos prácticos. Esto es voluntario. La carga de revisar los trabajos prácticos se hace entre todos. Al final de cada lapso preparamos un Encuentro de Saberes, los muchachos de Educación Ambiental con los de Educación para el trabajo, Seminario de Investigación...y muchas asignaturas más se reúnen para exponer lo que lo hicieron, para intercambiar. La educación a distancia necesita de esto...Se trabaja directo con las comunidades (Testimonio registrado in vivo el 12 de Febrero de 2010, en visita que hiciera la profesora al Nivel Central).

Los puentes que establecen los estudiantes con la realidad social en diferentes situaciones de aprendizaje, se corresponden con prácticas educativas de la UNA, como son las acciones guiadas por los asesores en las asignaturas de contenido práctico, el desarrollo de proyectos de acción social y con prácticas institucionales como la inserción de la Extensión Universitaria en el currículum de las Carreras y con mecanismos de gestión institucional como la COMTFORPRA. Los casos citados dan muestra de las relaciones estudiantes, escuelas y comunidades, lo cual representa uno de los elementos presentes en

las cinco Carreras de Educación que ofrece la UNA y por ende en el perfil de formación de sus futuros egresados, como promotores de cambio social.

En tal sentido, tal como lo afirma Camejo (2009), la preocupación por la formación de profesionales con compromiso social es una de las características de la UNA (desde su fundación). En la concepción del modelo curricular de la universidad- contenida de manera resumida en la Figura 11 en la Parte I de este capítulo-se plantea un conjunto de consideraciones referidas a la relación del estudiante con la realidad y a la concepción de la enseñanza¹⁵⁹, al plantearse tres tipos de interacciones 1. Teoría-práctica; 2. Docencia, aprendizaje e investigación; y, 3. Investigación y extensión, las cuales han formado parte del debate necesario en el diseño de materiales instruccionales en la UNA, así como en las formas de brindar asesoría académica y orientación al estudiante inmerso en la modalidad a distancia.

b. Fortalezas, limitaciones y potencialidades de la universidad para la vinculación entre la docencia, la investigación y la extensión

Otro de los aspectos a discutir en el contexto de la meatacategoría de análisis 4, son las fortalezas, limitaciones y potencialidades de la UNA para la vinculación de la docencia, la investigación y la extensión, contenidas a manera de síntesis cualitativa,¹⁶⁰ en el Cuadro 31. Esta información amerita ser contrastada, como parte de los procesos de triangulación de esta investigación, con referentes institucionales a los fines de identificar si existen o no existen acciones que promulguen la vinculación entre la docencia, la investigación y la

¹⁵⁹ Véase la Figura 12 (Elementos dinamizadores del currículum de la UNA), contenida en la Parte I de este Capítulo.

¹⁶⁰ De los 155 asesores-académicos encuestados, se obtuvo 114 argumentos relacionados con las fortalezas, 123 con las limitaciones y 90 con las potencialidades.

extensión, a partir de la práctica institucional en la UNA o por el contrario como un cuerpo declarativo en el deber ser institucional.

Cuadro 31. Fortalezas, limitaciones y potencialidades para la vinculación D-I-E en la UNA

Fortalezas	Limitaciones	Potencialidades
Formación del recurso humano en educación a distancia	Infraestructura física inapropiada, y recursos financieros limitados	Presencia regional de la UNA, lo que favorece las posibles relaciones con empresas e instituciones que ya existen en las regiones, así como los vínculos que se pueden establecer con las comunidades organizadas, presentes en los entornos cercanos a los Centros Locales y Unidades de Apoyo
Organización sistémica de la universidad, su estructura organizativa y la ubicación geográfica de los Centros Locales	Carencia de políticas institucionales que promuevan la vinculación	Políticas nacionales y estatales relacionadas con el financiamiento a proyectos y la participación comunitaria
Proyectos que se han emprendido en las comunidades	Carga académica de los asesores en los Centros Locales centrada en la docencia, con un excesivo número de asignaturas para asesorar	Posibilidades del uso de las TIC en las regiones
Presencia y uso de la tecnología		Desarrollo de líneas de investigación

Nota. Cuestionario 1: ítem 19 de respuesta abierta

Si cruzamos la información del Cuadro 31 con el Plan Estratégico de la UNA (2006), encontramos en este plan un cuerpo de iniciativas que tiene que emprender la universidad para prestar un servicio educativo de calidad, así como para asegurar las condiciones de trabajo universitario. Entre ellas, están la racionalización de la carga de trabajo de los profesores, el desarrollo de la infraestructura física para la prestación de los servicios académicos, el impulso del desarrollo socioeducativo en los espacios geográficos donde se inscribe la universidad, cooperación con los entes regionales y locales. Por otra parte, se declara en los objetivos estratégicos de este plan el desarrollo de estrategias

masivas de Extensión Universitaria y el reconocimiento de la investigación como una práctica institucional que debe generar líneas de investigación para el desarrollo de la enseñanza y el estudio de los diferentes problemas universitarios; así como para la diversificación y el uso de los medios tecnológicos, que permita aumentar la cobertura del servicio educativo, entre otros aspectos. En tal sentido, el Plan Estratégico ofrece un marco institucional tanto para anclar acciones que superen las limitaciones presentes en la vinculación D-I-E, así como para capitalizar las fortalezas y potencialidades en estrategias posibles que faciliten la vinculación D-I-E.

Igualmente, lo contemplado en el Plan Estratégico, coincide plenamente con aspectos declarados explícitamente por un grupo de asesores-académicos encuestados que a fin de favorecer esta vinculación, recomiendan establecer incentivos y reconocimientos para el personal académico, en cuanto a sus roles, carga académica y tiempo de dedicación, así como para el desarrollo de estrategias operativas que involucren las tres funciones, con la participación de docentes y estudiantes, con base en la vinculación de la universidad con el entorno. Estas estrategias pueden ser proyectos de investigación vinculados a problemas sociales, al igual que líneas de investigación formuladas en los Centros Locales, que permitan conformar equipos multi e interdisciplinarios para el impulso de la investigación y la extensión, lo que debe ir unido a fortalecer la infraestructura física, presupuestaria y organizacional de la universidad en su conjunto.

En otro documento referido a las Políticas Institucionales de la UNA 2008-2013, se declara en el aparte referido a la Extensión Universitaria, que esta función es la encargada de vincular a la universidad con los entornos sociales, por intermedio de los encuentros entre los actores sociales de la UNA y de las comunidades. Para lo cual se establecerá la

transferencia y divulgación de saberes, conocimientos y valores y experiencias entre los Centros Locales y sus áreas de influencia. De igual forma, contiene un cuerpo de políticas y estrategias para las otras dos funciones, docencia e investigación, no obstante adolece de un referente explícito para abordar la vinculación D-I-E, a pesar de incluirse de forma gráfica un modelo para la vinculación.

Si bien existe en la UNA un cuerpo de políticas que sirven de referente institucional para la vinculación D-I-E, no se observa una internalización evidente por parte de los informantes de estos referentes institucionales (Plan Estratégico-2006 y el documento de Políticas Institucionales de la UNA 2008-2013) lo que puede interpretarse como un débil anclaje de estos referentes institucionales en la gestión de los Centros Locales, en parte por la centralización aludida en los resultados y por las discrepancias entre el ser y el deber ser institucional.

c. El proceso de vinculación entre la docencia, la investigación y la extensión, desde la percepción del NAEX y la COSERUV

Continuando el análisis de la vinculación de las funciones universitarias, desde la perspectiva de los representantes del NAEX y la COSERUV, abordados en este estudio, tenemos que en la Tabla 26, la mayoría de los informantes, es decir, el 66.6%, consideraron que en sus instituciones sí hay acciones que promueven la vinculación entre la docencia, la investigación y la extensión; aunque un grupo minoritario expresó que no hay vinculación entre estas tres funciones.

Tabla 26. Presencia de acciones institucionales para la vinculación D-I-E, desde la percepción del NAEX y la COSERUV

	N	%
Existen acciones institucionales para la vinculación	10	66.6
No hay vinculación	5	33.3
No sabe/ No contesta	0	0
Total	15	100

Nota. Cuestionario 2: ítem 10

Al ahondar en estos vínculos, a través de las opiniones de los miembros del NAEX y la COSERUV, expuestas en la Tabla 27, la vinculación entre las funciones universitarias ocurre tanto de forma explícita como implícita, con un alcance limitado, de tipo rudimentario, en algunos casos, y que a juicio de estos informantes, se da a través de:

- Instancias de política nacional, como la Comisión Nacional de Currículum
- Asignaturas de contenido práctico, como las pasantías, prácticas profesionales, práctica docente
- Instancias organizacionales presentes en las universidades
- Proyectos interdisciplinarios

Conviene señalar que al cruzar las opiniones proporcionados por los informantes del NAEX y la COSERUV, en la Tabla 27, con las expuestas por los asesores-académicos de la UNA, en la Tabla 25, existen coincidencias entre ambos grupos, en cuanto a considerar las asignaturas de contenido práctico y los proyectos como una de las vías para propiciar la vinculación entre la docencia, la investigación y la extensión.

Tabla 27. Vinculaciones entre la docencia, investigación y extensión en las instituciones miembros del NAEX y la COSERUV

Institución	Opinión de los informantes	Descriptorios comprensivos
Universidad Pedagógica Experimental Libertador(UPEL)	<i>I-1: Si, mediante la comisión central de currículum conformada por representantes de docencia, investigación y extensión, impulsando la integración de estas funciones y en el desarrollo de líneas de investigación.</i>	A través de la Comisión Central de Currículum
Universidad de Carabobo(UC)	<i>I-2: La vinculación está presente en la mayoría de las Carreras de la Universidad de Carabobo. El desarrollo de las pasantías, prácticas profesionales, servicio comunitario y trabajo de grado vinculan estas tres funciones, además hay muchos proyectos sociales que ponen en práctica la docencia e investigación</i>	A través de asignaturas de contenido práctico
Universidad Rafael Beloso Chacín (URBE)	<i>I-3: En la URBE, se han establecido varias instancias para procurar esta vinculación, que están conectadas al Decanato de Extensión: . La Dirección de apoyo empresarial, Centro de Transferencia Tecnológica y la Dirección de Responsabilidad Social Universitaria,</i>	A través de instancias organizacionales
Universidad Central de Venezuela (UCV), Facultad de Agronomía	<i>I-4: Si existen vinculaciones, pero muy rudimentarias y limitadas. Existe preocupación por la pertinencia social de la universidad</i> <i>I-5: Existe una vinculación desarrollada como política universitaria, pero de alcance limitado. La vinculación que da resultados, muy positivos, son casos puntuales de asignaturas prácticas, como por ejemplo Cultivos y Desarrollo Rural.</i>	Vinculaciones entre docencia, investigación y extensión son limitadas A través de las asignaturas prácticas
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR)	<i>I-6: La UNESR, desde su creación, sustenta el hecho educativo en la tesis andragógica que explica el aprendizaje como oportunidad de construcción colectiva durante la cual el saber del pueblo y el saber formal (académico) se complementan y en torno a ellos se atienden interrogantes de investigación compartidas en la búsqueda del bienestar social.</i>	El modelo andragógico propicia la vinculación

Tabla 27 (cont.)

<p>Universidad Nacional Experimental Sur del Lago (UNESUR)</p>	<p><i>I-7: Si se vinculan, a través de proyectos interdisciplinarios que tiene formalmente la USR, donde se involucran tesis, pasantes, docentes y comunidades.</i></p>	<p>A través de proyectos interdisciplinarios</p>
<p>Instituto Universitario del Yaracuy (IUTY)</p>	<p><i>I-8: No hay vinculación como tal. Existe voluntad para ello con el cambio de autoridades y el director de extensión. Ahora los docentes se están involucrando un poco más, están elaborando proyectos para los estudiantes.</i></p>	<p>No hay vinculación</p>
<p>Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM)</p>	<p><i>I-9: No hay vinculación</i></p> <p><i>I-10: Si. Existe fundamentalmente vinculación entre la la Extensión y la Investigación, pues ambos Decanatos trabajamos juntos en las comunidades y en la elaboración y ejecución de proyectos en las comunidades. En el caso de las Carreras de Medicina y Agro y Mar, existen vinculación entre las tres funciones.</i></p>	<p>Interacción organizacional entre las dependencias encargadas de la investigación y la extensión</p>
<p>Universidad Experimental Rafael María Baralt (UNERMB)</p>	<p><i>I-11: No existe de manera definida</i></p> <p><i>I-12: Si existe y la vinculación es directa, en el sentido que las prácticas docentes se realizan en el campo y se alimentan de la investigación, y los resultados se llevan de forma interactiva a las comunidades donde se está trabajando.</i></p>	<p>A través de la práctica docente</p>
<p>Universidad Nacional Abierta (UNA)</p>	<p><i>I-13: No existe vinculación</i></p>	<p>No existe vinculación</p>
<p>Cooperativa Revolución Campesina</p>	<p><i>I-14: No hay vinculación</i></p>	<p>No ha vinculación</p>
<p>Cooperativa Revolución Campesina</p>	<p><i>I-15: No somos universidad, pero creo tiene que darse esta vinculación en todas las universidades para que se extienda lo que ellas hacen</i></p>	<p>Tiene que darse la vinculación</p>

Nota. Cuestionario 2: ítem 10 de respuesta abierta

c. Acciones que deben impulsar la UNA, el NAEX y la COSERUV para propiciar la vinculación entre la docencia, la investigación y la extensión

Además de indagar cómo se expresa la vinculación entre las funciones universitarias, la investigadora consideró necesario profundizar el análisis en curso con las acciones que deben impulsar la UNA, el NAEX y la COSERUV para propiciar esta vinculación, para así contrastar lo que se hace, con lo que se tiene y lo que se debería hacer. Tómese en consideración que estas dos últimas instancias constituyen órganos asesores del Consejo Nacional de las Universidades Venezolanas, en materia de Extensión Universitaria.

En el caso de la UNA, y de acuerdo con las descripciones 1, 2 y 3 que se muestra en la Tabla 28, en la que están representadas las respuestas de 91 asesores-académicos, que totalizan el 67.39%, se considera que para propiciar la integración entre las funciones universitarias se deben establecer incentivos y reconocimientos para el personal académico, en cuanto a sus roles, carga académica y tiempo de dedicación, así como el desarrollo de estrategias operativas que involucren las tres funciones, con participación de docentes y estudiantes, con base en la vinculación de la universidad con el entorno, tales como proyectos de investigación vinculados a problemas sociales, al igual que formular líneas de investigación en los Centros Locales. De la misma manera, la opinión integrada de un grupo de 44 asesores-académicos, que representan el 32.57%, expresan, a través de las descripciones 4, 5, 6, 7 y 8, que se deben conformar equipos multi e interdisciplinarios para el impulso de la investigación y la extensión, lo que debe ir unido a fortalecer la infraestructura física, presupuestaria y organizacional de la universidad, además de replantear el rol de los asesores en los Centros Locales.

Tabla 28. Acciones que debe impulsar la UNA para la vinculación entre la docencia, la investigación y la extensión

Descripciones comprensivas	N	%	Opinión de los informantes	Descriptorios comprensivos
1. Establecer incentivos y reconocimientos para el personal académico, en cuanto a sus roles, carga académica y tiempo de dedicación	36	26.66	<i>I-48: Redistribuir justamente la carga académica I-64: Estimular e incentivar al personal, que subsumido en el trabajo docente pone de lado las otras funciones I-85: incentivar al personal en relación a las condiciones socio-económicas...</i>	Reconocimiento e incentivos Carga académica Tiempo de dedicación
2. Promover y planificar actividades y estrategias operativas que involucren las tres funciones, con participación de docentes y estudiantes, con base en la vinculación de la universidad con el entorno	31	22.96	<i>I-49: Creo que lo más importante es la posibilidad de tener tiempo para dedicarte a trabajos de investigaciones inherentes a las áreas donde nos desempeñamos y que estos se relacionen a su vez con las actividades de extensión I-62: Establecer vínculos entre las diversas instituciones que conforman el entorno de la UNA ya sean educativas, gubernamentales o privadas, de manera de involucrar las mismas dentro del contexto curricular I-101: Desarrollar políticas institucionales coherentes con la realidad interna, ..., que permitan impulsar estas áreas</i>	Actividades y estrategias para la vinculación Participación docentes-estudiantes Vinculación universidad-entorno
3. Facilitar y apoyar el desarrollo de proyectos de investigación vinculados a problemas sociales, así como la implementación de líneas de investigación en los Centros Locales	24	17.77	<i>I-19: permitir a los docentes realizar investigaciones de problemas sociales I-110: Promover líneas de investigación que apunten a establecer o fortalecer el vínculo y que a la vez le permita a los profesores cumplir con su trabajo de ascenso I-131: Diseñar y ejecutar Proyectos de Acción Social donde cada función tenga el mismo grado de participación e importancia en el logro de objetivo</i>	Proyectos sociales de investigación Líneas de investigación
4. Promover y divulgar el alcance de la Extensión Universitaria y las actividades que realizan los diferentes Centros Locales	14	10.37	<i>I-12: Dar a conocer al personal las funciones que tiene extensión I-33: Hacer publicidad de las acciones que se realizan.. I-150: promoción de las actividades de extensión y orientarlas al fortalecimiento de la docencia y la investigación</i>	Promoción y difusión
5. Fortalecer la infraestructura física, presupuestaria y organizacional en los Centros Locales	8	5.92	<i>I-8: equipar a cada docente y/o departamento de equipos computador-Impresora-internet y horas asignadas para investigar I-51: ...crear la unidad de extensión universitaria con un coordinador a tiempo completo y un equipo de especialistas, e igualmente para los demás, y de allí derivar a un Consejo Central de Coordinación I-161: Contar con mayores recursos y de forma equitativa</i>	Infraestructura física, presupuestaria y organizacional

Tabla 28 (cont.)

<p>6. Conformer equipos multi e interdisciplinarios para el impulso de la investigación y la extensión</p>	<p>7</p>	<p>5.18</p>	<p><i>I-15: Formar un equipo donde se involucre el personal académico, administrativo y de servicio para brindar apoyo al extensionista</i> <i>I-59: En primer lugar generar un proceso de comunicación e intercambio entre las funciones universitarias, para promover equipos interdisciplinarios que contribuyan a generar proyectos extensionistas que permitan la participación social y la relación de la universidad con el entorno</i> <i>I-73: Formar equipos de trabajo, incorporando al personal de coordinación, docentes, estudiantes y propiciar los proyectos comunitarios</i></p>	<p>Equipos multi e interdisciplinarios</p>
<p>7. Revisar y darle apertura al currículum universitario para integrar las tres funciones, de cara a la vinculación de la universidad con su entorno</p>	<p>5</p>	<p>3.70</p>	<p><i>I-23: Que los planes de estudio sean abiertos y propicien hacer investigación desde las comunidades y desde allí se pueda trabajar la docencia</i> <i>I-108: Ofertar planes de estudio acordes o contextualizados</i> <i>I-127: Revisión del currículum actual, a objeto de detectar los nodos críticos que limitan una efectiva articulación de las funciones en consideración</i></p>	<p>Apertura del currículum Actualización del currículum</p>
<p>8. Replantear el rol de los asesores en los Centros Locales</p>	<p>5</p>	<p>3.70</p>	<p><i>I-55: El asesor UNA se le debe establecer un rol específico, para de esta manera estimular la investigación de acuerdo a los intereses institucionales, tecnológico, etc. Y así poder funcionar la extensión universitaria que involucre al estudiante y lo incentive</i> <i>I-68: Dar flexibilidad y movilidad al profesor en los semestres para dedicarse a estas actividades, las 3 al mismo tiempo no es realista hacerlo dentro de la actual UNA...</i> <i>I-84: La posibilidad que el profesor pueda realizar diferentes funciones, como carga académica reconocida por la UNA</i></p>	<p>Rol de los asesores</p>
<p>9. Generar cambios en las actitudes y la conducta de los asesores-académicos y los estudiantes de la UNA</p>	<p>5</p>	<p>3.70</p>	<p><i>I-2: Disposición al cambio y apertura al diálogo</i> <i>I-60: Es necesario despertar la conciencia de los asesores-académicos acerca de su compromiso con las comunidades, a fin que sus investigaciones tengan una utilidad social</i> <i>I-149: ...estrategias de motivación y concientización entre estudiantes y asesores-académicos para favorecer la participación</i></p>	<p>Conciencia de los asesores-académicos Participación académica y estudiantil</p>

Total: 135

Nota. Cuestionario 1: Ítem 20 de respuesta abierta

De igual forma, en las acciones que debe impulsar el NAEX y la COSERUV contenidas en la Tabla 29, que se muestra más adelante, los informantes consideran que ambas instancias nacionales, deben fortalecer las redes de extensión a nivel regional, promover el carácter académico de la extensión a través de distintas modalidades de proyectos, apoyar y proponer líneas de investigación en los diferentes ámbitos de la Extensión Universitaria, así como generar estímulos e incentivos para que los docentes e investigadores se vinculen al trabajo extensionista; igualmente establecer propuestas para la inserción de la extensión en el currículum, mesas de trabajo y círculos de discusión. Por otra parte, destacan los informantes que se debe profundizar los nexos con el Núcleo de Vicerrectores Asesores-académicos y con la Comisión Nacional de Currículum para establecer conjuntamente estrategias para la vinculación. Para el caso de la COSERUV se indicó que se debe reivindicar el rol de la Extensión Rural, incluso que se incorpore como un área de conocimiento, y que se incluya en el currículum de las Carreras.

Tabla 29. Acciones que deben impulsar el NAEX y la COSERUV para la vinculación entre la docencia, la investigación y la extensión

Institución	Opinión de los informantes	Descriptorios comprensivos
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)	<i>I-1: Fortalecer las redes de extensión a nivel regional Sistematizar experiencias de aprendizaje, donde confluyan acciones inherentes a cada función (Proyectos de Aprendizaje Integrales e Integradores)</i>	Redes regionales de Extensión Universitaria Proyectos de aprendizaje integrales e integradores
Universidad de Carabobo(UC)	<i>I-2. Formulación de Políticas en esta materia que puedan ser presentadas ante el Núcleo de Vicerrectores Académicos, OPSU y CNU Trabajo conjunto con la Comisión Nacional de Currículo para establecer estrategias de vinculación Propiciar las redes de Extensión</i>	Políticas para la vinculación y que se interaccionen con órganos del desarrollo universitario Vincular el trabajo de extensión con la Comisión Nacional de Currículo
Universidad Rafael Belloso Chacín (URBE)	<i>I-3: Mantener el debate de lo que es la extensión, el perfil del extensionista, así como dictar normas y lineamientos para el desarrollo de la extensión, propiciar encuentros interuniversitarios e interinstitucionales, propiciar alianzas estratégicas con otros sectores y países, definir líneas de investigación.</i>	Debate de lo que es la extensión Encuentros interuniversitarios Alianzas estratégicas
Universidad Central de Venezuela (UCV) Facultad de Agronomía	<i>I-4: Tiene la responsabilidad de reivindicar y fortalecer la Extensión Rural, que exista como un área del conocimiento de las ciencias agrícolas, pero también como un área de trabajo en el medio rural y como una línea de investigación.</i> <i>I-5: Dos cosas: 1.-Promover el carácter académico de la extensión a través de proyectos vinculados a proyectos de extensión y asignaturas 2.-Promover incentivos, capacitación y apoyo logístico para los investigadores y docentes para que se vinculen a la extensión</i>	Extensión Rural como un área del conocimiento de las ciencias agrícolas Carácter académico de la extensión Incentivos a nivel de los investigadores y docentes
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR)	<i>I-6: Mesas de trabajo, círculos de estudio y discusión, conversatorios entre sus miembros, comunidades, participantes del sector superior de la educación, extensionistas, investigadores, docentes universitarios y de otras modalidades.</i> <i>I-7: Primero divulgar que es COSERUV y promocionar sus actividades I-8: Hay propuestas en las actas de las reuniones</i>	Mesas de trabajo entre los diferentes actores Divulgación

Tabla 29 (cont.)

<p>Universidad Nacional Experimental Sur del Lago (UNESUR)</p>	<p><i>I-9: Servir de enlace para que sean las comunidades agrícolas que le presenten proyectos a las universidades y sobre la base de sus realidades, procurar la vinculación D-I-E para dar respuesta</i></p>	<p>Comunidades agrícolas</p>
<p>Instituto Universitario del Yaracuy (IUTY)</p>	<p><i>I-10: Establecimiento de redes entre universidades para el desarrollo de proyectos comunitarios concretos que conlleven a la integración de las tres funciones</i></p>	<p>Redes interuniversitarias</p>
<p>Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM)</p>	<p><i>I-11: Debe impulsar programas de extensión, definir líneas de investigación en extensión y generar estímulos institucionales.</i></p>	<p>Programas de extensión, líneas de investigación y estímulos institucionales</p>
	<p><i>I-12: Propiciar y estimular la formación del Recurso Humano. Contribuir al desarrollo endógeno comunitario e interdisciplinario y a la conformación de equipos de trabajo.</i></p>	<p>Formación de recursos humanos Desarrollo endógeno comunitario</p>
	<p><i>I-13: Proponer proyectos de extensión en comunidades específicas, donde se atienda no solo la producción, sino la educación y vinculación con los grupos familiares completos, para así propiciar una atención integral a sus necesidades.</i></p>	<p>Proyectos de extensión en las comunidades</p>
<p>Universidad Experimental Rafael María Baralt (UNERMB)</p>	<p><i>I-14: 1.-Pedir la incorporación de las actividades de Extensión Agrícola y Extensión en general a los currículas o pensa de estudios en las carreras universitarias. 2.-Pedir financiamiento y un sistema de acreditación nacional para quienes desarrollen proyectos de extensión. 3.-Crear un proyecto de reglamento para la presentación de proyectos de investigación en el marco de un sistema de recompensas, acreditación y reconocimiento de las propuestas extensionistas.</i></p>	<p>Extensión Agrícola en el currículum Proyectos de extensión</p>
<p>Universidad Nacional Abierta (UNA)</p>	<p><i>I-15:Formulación de proyectos Interdisciplinarios con carácter institucional</i></p>	<p>Proyectos interdisciplinarios</p>
<p>Cooperativa Revolución Campesina</p>	<p><i>I-16: Lo que viene haciendo</i></p>	<p>Lo que se hace</p>

Nota. Cuestionario 2: ítem 11 de respuesta abierta

En función de lo expuesto, se puede afirmar que en el contexto universitario venezolano los procesos de vinculación docencia, investigación y extensión emergen a través de prácticas educativas presentes en las universidades, como lo son las asignaturas de contenido práctico y los proyectos comunitarios acreditados o no en el currículum, entre otros; pues resulta limitada la tendencia de la vinculación, a través de políticas universitarias, explícitamente declaradas en las prácticas institucionales de cada universidad¹⁶¹.

La definición de estas políticas deben partir de un conjunto de premisas universales que viabilicen una gestión universitaria orientada hacia el desarrollo social (a lo externo) y el fortalecimiento institucional (a lo interno), lo que requerirá un debate más profundo de un modelo de universidad abierta al medio, basado en la vinculación D-I-E y en la interacción social de los actores presentes en las universidades y en las comunidades.

En atención a lo expuesto dos representantes que fungen como los Coordinadores principales del NAEX y la COSERUV, emitieron comentarios adicionales, que guardan relación con el tema tratado:

- ✓ En el NAEX se ha elaborado un conjunto de documentos donde se establecen lineamientos y directrices para la consolidación de la función de Extensión Universitaria en las universidades venezolanas, los cuales deben ser difundidos ampliamente. La UNA tiene un fondo documental sobre Extensión Universitaria, que contiene algunos de estos documentos que pueden formar parte de un proyecto de difusión de información.

¹⁶¹ A pesar de esta realidad, la UNESCO en 1996 generó importantes contribuciones en cuanto a Políticas y Estrategias para el desarrollo de la Educación Superior en Venezuela. Una de estas políticas está referida a la pertinencia social de la educación superior en los distintos ámbitos territoriales, plantea el trabajo en comunidades y el desarrollo de proyectos sociales.

- ✓ La Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) y el Consejo Nacional de Universidades (CNU), deben dar más apoyo y aval a las directrices del NAEX. Existe una propuesta de Normativa de Extensión Universitaria, para que las diferentes universidades soporten sus respectivos reglamentos, aun así existen muchas universidades sin la normativa del caso, lo que trae como consecuencia la dispersión.

5.10. Metacategoría de análisis 5: Extensión Universitaria y currículum abierto

Tal como se ha expresado en diferentes momentos de esta investigación, uno de los objetivos centrales es establecer algunos criterios significativos para concebir la Extensión Universitaria como una función organizadora de un currículum abierto. En este sentido, la discusión de los resultados relacionados con en esta última metacategoría de análisis se organiza con base en siete bloques temáticos, referidos, a *grosso modo*, a los aportes que ofrece la Extensión Universitaria en la formación integral de los estudiantes y su presencia real y potencial en el currículum universitario. Se hace alusión especial al Componente de Extensión Universitaria (CEX) y su contribución al perfil de formación de los estudiantes, así como a los rasgos que tipifican un currículum abierto, y lo referido a su planificación, organización y administración. De igual manera, se incluye el uso de estrategias extensionistas para promover la apertura del currículum y las estrategias de evaluación actuales y potenciales para valorar la acción de la Extensión Universitaria en el aprendizaje del estudiante.

En el desarrollo de los bloques temáticos, que se especifican en el Cuadro 32, se presentan las perspectivas de los asesores-académicos y los estudiantes de la UNA, así como de los informantes del NAEX y la COSERUV, de acuerdo a la especificidad de cada uno de los temas. La discusión de los resultados se orienta con base a dilucidar la

contribución de la Extensión Universitaria en la conformación de un currículum abierto en el caso de la UNA en particular, como de otra institución de educación superior.

Cuadro 32. Metacategoría de análisis 5. Temas y categorías asociadas

Metacategoría	Temas	Categorías asociadas
5. Extensión Universitaria y currículum abierto	a. Aportes de la Extensión Universitaria al currículum de la UNA y de otras instituciones de educación superior b. Aportes del Componente de Extensión Universitaria (CEX) en el perfil de los futuros egresados de la UNA y la evaluación de los aprendizajes c. Contribución de la Extensión Universitaria para conformar un currículum abierto d. Aspectos asociados a un currículum abierto y a una universidad abierta e. Planificación, organización y administración de un currículum abierto f. Estrategias extensionistas para el diseño de un currículum abierto g. Estrategias de evaluación para valorar la acción de la Extensión Universitaria en un currículum abierto	Promoción de cambio social, contraste teoría-práctica, actualización del currículum, versatilidad curricular, ampliación curricular, actualización de los conocimientos, inclusión social, autogestión del aprendizaje, Componente de Extensión Universitaria, eje transversal, proyectos de acción social, proyectos integradores, actividades extensionistas integradoras, asignaturas prácticas, cátedras libres, servicio comunitario estudiantil, actividades socio culturales, integración de la educación formal y no-formal, nuevas formas de aprendizajes, nuevas formas de organizar el aprendizaje, acreditación de experiencias, problemas comunitarios, práctica vivencial, transformación social, utilización de las TIC, saberes populares, conocimiento de la realidad social, intercambio entre las instituciones de educación superior, alianzas y convenios interinstitucionales, evaluación práctica y mixta de los aprendizajes

Fuente: Autora (2010).

a. Aportes de la Extensión Universitaria al currículum de la UNA y de otras instituciones de educación superior

En relación con cuáles son los aportes que ofrece la Extensión Universitaria al currículum de la UNA en la Tabla 30, domina la percepción de 109 asesores-académicos, es decir, el 70.32%, que coincide en afirmar que esta función sí ofrece aportes al currículum, en contraposición con un grupo de 30 asesores-académicos, que representan el

19.35%, que opinan que no ofrece aportes. Sobre estos resultados se debe señalar que es en los Centros Locales donde se desarrollan mayoritariamente los programas y las acciones extensionistas. Por su parte, en el Nivel Central se concentra el diseño de estos programas y acciones, así como la generación de lineamientos para su implementación.

Tabla 30. Aportes de la Extensión Universitaria al currículum de la UNA, según la percepción de los asesores-académicos de la UNA

	N	%
Si ofrece aportes al currículum	109	70.32
No ofrece aportes	30	19.31
No sabe/ No contesta	16	10.32
Total	155	100

Nota: Cuestionario 1: ítem 10

Las argumentaciones referidas por los asesores-académicos que respondieron afirmativamente que esta función sí ofrece aportes al currículum, están incluidas en 104 respuestas que, de acuerdo con su similitud de contenido, se agruparon en las descripciones expuestas en la Tabla 31. Es interesante observar en las descripciones 1, 3 y 4, cómo las respuestas del 57.56% de los asesores asocian los aportes con:

- Las diferentes asignaturas del Componente de Extensión Universitaria en el currículum de las Carreras
- La vinculación entre el currículum, el quehacer del estudiante y del docente con la realidad social
- El contraste entre la teoría y la práctica en los entornos específicos donde se desenvuelve el estudiante

Estos resultados están relacionados con el hecho de que el Componente de Extensión Universitaria, fue incluido en el currículum de las Carreras a partir del año 2006 y su administración actual se ha concentrado en un conjunto de asignaturas derivadas de la

oferta académica de Extensión Universitaria. Asimismo, las asignaturas de contenido práctico y los proyectos de acción social que se derivan de ellas, resultan un recurso importante en la contrastación teoría práctica, tal como se destaca en las respuestas I-31, I-52 y I-108, que ejemplifican las descripciones 1 y 4 de la Tabla 29.

En las descripciones 2 y 6, y en sus respectivas ejemplificaciones, existe una tendencia que alcanza el 36%, en la que se reconoce estos aportes como restringidos, al considerar los informantes que *“no hay una apropiación de la oferta de extensión”*, que se trata de *“una acción un tanto tímida”*, que *“sólo se centra en la venta de cursos”*. Esto puede estar asociado a que los asesores atienden de manera voluntaria las asignaturas del CEX y por otra parte existen actividades de educación continua en los Centros Locales que están por encima de las otras áreas funcionales, es decir, la acción social y la asistencia técnica. Asimismo, en la descripción 5, con el 12.5% de las respuestas, se aprecian tres características que Extensión Universitaria le confiere al currículum: 1. actualización; 2. ampliación; y, 3. versatilidad.

Entre los 30 asesores-académicos que consideran que Extensión Universitaria no ofrece aportes al currículum de la UNA, sólo 9 de ellos, es decir, el 30%, manifestaron explícitamente sus razones. Indican que desconocen los cursos que se ofrecen y no tienen claro si guardan algún tipo de relación con el currículum; otros consideran que se deben promover actividades que proyecten la misión y visión de la UNA hacia la comunidad. Asimismo, refieren que el estudiante desconoce esta función universitaria y que en los Centros Locales se divulga muy poco las actividades extensionistas.

Tabla 31. Tipo de aportes de la Extensión Universitaria al currículum de la UNA, desde la percepción de los asesores-académicos

Descripciones comprensivas	N	%	Opinión de los informantes	Descriptorios comprensivos
1. Se expresan a través de las diferentes asignaturas del Componente de Extensión Universitaria en el Currículum de todas las Carreras	25	24	<p><i>I-23: Con la incorporación de asignaturas al currículum como 810, 811, 812, 814 hay un aporte que se va a dejar sentir cuando los estudiantes realicen acción social en la comunidad</i></p> <p><i>I-52: La Extensión Universitaria a través de las asignaturas 810,811,812 de da una mayor connotación al desarrollo de programas sociales de la UNA, fortaleciendo el currículum</i></p> <p><i>I-66: Motivado a que es un eje fundamental del pensum de estudio y ayuda a obtener competencias básicas para el futuro profesional</i></p>	<p>Componente de Extensión Universitaria(CEX) en el currículum</p> <p>Asignaturas del CEX</p>
2. Los aportes de Extensión Universitaria al currículum son recientes y restringidos	21	20.1	<p><i>I-13: Actualmente sólo hay una experiencia reducida y no hay una apropiación de la oferta de extensión por los diferentes niveles</i></p> <p><i>I-30: sus aportes son desde hace poco tiempo, ..ha sido una acción un tanto tímida, no obstante se reconoce la importancia de haberse incorporado al currículum lo cual representa un avance</i></p> <p><i>I-105: tal como están diseñadas las asignaturas de extensión universitaria no están aportando gran significación a los estudiantes, pues estos lo ven como una asignatura más</i></p>	Aportes limitados
3.Extensión Universitaria vincula el currículum, el quehacer del estudiante y del docente con la realidad social	18	17.3	<p><i>I-24: Conecta con la realidad, más allá de lo puramente académico y formal</i></p> <p><i>I-47: Específicamente para la mención preescolar ofrece oportunidades de fortalecer rasgos del perfil relacionados con “ Promotor Social” y en el desempeño de estrategias o atención no convencional</i></p> <p><i>I-95: Posibilita al docente y al estudiante la realización de actividades enfocadas a su vinculación con la comunidad, para convertirse en transformadores de la misma</i></p>	Vinculación de la universidad con la realidad social
4. Extensión Universitaria permite el contraste entre la teoría y la práctica en los entornos específicos donde se desenvuelve el estudiante	14	13.46	<p><i>I-31: En el caso del Centro Local Bolívar hay una aportación con las asignaturas de atención permanente como las prácticas docentes, seminario de investigación educativa, nuevas formas de participación ciudadana</i></p> <p><i>I-80: Permite que el alumno ponga en práctica los conocimientos. Estos irían a asistencia a instituciones públicas y privadas</i></p> <p><i>I-108: Uno de los aportes fundamentales esta presente en la aplicación de líneas e instrumentos para la investigación a través de los Proyectos de Acción Social y la asistencia técnica en donde el estudiante se</i></p>	Vinculación teoría-práctica

Tabla 31 (cont.)

5. Extensión Universitaria le confiere actualización, ampliación y versatilidad al currículum	13	12.5	<i>relaciona con la realidad socio-cultural</i> <i>I-37: ofrece la oportunidad de actualización..., los módulos de las carreras están desactualizados</i> <i>I-78: Puede ampliar y/o profundizar la formación, pero sin la forma de asignatura, o para complementarla. Por ejemplo un ingeniero con actitudes musicales o artísticas podría seleccionar una actividad de extensión en esa área</i> <i>I-116: Su versatilidad favorece la creación de cursos actualizados que responda a la demanda de los estudiantes</i>	Actualización, ampliación versatilidad al currículum
6. Sus aportes se concentran en la oferta de Programas de Educación Continua	13	12.5	<i>I-6: a través de sus programas de capacitación</i> <i>I-26: Continua aislada solo se dedica a dictar los cursos de educación continua a externos..</i> <i>I-104: Solo se centra en la venta de cursos sin darles la publicidad necesaria porque no cuenta con los recursos necesarios para ello...</i>	Capacitación

Total: 104

Nota. Cuestionario 1: ítem 10 de respuesta abierta

Además de los resultados expuestos en la Tabla 31 resulta importante tener acceso a la visión estudiantil sobre los aportes de la Extensión Universitaria a su formación, puesta de manifiesto en las entrevistas. Al respecto, existe un reconocimiento positivo acerca de los aportes de esta función universitaria expresados como: complemento a la formación integral; adquisición de experiencias para el trabajo en comunidades; involucramiento con la realidad social y educativa; participación abierta en proyectos comunitarios; interacción asesor-estudiantes e identificación con los problemas de las comunidades; adquisición de conocimientos para formular proyectos; redactar informes, facilitar talleres; oportunidades de participación en actividades culturales y recreativas. Obsérvense las respuestas proporcionadas por las estudiantes en las entrevistas realizadas en el Centro Local Lara y que están relacionadas con los aportes de la Extensión Universitaria al currículum de la UNA:

E4(3): Conocimos una comunidad llamada Titicare, en un sector llamado el Desecho, a pocos minutos, de Río Claro, la abordamos con las profesoras... , con la asignatura Orientación Familiar y con lo que es Acción Social.

E4(3): Cuando llegamos a la escuela conocimos las familias, con las cuales trabajaríamos... Lo importante de esta experiencia es que se construyó un vínculo UNA-familias y como estudiantes de Dificultades de Aprendizaje interveníamos y dimos soluciones a nivel de la estructura familiar.

E4(4): Esto de trabajar en la comunidad de Titicare me dejó muchos aportes. No sólo lo que dice el plan de curso: “que los estudiantes conozcan la realidad educativa y de la familia. No solamente la conocimos, sino que la vivimos. El estudiante se involucra con la realidad y da aportes. Es una parte activa.

E3(3): Yo como estudiante de la UNA he enseñado a otros a abordar a una comunidad y eso lo transmití con unos talleres completamente participativos, a los docentes de la UNA y a los estudiantes de todas las Carreras.

E1(3): Las actividades culturales para mí son un complemento en mi formación.

Las apreciaciones de las estudiantes entrevistadas coinciden con las de los 32 asesores-académicos que, en las ejemplificaciones de las descripciones 3 y 4, de la Tabla 31, relacionan los aportes de esta función universitaria con la vinculación entre el

currículum, el quehacer del estudiante y del docente con la realidad social, así como las posibilidades potenciales y reales que ofrece la Extensión Universitaria, en el contraste entre la teoría y la práctica, particularmente en los entornos locales y regionales, donde se desenvuelve el estudiante, como por ejemplo en la comunidad de Titicare.

De igual forma, tanto en la opinión de los asesores-académicos como en la de las estudiantes entrevistadas se afirma que se divulga poco lo que es la Extensión Universitaria y se informa de manera insuficiente acerca de los programas y las actividades de extensión, veamos algunas de las opiniones de las estudiantes:

E2(3): debería tener más publicidad para que se integren más personas

E1(3): Comparto lo de más información. ¿Por qué en las inscripciones no informan lo que hay en Extensión?

Con base en los resultados analizados, la investigadora considera que existe un reconocimiento tácito acerca de los *aportes de esta función universitaria en la formación integral del estudiante*, expresado de manera significativa en los aportes de los estudiantes de la UNA, que aluden el acercamiento que provoca esta función con los problemas de las comunidades, la adquisición de experiencias para el trabajo en aquellas, así como el involucramiento con la realidad social y educativa, lo cual está mediado por la participación abierta en proyectos comunitarios y en la interacción asesor-estudiante con la realidad. Asimismo, surgió en la opinión de los estudiantes la adquisición de conocimientos para formular proyectos, redactar informes, a través de asignaturas del Componente de Extensión Universitaria (CEX), y las oportunidades de participación en actividades culturales y recreativas, lo cual se traduce en un complemento de su formación integral.

En la perspectiva de los asesores-académicos de la UNA, esta función universitaria vincula el currículum, el quehacer del estudiante y del docente, con la realidad social, lo

que posibilita el contraste entre teoría y práctica en los entornos específicos donde se desenvuelve el estudiante. Además le confiere flexibilización, actualización, ampliación y versatilidad al currículum, y contribuye a la formación integral del estudiante, así como el desarrollo de competencias emprendedoras y de una percepción más aguda de la realidad, al proporcionar escenarios para el intercambio de conocimientos y saberes.

Estos atributos o aportes de la Extensión Universitaria están relacionados con su naturaleza, sus fines y sus propósitos y forman parte del reconocimiento, que hace tanto la Comisión Nacional de Currículum (2001), como el Núcleo de Autoridades de Extensión de las Universidades Venezolanas (1999) en cuanto a que esta función debe constituirse en un componente fundamental de los perfiles profesionales de los egresados y que debe articularse con los planes de estudio de todas las Carreras, conforme a los programas y las políticas de las universidades venezolanas.

Así como se indagó cuáles son los aportes de la Extensión Universitaria al currículum de la UNA, es igualmente relevante identificar en este bloque temático la visión de los informantes de las instituciones que son miembros del NAEX y la COSERUV, por cuanto conviene, a los fines de la investigación, obtener otra perspectiva para encontrar similitudes y diferencias. En este sentido, en la Tabla 32, se exponen las apreciaciones proporcionadas por estos informantes que, en síntesis, consideran que los aportes de la Extensión Universitaria al currículum universitario están asociados fundamentalmente con:

1. La dinamización, retroalimentación y actualización del currículum;
2. La formación integral y desarrollo de competencias emprendedoras en los estudiantes;
3. El desarrollo de una percepción más aguda de la realidad;
4. El intercambio de conocimientos y saberes; y,
5. El enriquecimiento de la docencia y la investigación, entre otros aspectos señalados.

Tabla 32. Tipo de aportes de la Extensión Universitaria al currículum universitario, desde la percepción de los miembros del NAEX y la COSERUV

Institución	Opinión de los informantes	Descriptorios comprensivos
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)	<i>I-1: El carácter dinamizador que ofrece la extensión al currículum, propicia procesos de autorregulación y adecuación de los contextos, sujetos y momentos históricos</i>	Función dinamizadora Autorregulación y adecuación de los contextos, sujetos y momentos históricos
Universidad de Carabobo (UC)	<i>I-2: Todas las actividades de extensión (acreditables y no acreditables), deben estar presentes en el currículum de forma explícita o implícita, ya que las mismas garantizan la formación de un profesional integral. Por otra parte esta función aporta intercambio de saberes e interacción bidireccional de actores, como agentes de transformación social...Extensión es una función dinamizadora del currículum</i>	Función dinamizadora Formación integral del estudiante Intercambio de saberes Interacción bidireccional de actores
Universidad Rafael Bellosó Chacín (URBE)	<i>I-3: Extensión retroalimenta al currículum al propiciar en el estudiante el desarrollo de competencias que exige el entorno, por ejemplo competencias emprendedoras</i>	Desarrollo de competencias emprendedoras
Universidad Central de Venezuela (UCV), Facultad de Agronomía	<i>I-4: Ofrece aportes que desafortunadamente no son reconocidos en la mayoría de los casos, a propósito de aspectos como el Servicio Comunitario Estudiantil. Debemos buscar ese reconocimiento</i>	Aportes no reconocidos
	<i>I-5: La participación de docentes y estudiantes en proyectos de extensión permite desarrollar una percepción más aguda de la realidad a desarrollar, competencias de vinculación y socialización, que constituyen escenarios y herramientas en el currículum. Sin embargo en la práctica formal esto no se está canalizando adecuadamente</i>	Participación de docentes y estudiantes en proyectos Percepción aguda de la realidad
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR)	<i>I-6:...construcción del saber desde una perspectiva emancipadora, liberadora, que a través del diálogo propicia la transacción de los actores sociales desde la realidad social y cosmovisión de los grupos humanos involucrados</i>	Función emancipadora y liberadora Transacción de los actores sociales desde la realidad social
	<i>I-7:En la actualidad es poco el aporte, porque no se difunde, ya para el nuevo currículum a desarrollar en la UNESR, se tiene una mayor participación por estar inmerso como eje transversal</i>	Eje transversal en el currículum

Tabla 32 (cont.)

<p>Universidad Nacional Experimental Sur del Lago (UNESUR)</p>	<p><i>I-8: 100 % la extensión universitaria es pilar fundamental en el desarrollo del currículum universitario, siendo una pieza fuerte, a través de Educación Continua, Asuntos Indígenas, Servicio Comunitario, entre otros</i></p>	<p>Educación continua y servicio comunitario</p>
<p>Instituto Universitario del Yaracuy (IUTY)</p>	<p><i>I-9: Las experiencias adquiridas durante el desarrollo de actividades de extensión, fortaleciendo el proceso de enseñanza, enriqueciendo las funciones como la academia y la investigación, mediante un proceso dinámico, continuo y de retroalimentación.</i></p>	<p>Función retroalimentadora Enriquecimiento de la docencia y la investigación</p>
<p>Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM)</p>	<p><i>I-10: La labor de Extensión pone en contacto directo a los actores asesores-académicos con la realidad real de las comunidades y ello permite adecuar los pensa de estudios a esos requerimientos</i></p>	<p>Contacto de la academia con la realidad</p>
<p>Universidad Experimental Rafael María Baralt (UNERMB)</p>	<p><i>I-11: Porque se nutre de la experiencia acumulada del trabajo externo y en especial por el intercambio de saberes</i></p>	<p>Intercambio de conocimientos y saberes</p>
<p>Universidad Experimental Rafael María Baralt (UNERMB)</p>	<p><i>I-12: Claro que si aporta porque permite operacionalizar el abordaje de la actividad interactiva de intercambio de conocimientos y saberes con los diferentes puntos de vista de los elementos que actúan en el proceso de extensión.</i></p>	<p>No hay aportes</p>
<p>Universidad Experimental Rafael María Baralt (UNERMB)</p>	<p><i>I-13: No aporta, porque no hay abordaje alguno de prácticas, proyectos, planes de extensión</i></p>	<p>Nuevos planteamientos pedagógicos</p>
<p>Universidad Nacional Abierta (UNA)´</p>	<p><i>I-14: El currículum universitario no debe ser un compartimiento estanco, debe tener como norte incorporar los elementos innovadores que en el avance de la ciencia y tecnología den lugar, a nuevos planteamientos pedagógicos que transformen el hecho educativo</i></p>	<p>Actualización del currículum</p>
<p>Cooperativa Revolución Campesina</p>	<p><i>I-15: Actualiza y adecua el currículum a las necesidades del entorno</i></p>	<p>Herramienta para el trabajo en comunidades rurales</p>
<p>Cooperativa Revolución Campesina</p>	<p><i>I-16: El aporte al currículo es muy importante porque le da más y mejores armas al extensionista para el trabajo en comunidades rurales, además se vincula de forma más trecha con los contenidos</i></p>	<p>Herramienta para el trabajo en comunidades rurales</p>

Nota. Cuestionario 2: ítem 3 de respuesta abierta

b. Aportes del Componente de Extensión Universitaria (CEX) en el perfil de los futuros egresados de la UNA y la evaluación de los aprendizajes

Es importante en esta investigación ahondar en los aportes del Componente de Extensión Universitaria (CEX) por dos razones. Por una parte, las innovaciones en el currículum de la UNA ha sido la presencia de la Extensión Universitaria en las carreras que ajustaron su currículum en el año 2005, a través de un componente curricular integrado por las áreas funcionales que caracterizan a esta función universitaria en la UNA; y, por la otra este componente constituye una de las prácticas institucionales que puede agregar valor a la premisa de considerar a la Extensión Universitaria como función organizadora de un currículum abierto.

Esta presencia formal, a manera de inserción, está estrechamente ligada con el nacimiento de la Carrera del Técnico Superior Universitario en Educación Integral (2002), lo cual sirvió de referente para la inclusión de un Componente de Extensión Universitaria (CEX), como un *continuum* curricular, en la estructura de las Carreras de la UNA. Transcurridos cinco años de este proceso, resulta importante conocer y valorar su impacto, especialmente a nivel de los futuros egresados de la UNA, puesto que se trata de una experiencia, que puede catalogarse como única en la modalidad de la educación a distancia y por ende un antecedente notable en esta investigación.

Desde esta consideración se analizan los aportes del CEX al perfil de los futuros egresados de la UNA, con base en cuatro inferencias extraídas de la concepción de este componente curricular, para su valoración por parte de los 155 asesores-académicos encuestados. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 33 que sigue a continuación.

Tabla 33. Aportes del CEX al perfil de los futuros egresados de la UNA, según los asesores-académicos

Aporte del CEX	Nada		Algo		Bastante		Mucho		NS/NC	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a. Interacción del estudiante con las comunidades.	23	14.83	51	32.9	41	26.45	26	16.77	14	9.03
b. Actualización de los conocimientos.	8	5.16	47	30.32	61	39.35	29	18.70	10	6.45
c. Fortalecimiento del rol de la promoción de cambio social.	17	10.96	52	33.54	36	23.22	36	23.22	14	9.03
d. Involucramiento del estudiante con la realidad social	23	14.83	41	26.45	39	25.16	39	25.16	13	8.38

Nota. Cuestionario 1: ítem 11 de selección múltiple en una escala de ‘nada’ a ‘mucho’

Las cuatro opciones proporcionadas en la Tabla 33 fueron calificadas por los asesores-académicos de la UNA, en sus más altas frecuencias entre los rangos de ‘algo’ y ‘bastante aporte’, con predominio de las opciones ‘a’ y ‘b’ sobre las demás, al integrar sus frecuencias y porcentajes. En el caso de la opción ‘a’ y en los rangos señalados, alcanzó el 59.45% y la opción ‘b’ el 69.67%. Las opciones ‘c’ y ‘d’ mantuvieron frecuencias significativas entre los rangos ‘algo’, ‘bastante’ y ‘mucho aporte’, que de forma integrada representan el 79.98% y el 76.77%, respectivamente. Estos resultados refuerzan la visión conceptual de este componente en cuanto a sus aportes al perfil del futuro egresado.

Ahora bien, complementando con la visión de las estudiantes entrevistadas con respecto a los aportes del CEX, se puede inferir de sus planteamientos que las asignaturas que han cursado fortalecen su perfil de formación y actualizan sus conocimientos, como se puede detallar en las opiniones que se citan a continuación:

E2(4): He visto todas las asignaturas del Componente. Formulación de Proyectos, me sirvió para la tesis y Redacción de Informes ni se duda que ayuda a preparar cualquier tipo de informe.

E3(4): Yo vi también Formulación de Proyectos. En la Cruz Roja yo trabajo ejecutando y desarrollando proyectos y eso me sirvió mucho, en ese desempeño en la Cruz Roja. Pienso complementar con el Seminario de Acción Social, ya que voy a las comunidades.

Sobre la base de los resultados anteriores, el CEX incide en el perfil profesional del estudiante y complementa su formación. De igual forma, el aporte de las asignaturas de este componente, como Formulación de Proyectos y el Seminario de Acción Social, favorece la interrelación del estudiante con las comunidades.

Uno de los aspectos que requiere profundización en los procesos de inserción de la Extensión Universitaria en el currículum en la UNA, es el referido a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, por cuanto pareciera ser que las formas tradicionales de evaluación en los sistemas de educación a distancia no se corresponden con el quehacer extensionista y en el caso de los procesos de evaluación masivos de la educación a distancia, se da preferencia a las pruebas objetivas en relación con otras formas de evaluación que permitan valorar la actuación del estudiante en actividades de contrastación teoría-práctica (Sanáñez y Pérez de Maza, 2008).

Siendo las pruebas objetivas una de las formas tradicionales de evaluación de los aprendizajes en la UNA y una de las prácticas institucionales identificadas en esta investigación, es oportuno indagar acerca de la pertinencia de esta estrategia de evaluación en el Componente de Extensión Universitaria (CEX).

En este sentido, en la Tabla 34 se observa que más de la mitad de los asesores-académicos encuestados, es decir, el 64%, considera que no es adecuado el uso de pruebas objetivas para valorar los logros del estudiante, previstos en el CEX. Otro grupo, equivalente al 29%, manifiesta estar de acuerdo con la aplicación de pruebas objetivas.

**Tabla 34. Uso de pruebas objetivas en el CEX,
según los asesores-académicos**

	N	%
No son adecuadas	99	63.87
Sí son adecuadas	45	29.03
No sabe/ No contesta	11	7.09
Total	155	100

Nota: Cuestionario 1: ítem 12

De las 119 respuestas recopiladas, la opinión de los asesores que no están de acuerdo con la aplicación de pruebas objetivas en el CEX se refleja en 87 respuestas contenidas en las descripciones 1, 2 y 3 de la Tabla 35, de las cuales se extraen los siguientes argumentos coincidentes:

- Las pruebas objetivas deben complementarse con otras formas y estrategias de evaluación de los aprendizajes.
- La evaluación de los aprendizajes en el CEX debe ser eminentemente práctica, vinculada con la comunidad
- Las pruebas objetivas no guardan correspondencia con el propósito del CEX.

En las ejemplificaciones relacionadas con estas descripciones, particularmente las referidas como I-52, I-38 y I-60, encontramos que se sugieren trabajos prácticos, exposiciones, portafolios, seminarios como otras estrategias para evaluar el aprendizaje del estudiante en el CEX. Por otra parte, en 32 respuestas se agrupan las opiniones de los asesores-académicos que respaldan la aplicación de las pruebas objetivas, aspecto que prevalece en la actual administración del CEX.

Este grupo de informantes estima que se corresponden con procesos de educación masiva y propia de la educación a distancia, por lo que son pertinentes para evaluar el componente, al estar éste inserto en el currículum de todas las carreras que ofrece la UNA.

Tabla 35. Valoración del uso de pruebas objetivas para evaluar el aprendizaje en el CEX, desde la percepción de los asesores-académicos

Descripciones comprensivas	N	%	Opinión de los informantes	Descriptorios comprensivos
1. Las pruebas objetivas no son pertinentes para evaluar en el CEX, deben complementarse con otras formas y estrategias de evaluación de los aprendizajes	35	29.41	<i>I-7: considero que la vida extensionista es muy rica desde el punto de vista experiencial, por tanto es un aprendizaje que no debe evaluarse solo por memorización a corto plazo. Para ello existen otras estrategias... I-21: debe ser mixta, ya que el estudiante debe practicar lo aprendido I-52: ...una evaluación mixta, objetiva para los aspectos conceptuales y trabajos prácticos con demostraciones o exposiciones, tipo seminario, para la aplicación de los conocimientos en la realidad, en ámbitos regionales o locales del estudiante</i>	Evaluación mixta de los aprendizajes Trabajos prácticos Exposiciones
2. Las pruebas objetivas no son pertinentes para evaluar en el CEX. La evaluación de los aprendizajes debe ser eminentemente práctica, vinculada con la comunidad	32	26.89	<i>I-8: Considero que las actividades derivadas del componente de extensión universitaria tienen que ser eminentemente prácticas, por lo que su evaluación no puede ser contraria a esto I-38: el portafolio y los trabajos prácticos evidencian de mejor manera los logros alcanzados por los estudiantes en relación a este componente, al acercarlos más a la realidad y a su trabajo transformador, basado en la investigación de cada situación I-60: las asignaturas de extensión deben ser evaluadas con trabajos que los alumnos elaboren o apliquen en una comunidad y así involucrarlos con la realidad social como promotores de cambio social...</i>	Evaluación práctica de los aprendizajes Promoción de cambio social
3. Las pruebas objetivas no se corresponden con el propósito del CEX	20	16.80	<i>I-9: considero que las pruebas objetivas solo dejan en los estudiantes conocimiento teóricos, lo cual va en contra de la extensión. El estudiante tiene que tener interacción directa con la realidad... I-63: las pruebas objetivas no evalúan aspectos actitudinales y procedimentales que se desarrollan en el componente de extensión I-93: Porque el estudiante sólo estudia los contenidos para aprobar las pruebas y no pone en práctica nada</i>	Propósito del CEX
4. Las pruebas objetivas son pertinentes, por cuanto se corresponden con procesos de educación masiva	32	26.89	<i>I-5: Con las pruebas objetivas se evalúan conocimientos específicos relacionados a un tema por lo que es una de las maneras de determinar la adquisición de un conocimiento I-43: ...en las asignaturas con un alto número de estudiantes I-67: Las pruebas objetivas permiten la comprensión de información, además que permiten que el estudiante desarrolle habilidades cognoscitivas</i>	Procesos de evaluación masiva

Nota. Cuestionario 1: ítem 12 de respuesta abierta Total 119

Es importante destacar que en las entrevistas realizadas a las 4 estudiantes del Centro Local Lara, surgió espontáneamente la interrogante *¿Cómo evaluar las actividades de Extensión?* Al respecto, sus respuestas fueron planteadas desde la participación que han tenido en actividades de extensión que ha organizado este Centro Local; indican que los Concursos de Extensión (ambientalistas, literarios) deben seguir sin evaluación, porque afectaría la participación del estudiante, y dejaría de ser voluntaria, no obstante debe existir algún tipo de reconocimiento. Asimismo, expresan que las asignaturas del CEX tienen que evaluarse mediante la práctica, aspecto que está en armonía con la opinión de los asesores-académicos.

Además coinciden con la opinión de los asesores-académicos cuando sugieren que las pruebas objetivas pueden complementarse con otras estrategias de evaluación como con trabajos prácticos. Una de las estudiantes entrevistadas alude a las relaciones entre los Concursos Literarios (actividad extensionista) y la asignatura Lengua y Comunicación, a través de la elaboración de un cuento, como actividad práctica.

EI(6): Pueden ocurrir cosas complementarias, el área de Lengua puede ayudar a mejorar esto. La profesora... nos ha ayudado mucho nos ha dado herramientas en su asignatura para escribir y concursar y esto es distinto, más que evaluación pienso que exista otro tipo de apoyo. Ella nos decía hagan un cuento ¡Eso no estaba escrito en su materia pero nos llevó para allá.

De igual manera, en esta investigación se pudo identificar limitaciones institucionales para acometer este componente curricular tal como fue concebido inicialmente. La carga académica de los asesores en los Centros Locales, unida a las restricciones presupuestarias para incorporar nuevos asesores para administrar el CEX, al igual que el desfase entre la planificación curricular y sus acciones, entre otros asuntos, han desvirtuado la inserción de la Extensión Universitaria en el currículum.

Retomando aspectos expuestos en el Capítulo 3, la administración del CEX fue concebida bajo una estrategia operativa y novedosa de “Aproximaciones Sucesivas”, contempladas para un período de cuatro años, de 2006 a 2010, es decir, por acercamientos progresivos al deber ser de este CEX y de acuerdo con lo delineado en la malla curricular de cada Carrera. En sus comienzos, en el año 2006, se organizó una oferta académica genérica para todas las Carreras, para ello se seleccionaron Cursos de Educación Continua como una forma de abordaje y aproximación a la Acción Social y a la Asistencia Técnica. En el marco de las aproximaciones sucesivas esta oferta genérica debió ser transformada en una oferta fundamentalmente extensionista centrada en la integración teoría-práctica, el trabajo en comunidades, la expresión y las competencias del quehacer estudiantil en cuanto al desarrollo comunitario, ambiental, cultural, recreativo y deportivo, con la inclusión de propuestas regionales y locales de cursos, proyectos y actividades de acción social que surgieran de las relaciones de los Centros Locales con su entorno, con base en necesidades sentidas de las comunidades y del propio estudiante. Hasta la fecha estos giros que debió dar el CEX, aún están pendientes lo que le restó impacto a este componente en la formación integral de los estudiantes, en cuanto a la interacción teoría-práctica, estudiantes-comunidades (Sananéz y Pérez de Maza, 2008).

Esta situación del CEX, puede ser analizada desde los planteamientos de Díaz Barriga, Lule González y otras (2006), quienes consideran que el desfase entre lo contemplado en el diseño curricular y la puesta en marcha del proyecto educativo, está vinculado a diferentes factores, entre ellos las limitaciones financieras que comprometen en parte la viabilidad del proyecto y las decisiones de la institución educativa que establece las prioridades para la operacionalización del currículum. Por ello, es primordial que se establezcan los fundamentos que regirán la Carrera que se va a diseñar o a reestructurar, y

se detecten las necesidades del entorno en que laborará el futuro profesional en un corto o largo plazo. Se trata de ubicar el proyecto educativo, la Carrera en una realidad, en un contexto social, por lo que lo operativo y circunstancial en el desarrollo del currículum no puede estar por encima de los conocimientos y las habilidades que debe obtener el egresado para solucionar las necesidades sociales, porque al final se desvirtuaría la intencionalidad del proyecto educativo.

c. Contribución de la Extensión Universitaria, para conformar un currículum abierto en una institución de educación superior

Este tema tiene como finalidad profundizar en los aportes que ofrece la Extensión Universitaria, para conformar un currículum abierto en una institución de educación superior, tratado de manera general, desde la perspectiva de los informantes de la UNA, del NAEX y la COSERUV.

Centrados en los 155 asesores-académicos de la UNA, tenemos que en su gran mayoría manifestaron que la Extensión Universitaria sí puede contribuir con la conformación de un currículum abierto, este hecho está representando por un 89% de aceptación, en relación con un 5% de asesores-académicos que respondieron negativamente, tal como se observa en la Tabla que sigue.

Tabla 36. Contribución de la Extensión Universitaria en la conformación de un currículum abierto, según los asesores-académicos

	N	%
Sí contribuye	137	88.38
No contribuye	8	5.16
No sabe/ No contesta	9	5.80
Total	155	100

Nota: Cuestionario 1: ítem 12

En cuanto a los argumentos u opiniones de los informantes de la UNA que consideran que la Extensión Universitaria si ofrece aportes para conformar un currículum abierto, la Tabla 37 contiene el tipo de contribuciones, representadas en las descripciones que se derivaron de las analogías de 105 respuestas proporcionadas por estos informantes, sus frecuencias y relaciones porcentuales así como sus ejemplificaciones y descriptores extraídos del proceso de síntesis.

Entre los argumentos proporcionados, existe una tendencia en las descripciones 1, 4 y 6 que en conjunto totalizan 54 respuestas, es decir el 51.42%, las cuales consideran que los aportes están contenidos en la vinculación recíproca que genera la Extensión Universitaria entre la universidad y la sociedad, con base en la naturaleza abierta de esta función universitaria que promueve el cambio social, en las posibilidades que brinda para retroalimentar la gestión del conocimiento con la realidad social y en el intercambio educativo que se deriva con otras instituciones. Esto hace presumir que la connotación de currículum abierto está en estrecha relación con los procesos de vinculación de la universidad con la sociedad.

De manera general, en el resto de las descripciones y ejemplificaciones de la Tabla 37, las contribuciones de la Extensión Universitaria para la conformación de un currículum abierto, se refieren a:

- La Educación Continua, como área funcional de la Extensión Universitaria, que dado su carácter flexible, abierto, le proporciona al currículum, actualización y complementación.
- La posibilidad que ofrece la Extensión Universitaria de poner la investigación y la docencia al servicio de las comunidades y de los diferentes sectores de la vida nacional, para su transformación social.

- La presencia de asignaturas extensionistas, así como sus potencialidades para la acreditación de experiencias.
- La Extensión Universitaria como facilitadora de espacios para el diseño y desarrollo de actividades extracurriculares
- La Extensión Universitaria como posibilitadora de otras formas de enseñanza-aprendizaje
- Supeditar las contribuciones que ofrece la Extensión Universitaria con el diseño y la planificación curricular.

En síntesis existe por parte de los asesores-académicos de la UNA un reconocimiento explícito a las contribuciones que ofrece la Extensión Universitaria para conformar un currículum abierto. Se transfiere el carácter abierto de esta función universitaria al currículum; asimismo se percibe el contexto real de formación en las conexiones que establece la extensión con las comunidades, como un elemento importante en la conformación de un currículum abierto.

Tabla 37. Tipo de contribución de la Extensión Universitaria para conformar un currículum abierto, desde la percepción de los asesores-académicos de la UNA

Descripciones comprensivas	N	%	Opinión de los informantes	Descriptorios comprensivos
1. La Extensión Universitaria genera vinculación recíproca entre la universidad y el entorno	32	30.47	<i>I-53: La EU entendida como vinculación entorno-universidad posibilita la retroalimentación necesaria para actualizar y adecuar el currículum</i> <i>I-61: La Extensión Universitaria conforma la interrelación de la institución con su contexto, por eso si contribuye a un currículum abierto, de hecho es la extensión quien extrapola la universidad.</i> <i>I-84: Por la naturaleza abierta de la función, esta llamada a gestionar conocimientos mediante una facilitación de los espacios intra y extracurriculares para convertir la práctica docente en una práctica social con mayor participación de actores diversos en contextos heterogéneos.</i>	Vinculación entre la universidad y el entorno Gestión del conocimiento en espacios intra y extracurriculares Conversión de la práctica docente en una práctica social
2. La Educación Continua, por su carácter flexible y abierto, facilita la actualización y complementación del currículum	17	16.19	<i>I-4: A través de extensión universitaria se pueden dictar cursos que complementen la formación del profesional universitario, en interacción con su entorno.</i> <i>I-52: la Extensión Universitaria por medio de la Educación Continua enlaza la universidad con la comunidad en muchos aspectos, de ahí la apertura del currículum.</i> <i>I-70: Los cursos que ofrece extensión universitaria en su mayoría complementa las asignaturas de la mención y si se le permite al estudiante tomar el curso que quiera según sus necesidades, se puede decir entonces que la extensión universitaria sí contribuye a conformar un currículum abierto....</i>	Carácter flexible y complementario de la Educación Continua
3. La Extensión Universitaria posibilita la investigación y la docencia al servicio de las comunidades y de los diferentes sectores de la vida nacional, para su transformación social	15	14.28	<i>I-13: ... promoviendo la investigación y solución de los problemas comunitarios</i> <i>I-60: La Extensión Universitaria como mecanismo que promueve la docencia e investigación al servicio de la sociedad abre todas las posibilidades de formación y transformación social, adaptándose a la exigencias actuales de la colectividad</i> <i>I-63: La Extensión Universitaria es una función que trasciende la relación intra y extrauniversitaria indispensable para conformar la integración con la docencia y la investigación, elementos importantes en un currículum abierto</i>	Investigación y docencia al servicio de las comunidades Transformación social Integración de las funciones universitarias
4. La Extensión Universitaria promueve el cambio social, proyecta la universidad y	13	12.38	<i>I-87: ... a través de esta función se maneja el currículum directamente con el contexto real de formación, permitiendo el contraste,</i>	

Tabla 37 (cont.)

<p>proporciona conocimiento de la realidad social</p>			<p><i>integración y síntesis de la teoría y la praxis.</i> <i>I-96: ...las comunidades beneficiadas responden como ecos autónomos de nuestra acción institucional.</i> <i>I-108: ...el estudiante en su medida puede proyectar la universidad a la comunidad, investigando y activando la transformación...</i></p>	<p>Promoción del cambio social Conocimiento de la realidad social</p>
<p>5. La presencia de asignaturas extensionistas en los pensa de las carreras favorece la apertura del currículum universitario, así como la acreditación de experiencias</p>	12	11.42	<p><i>I-3: A través de extensión se pueden ofertar permanentemente asignaturas de cada pensum, y/o acreditando experiencias aplicadas periódicamente.</i> <i>I-14: Apoyando en la relación con la comunidad y en la inserción de nuevas asignaturas requeridas por los estudiantes y la comunidad.</i> <i>I-24: A través de cursos de extensión con carga curricular</i></p>	<p>Asignaturas extensionistas Acreditación de experiencias</p>
<p>6. Extensión Universitaria favorece el intercambio educativo y de experiencias con otras instituciones de educación superior, mediante el establecimiento de acuerdos y convenios</p>	9	8.57	<p><i>I-18: A través de la Extensión es posible establecer interrelaciones entre las universidades y el contexto en el cual estas se desenvuelven</i> <i>I-32: Contribuye a organizar y prever alianzas estratégicas con otras instituciones educativas, gubernamentales y privadas</i> <i>I-100: Si se estableciera alianzas o convenios con otras instituciones de carácter educativo, para el desarrollo conjunto del currículum de las carreras</i></p>	<p>Intercambio de experiencias entre las IES Alianzas y convenios interinstitucionales</p>
<p>7. Extensión Universitaria facilita espacios para el diseño y desarrollo de actividades extracurriculares</p>	3	2.85	<p><i>I-21: Ya que integramos a la comunidad y personal universitario con actividades extracátedra y socioculturales</i> <i>I-65: La Extensión Universitaria puede contribuir a complementar la formación del individuo al involucrarlo en actividades extracurriculares que lo acerquen a otros ámbitos no previstos en el desarrollo de su Carrera</i> <i>I-116: ya está incluida dentro del currículum abierto, por ser actividades extracurriculares</i></p>	<p>Actividades extra-curriculares</p>
<p>8. Extensión Universitaria posibilita otras formas de enseñanza-aprendizaje</p>	2	1.90	<p><i>I-80: Permite nuevas formas de organizar el aprendizaje</i> <i>I-115: Con extensión surgen oportunidades de formación inédita y regionalizada, en la interacción universidad-sociedad.</i></p>	<p>Nuevas formas de organizar el aprendizaje Regionalización</p>
<p>9. Extensión Universitaria ofrece aportes a un currículum abierto con base al diseño y la planificación curricular</p>	2	1.90	<p><i>I-1: Si puede, pero debe existir primero una articulación entre la extensión y el diseño curricular, porque esto puede dar sus aportes y contribuir así en la conformación de un currículum abierto.</i> <i>I-49: Insertándose de manera más efectiva a la planificación y evaluación curricular que comprometa a todos los implicados.</i></p>	<p>Relaciones Extensión Universitaria y el diseño curricular</p>

Total: 105

Nota: Cuestionario 1: ítem 6 de respuesta abierta

Continuando con los aportes de los informantes del NAEX y la COSERUV, como parte de los resultados del tema en discusión, en la Tabla 38 se presenta la visión que tienen estos informantes, quienes manifestaron en su totalidad, es decir en un 100%, que la Extensión Universitaria sí genera contribuciones para conformar un currículum abierto, por cuanto:

- Proporciona una respuesta oportuna a diversas situaciones de aprendizaje, y es una función dinamizadora del currículum
- Favorece la vinculación social y el reconocimiento de problemas sociales o comunitarios, la comprensión de la realidad
- Facilita la conjunción de la educación formal y la no formal
- Le otorga relevancia a las necesidades reales de los entornos sociales
- Es situacional y contextual lo que facilita adecuar el currículum al entorno

El elemento común en las respuestas de estos informantes está en las relaciones y el conocimiento del entorno, que brinda esta función universitaria y en los vínculos que se establecen entre la teoría y la práctica. Se trata de poner en práctica un concepto más abierto de la enseñanza y del aprendizaje, con el apoyo metodológico del abordaje de la realidad social que utiliza extensión. Asimismo, estos informantes le otorgan a la Extensión Universitaria un carácter dinamizador y flexible, al igual que los asesores-académicos de la UNA. Es importante destacar que estos atributos de la Extensión Universitaria han sido referenciados por Cruz (1998), Ochoa (1998) y Valdivieso Arcay (2002), como el rol protagónico que debe cumplir esta función en los procesos de transformación de la universidad, lo que le confiere significado a las consideraciones expuestas en cuanto a sus contribuciones para conformar un currículum abierto.

Tabla 38. Tipo de contribución de la Extensión Universitaria para conformar un currículum abierto, desde la percepción de los miembros del NAEX y la COSERUV

Institución	Opinión de los informantes	Descriptorios comprensivos
<p>Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)</p> <p>Universidad de Carabobo (UC)</p> <p>Universidad Rafael Bellosó Chacín (URBE)</p> <p>Universidad Central de Venezuela (UCV). Facultad de Agronomía</p> <p>Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR)</p> <p>Universidad Nacional Experimental Sur del Lago (UNESUR)</p>	<p><i>I-1: Si, mediante las actividades de extensión se da respuesta de manera oportuna e inmediata a situaciones diversas de aprendizaje, dinamizando el currículum y adecuándolo a los momentos, sujetos y contextos</i></p> <p><i>I-2: Claro que sí. El contexto social determina en un momento dado la construcción del currículum, el desarrollo de proyectos sociales interdisciplinarios y la presencia y conjunción de educación formal e informal</i></p> <p><i>I-3: Sí. La EU puede conformar un currículo abierto, flexible, que se adapte a los cambios del entorno, bajo un pensamiento plural y un intercambio permanente universidad-sociedad-universidad incorporando los saberes populares</i></p> <p><i>I-4: Sí puede, pero es necesario innovar, poner en práctica un concepto más abierto de la enseñanza-aprendizaje y extensión puede contribuir a esto</i></p> <p><i>I-5: Sí. Con el apoyo de los elementos metodológicos de abordaje y comprensión de la realidad que utiliza extensión, priorizando temas y problemas</i></p> <p><i>I-6: Sí. En virtud que la “extensión” como oportunidad de construcción y acción colectiva otorga relevancia a las necesidades reales de los entornos sociales, valora los constructos existentes y reivindica los espacios sociales como espacios de aprendizaje e investigación al alcance de todos y para el beneficio de todos.</i></p> <p><i>I-7: Sí. En la práctica esta es la función de extensión, pero no se ha trabajado en ello</i></p> <p><i>I-8: Sí. El aporte es significativo, ya que el trabajo extensionista permite conocer con exactitud cuales son las necesidades de nuestro entorno, a nivel intra y extrauniversitario, identificar necesidades , estableciendo</i></p>	<p>Situaciones diversas de aprendizaje Adecuación a sujetos y contextos</p> <p>Proyectos sociales interdisciplinarios Conjunción de la educación formal y la informal</p> <p>Intercambio permanente universidad-sociedad-universidad Incorporación de saberes populares</p> <p>Apertura de la enseñanza-aprendizaje Innovación</p> <p>Comprensión de la realidad Priorización de temas y problemas</p> <p>Acción colectiva Necesidades reales de los entornos sociales Espacios sociales como espacios de aprendizaje e investigación</p> <p>Necesidades del entorno Establecimiento de prioridades en las comunidades Soluciones a necesidades relevantes</p>

Tabla 38 (cont.)

Instituto Universitario del Yaracuy (IUTY)	<i>prioridades en las comunidades y buscando soluciones a las necesidades más relevantes</i>	Participación de los distintos agentes de cambio
Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM)	<i>I-9: Sí. Favorece la participación entre los distintos agentes de cambio: componente social, político, económico, organizacional. Actualiza contenidos.</i>	Actualización de contenidos
	<i>I-10: Sí. Las razones están dadas en las consideraciones dadas anteriormente en cuanto a los aportes que ofrece extensión universitaria al currículum</i>	Vinculación teoría con la práctica vivencial
	<i>I-11: Sí. Porque vincula la teoría con la práctica vivencial en el análisis de necesidades y problemas sociales o comunitarios.</i>	Necesidades o problemas sociales o comunitarios
	<i>I-12: Sí. Solo si existe un aprovechamiento de la actividad interactiva de formación, creación y activación de los procesos de extensión, utilizando los adelantos tecnológicos de comunicación, entre los diferentes actores involucrados, como beneficiarios de todo esto.</i>	Utilización de las TIC
Universidad Experimental Rafael María Baralt (UNERMB)	<i>I-13: Sí. Extensión es situacional, contextual. El currículum respondería a las especificidades del trabajo extensionista en las comunidades. Las asignaturas pueden administrarse por proyectos.</i>	Administración de asignaturas por proyecto Extensión situacional y contextual
	<i>I-14: Sí. Entendemos la educación como un hecho dinámico, la extensión no sólo puede contribuir a conformar con un currículum básico abierto, sino impactar en todo el quehacer universitario, a partir de la vinculación universidad con la sociedad.</i>	Vinculación universidad-sociedad
Universidad Nacional Abierta (UNA)	<i>I-15: Si. La Extensión Universitaria entendida como la vinculación entorno-universidad, posibilita la retroalimentación necesaria para adecuar y actualizar el currículum</i>	Vinculación entorno-universidad
Cooperativa Revolución Campesina	<i>I-16: Sí. Se extendería la Extensión, hacia otras facetas de la educación abierta y la capacitación</i>	Educación y capacitación

Nota. Cuestionario 2: ítem 4 de respuesta abierta

d. Aspectos asociados a un currículum abierto y a una universidad abierta

Conocida cuáles son las contribuciones de la Extensión Universitaria para conformar un currículum abierto, a continuación en la Tabla 39, se presentan los aspectos que están asociados con este currículum y con una universidad abierta, como parte de los temas que están incluidos en la metacategoría de análisis 5.

Tabla 39. Aspectos asociados a un currículum abierto, desde la percepción de los asesores-académicos de la UNA

Importancia Aspecto	1 (+)		2		3 (-)		Total
	N	%	N	%	N	%	
a) Apertura de ingreso a cualquier persona, independientemente del lugar donde se encuentre y del momento en que desee aprender	70	56.91	37	30.08	16	13.0	123
b) Inclusión de población de diferentes sectores sociales que por distintas razones no tienen acceso a la educación formal	49	37.69	48	36.92	33	25.38	130
c) Posibilidad de que el estudiante seleccione entre múltiples recursos y condiciones dispuestas en la institución educativa, el tipo de instrucción que se amolde a su ritmo de aprendizaje	38	31.66	35	29.16	47	39.16	120

Nota. Cuestionario 1: ítem 4 de selección múltiple en un orden de importancia del 1 al 3

Siguiendo el orden en que fueron seleccionados por los asesores-académicos de la UNA, en una escala del 1 al 3, tenemos que el aspecto 'a', resultó ser significativo para los informantes, con un 56.91%, se privilegió con esta preferencia, las condiciones de ingreso, espacio y tiempo, lo que a juicio de Guédez (1983b), constituye una de las características y formas de instrumentación organizacional de la educación abierta. En palabras de este autor, se trata de apertura de ingreso porque todos tienen la posibilidad efectiva de acceso al proceso educativo, apertura de espacio pues no se circunscribe a los parámetros de un

recinto específico, ni a un sólo lugar en particular y apertura en el tiempo, porque la secuencia de aprendizaje no responde a una rigurosidad, sino a la capacidad impuesta por la propia acción del estudiante.

Los aspectos 'b' y 'c' fueron seleccionados con un grado de significatividad similar, en el segundo y tercer grado de la escala, con una variación apenas de un punto. Es de referir que la inclusión de la población de diferentes sectores sociales, está relacionada con la visión democrática de una universidad abierta. De acuerdo con las consideraciones de Tünnerman (2003), Barberá, Badia y Mominó (2001), y Peters (1994), las posibilidades que brinda la educación abierta y a distancia de formación y capacitación a grandes grupos de personas, y de incrementar su radio de acción facilita la igualdad de oportunidades en el estudio y en el acceso a la educación superior.

Por su parte, el aspecto 'c', relacionado con las oportunidades que tiene el estudiante de seleccionar entre recursos, condiciones y tipo de instrucción, dispuestos en la institución educativa, que se amolde a su ritmo de aprendizaje, guarda vinculación con el alcance de un aprendizaje abierto y a distancia, que de acuerdo con la UNESCO (2002) constituye una de las formas de mayor apertura y flexibilidad en la educación superior, que podría contribuir a una renovación del sistema educativo tradicional, incluso trascender a otros ámbitos no relacionados con la educación. De igual forma, este mismo aspecto tiene correspondencia con la autogestión y autonomía del aprendizaje, condiciones que le son otorgadas y/o adquiridas por el estudiante que, de acuerdo con Leal Ortiz (2009), emergen en la conciencia del estudiante inmerso en los estudios a distancia, en su interacción y permanencia con este tipo de instituciones, en el desarrollo de una serie de hábitos de

aprendizaje y patrones de conducta, que se vinculan con el logro de metas, al organizar acertadamente su espacio y tiempo para cumplirlas.

Otros aspectos relacionados con la caracterización de un currículum abierto y una universidad abierta que emergieron en este estudio, proporcionados de manera adicional por los informantes, hacen alusión a la presencia de asignaturas variadas, vinculadas con problemas reales, que el estudiante pueda escoger de acuerdo con sus propios intereses; así como la posibilidad que pueda participar en el diseño de los planes de curso para obtener el perfil deseado, o que se acrediten aprendizajes por experiencia, entre otros.

Estos rasgos emergentes encuentran justificación en las ideas expuestas por Habermas (1987), acerca de los intereses constitutivos del conocimiento, interpretados por Grundy (1988) lo que da lugar al interés práctico por el conocimiento en la reconstrucción del currículum. Asimismo, hay congruencia con la tesis de integración curricular de Beane (2005) y de Torres Santomé (2006), en la que fluyen los temas organizadores y las experiencias que se extraen de la vida, así como en la organización y estructuración del currículum con base en las necesidades de los alumnos, como parte su perfil profesional.

Es importante destacar que los estudiantes de la UNA seleccionaron mayoritariamente, los tres aspectos que le fueron planteados para caracterizar un currículum abierto, cuestión ésta que se puede observar en la Tabla 40.

Tabla 40. Aspectos asociados a un currículum abierto, desde la percepción de los estudiantes de la UNA

Aspecto	N	%
a) Apertura de ingreso a cualquier persona, independientemente del lugar donde se encuentre y del momento en que desee aprender	10	14.92
b) Inclusión de población de diferentes sectores sociales que por distintas razones no tienen acceso a la educación formal	7	10.44
c) Posibilidad de que el estudiante seleccione entre múltiples recursos y condiciones dispuestos en la institución educativa, y el tipo de instrucción que se amolde a su ritmo de aprendizaje	4	5.97
d) Todas las anteriores	46	68.65

Nota. Cuestionario 3: ítem 6 de selección múltiple

A efectos de profundizar estos resultados, resulta importante presentar las apreciaciones de las estudiantes, entrevistadas en el Centro Local Lara, en cuanto a las palabras “currículum” y “abierto”, desde su experiencia vivida en la UNA.

En cuanto al currículum:

E3(6): Es la presentación de la universidad, como conocer su estructura académica, sus carreras, es conocer como son sus programas...es la presentación de la universidad

E4(7): Es el quehacer académico, con una instrucción, es como podemos hacer las cosas, es aprender, es una guía en la Carrera.

E1(7): Es un proceso de transformación que se da lentamente en el tiempo de la Carrera y nos identificamos como estudiantes

En cuanto a lo abierto:

E1(7): Abierta con la con la comunidad. ...con la calle desde los primeros semestres

E3(7): Ir a las comunidades y que vengan para acá

E1(7): aquí hay acceso, aquí viene cualquier persona, eso es abierto

E2(7): la experiencia que se vive en la UNA permite la experiencia de vida

E4(7):...estamos abiertos nos hemos ido transformando como universidad

De estas opiniones emerge una concepción de currículum relacionado con los programas y la estructura de las carreras, y una concepción de abierto vinculada con apertura a las comunidades y al reconocimiento de las experiencias de vida, lo que según

Bernal Guerrero (2002) se corresponde con la liberalización del currículum, que supone relacionarlo con la dimensión experiencial y situacional de los actores que protagonizan la educación, con la dimensión del colectivo.

La perspectiva de los actores sociales de las otras instituciones educativas que participaron en este estudio, es decir el NAEX y la COSERUV, con respecto a los aspectos que se relacionan con un currículum abierto, se muestra en la Tabla 41.

Tabla 41. Aspectos asociados a un currículum abierto, desde la percepción de los miembros del NAEX y la COSERUV

Aspecto	1 (+)		2		3 (-)		Total
	N	%	N	%	N	%	
a) Apertura de ingreso a cualquier persona, independientemente del lugar donde se encuentre y del momento en que desee aprender	1	10	5	50	4	40	10
b) Inclusión de población de diferentes sectores sociales que por distintas razones no tienen acceso a la educación formal	4	30.76	2	15.38	7	53.84	13
c) Posibilidad que el estudiante seleccione entre múltiples recursos y condiciones dispuestas en la institución educativa, el tipo de instrucción que se amolde a su ritmo de aprendizaje	4	44.44	2	22.22	3	33.33	9
d) Todas las anteriores	4	80.0	0	0	1	20.0	5
Otra opción	1	0	0	0	0	0	

Nota. Cuestionario 2: ítem 5 de selección múltiple en orden de importancia del 1 al 3

Para estos informantes los aspectos ‘b’, ‘c’ y ‘d’ fueron ubicados con igual grado de relevancia en la selección que ellos hicieron. Se debe señalar que estos resultados no son coincidentes con el orden en grado de importancia proporcionados por el grupo de asesores-académicos de la UNA, lo que puede estar en correspondencia es el hecho que estos dos grupos de informantes visualizan estos aspectos desde su propia experiencia y de acuerdo con el sistema educativo al que pertenecen. En el caso de la UNA, se trata de una universidad a distancia y de carácter experimental y en el caso de las otras instituciones

educativas, miembros del NAEX y la COSERUV, la modalidad que prevalece es la de estudios presenciales, con representación de universidades experimentales y autónomas, lo que influye en la percepción que se tiene de un currículum abierto.

e. Planificación, organización y administración de un currículum abierto

Llegar a la especificidad de un currículum abierto conlleva a considerar cuáles son los aspectos que están relacionados tanto con su planificación, como con los procesos de organización y administración. En este sentido, en las Tablas 42 y 43 se presentan los resultados de las tres opciones que les fueron planteadas a los informantes de la UNA, el NAEX y la COSERUV, respectivamente, en cuanto a los tópicos señalados.

Tabla 42. Planificación, organización y administración de un currículum abierto, desde la percepción de los asesores-académicos de la UNA

Aspecto	Importancia						Total
	1 (+)		2		3 (-)		
	N	%	N	%	N	%	
a) Planificación y organización de los programas asesores-académicos, a partir de contenidos propuestos por la institución educativa y los estudiantes, con participación de estos en los métodos de evaluación del conocimiento.	48	42.10	51	44.73	15	13.15	114
b) Alternativas para elegir métodos pedagógicos y recursos didácticos impresos, electrónicos o digitales, con facilidades para tener acceso al conocimiento en cualquier parte y en cualquier momento	92	68.14	34	25.18	9	6.66	135
c) Establecimiento de alianzas interuniversitarias y con otras instituciones de carácter educativo, para el desarrollo conjunto del currículum de las carreras, que faciliten sistemas de selección y matriculación para una población heterogénea	13	12.74	29	28.43	60	58.82	102

Nota. Cuestionario 1: ítem 5 de selección múltiple en un orden de importancia del 1 al 3

Los resultados que se muestran en la Tabla 42 indican que para los asesores-académicos de la UNA, las opciones 'b' y 'a', son las que más importancia tienen en la planificación, organización y administración de un currículum abierto, al ser seleccionadas en los dos primeros rangos de la escala, respectivamente.

Las dos primeras opciones valoradas por estos grupos de informantes, en los rangos 1 y 2 de la escala, representan características fundamentales que distinguen a los sistemas educativos abiertos y a distancia, asociados al proceso de producción industrial y versatilidad de los recursos didácticos para la instrucción que se dan en estos sistemas, tal como lo destaca Stojanovic (1994) y Barron Soto (2002), al plantear la apertura que ellos ofrecen ante los modelos convencionales de educación.

No obstante, a pesar de la valoración que obtuvo la opción 'b', conviene señalar que en comentarios adicionales de algunos informantes indican que existen dificultades para que el estudiante de la UNA participe en el diseño de programas y en los métodos de evaluación, en parte porque la vida del estudiante a distancia define de alguna manera la intensidad de sus vínculos e interacción con la universidad, proceso que puede ser de cercanía o alejamiento, aspectos que han sido reseñados por Leal Ortiz (2009), como "el mundo interior del estudiante de la UNA".

Resultado análogo a los de los informantes de la UNA, se obtuvo, en la Tabla 43, con respecto a las preferencias de los representantes del NAEX y la COSERUV, en cuanto a los tres aspectos planteados para la planificación, organización, y administración de un currículum abierto.

Tabla 43. Planificación, organización y administración de un currículum abierto, desde la percepción de los miembros del NAEX y la COSERUV

Aspecto	Importancia						Total
	1 (+)		2		3 (-)		
	N	%	N	%	N	%	
a) Planificación y organización de los programas asesores-académicos, a partir de contenidos propuestos por la institución educativa y los estudiantes, con participación de estos en los métodos de evaluación del conocimiento.	4	44.44	2	22.22	3	33.33	9
b) Alternativas para elegir métodos pedagógicos y recursos didácticos impresos, electrónicos o digitales, con facilidades para acceder al conocimiento en cualquier parte y cualquier momento	5	50	3	30	2	20	10
c) Establecimiento de alianzas interuniversitarias y con otras instituciones de carácter educativo, para el desarrollo conjunto del currículum de las carreras, que faciliten sistemas de selección y matriculación para una población heterogénea	3	30	4	40	1	10	10
d) Todas las anteriores	2	66.66		0	1	33.33	3

Nota. Cuestionario 2: ítem 6 de selección múltiple en un orden de importancia del 1 al 3

Como puede apreciarse, en las Tablas 42 y 43, la opción ‘c’ que refiere al establecimiento de alianzas interuniversitarias para el desarrollo del currículum, tuvo una valoración diferente en los grupos de informantes. Es natural la importancia otorgada por el NAEX y la COSERUV al establecimiento de alianzas y trabajo cooperativo entre las universidades y otras organizaciones educativas, para el desarrollo de sus funciones universitarias, por cuanto forma parte de los propósitos y de las políticas que ambas instancias universitarias promueven en el seno de las universidades venezolanas.

Por otra parte, el aspecto de las alianzas interuniversitarias, emergió de manera natural en otros resultados, especialmente en los relacionados con las estrategias para la vinculación de las funciones universitarias, se citaron experiencias de universidades experimentales con las misiones educativas del gobierno venezolano, como lo es la Misión Sucre, para la administración conjunta de Carreras que, a juicio de un informante, el

currículum de esta misión tiene características de abierto y flexible. Las alianzas interuniversitarias buscan fortalecer el desarrollo estratégico institucional, local, regional y nacional, en las que se destaca los puntos de encuentros entre las instituciones para llevar a cabo proyectos de interacción socio-educativa con resultados compartidos e impulsar investigaciones que fortalezcan el desarrollo endógeno (UBV, 2005).

Además de estos resultados, de los 155 asesores-académicos de la UNA encuestados, 9 de ellos aportaron otros aspectos relacionados con la planificación, organización y administración de un currículum abierto, sin ubicarlos en ningún grado de importancia: 1. flexibilidad curricular; 2. consideración de las características y diferencias regionales puesto que en un sistema de educación a distancia no debe privar la generalización ni la homogenización; 3. establecimiento de acuerdos entre alumnos y asesores en lo referente a la función de la asesoría, de forma continua y permanente para lograr un mejor rendimiento del futuro profesional; 4. acreditación de aprendizajes preexistentes y de experiencias; 5. realización de constantes adaptaciones curriculares a los efectos de satisfacer las necesidades emergentes de los estudiantes; 6. sistematización de procesos de evaluación, fuera de los momentos normados, y de ser posible por mediación tecnológica; 7. participación del alumno en la toma de decisiones con respecto al número de créditos a cursar; 8. permeabilidad entre las diferentes Carreras; y, 9. fortalecimiento de una plataforma tecnológica que favorezca la organización y la planificación curricular.

En conclusión la planificación, la organización y la administración de un currículum abierto se relacionan con las diferentes opciones que ofrezca la institución al estudiante, en cuanto a los recursos y las estrategias para el aprendizaje, aunado a las facilidades de

acceso en tiempo y espacio a estos recursos, además de la participación efectiva que puedan tener en la selección de contenidos, así como en los métodos de evaluación del aprendizaje.

f. Estrategias extensionistas para el diseño de un currículum abierto

Con base en ciertos lineamientos planteados por la Comisión Nacional de Currículum, así como por el Núcleo de Autoridades de Extensión Universitaria de las Universidades Venezolanas (NAEX), en este aparte se plantean cinco estrategias extensionistas para el diseño de currículum abierto, valoradas en una escala del 1 al 5, tanto por los asesores-académicos de la UNA, como por los informantes del NAEX y la COSERUV.

Siguiendo pasos anteriores, la Tabla 44 contiene las cinco estrategias que fueron valoradas por parte de los asesores-académicos de la UNA, en una escala de importancia del 1 al 5.

Tabla 44. Estrategias extensionistas para un currículum abierto desde la percepción de los asesores-académicos de la UNA

Estrategias	1 (+)		2		3		4		5 (-)		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
a) Desarrollo de proyectos extensionistas interdisciplinarios	20	18.18	40	36.36	26	23.63	18	16.36	6	5.45	110
b) Desarrollo de actividades de aprendizaje a partir de las necesidades de las comunidades	71	52.98	33	24.62	20	14.92	8	5.97	2	1.49	134
c) Inserción de Extensión Universitaria como un eje transversal en el currículum	26	24.76	24	22.85	29	27.61	15	14.28	11	10.47	105
d) Extensión Universitaria como un <i>continuum</i> a largo del currículum	22	23.4	24	25.53	17	18.08	24	25.53	7	7.44	94
e) Presencia y desarrollo natural de la Extensión Universitaria en el currículum	15	17.85	16	19.04	9	10.71	13	15.47	31	36.9	84

Nota. Cuestionario 1: ítem 15 de selección múltiple en un orden de importancia del 1 al 5

En los resultados de la Tabla 44, existe una alta valoración al desarrollo de actividades de aprendizaje a partir de las necesidades de las comunidades, como una estrategia a considerar en un currículum abierto, ubicada en el rango 1 de la escala y con el mayor total de preferencia. Esto es coincidente con resultados planteados en temas anteriores, en cuanto a los aportes que ofrece la extensión al currículum universitario, referidos a las relaciones y al conocimiento del entorno que proporciona esta función, lo que facilita la apertura del currículum de cara a las problemas sociales y demandas del entorno.

Asimismo, los informantes estiman el desarrollo de proyectos como la segunda estrategia a tener en cuenta para conformar un currículum abierto. Recordemos que en el reconocimiento de las actividades extensionistas que se desarrollan en los Centros Locales de la UNA, los asesores-académicos destacaron los proyectos de acción social y su vinculación con las asignaturas de contenido práctico.

Además de las estrategias planteadas, un informante señaló que el diseño libre de actividades prácticas con base en los intereses de los estudiantes, que incluyan aspectos relacionados con lo socio-recreativo, lo cultural y el rescate de las tradiciones, especialmente en las comunidades o regiones donde vive el estudiante, para lograr lo que dice el deber ser de la UNA, que el estudiante tenga arraigo en su región y permanezca en ella; y también otro informante expresó que el diseño de un portafolio de actividades extensionistas integradoras, con base a unos lineamientos que ya proporcionó el Subprograma de Extensión Universitaria, que incluya los dos concursos ambientales, que se promuevan anualmente, además de otras actividades que se programan localmente en los Centros Locales, como las brigadas ambientalistas.

Las mismas estrategias que fueron valoradas por los asesores-académicos de la UNA, les fueron planteadas a los informantes del NAEX y la COSERUV, cuya estimación se expresa en la Tabla 45.

Tabla 45. Estrategias extensionistas para un currículum abierto, desde la percepción de los miembros del NAEX y la COSERUV

Estrategias	1		2		3		4		5		Total
	(+)								(-)		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
a) Desarrollo de proyectos extensionistas interdisciplinarios	1	8.33	7	58.33	1	8.33	3	25	0	0	12
b) Desarrollo de actividades de aprendizaje a partir de las necesidades de las comunidades	5	50	5	50	1	10	0	0	0	0	10
c) Inserción de Extensión Universitaria como un eje transversal en el currículum	5	33.33	4	26.66	3	20	2	13.33	1	4.0	15
d) Extensión Universitaria como un <i>continuum</i> a largo del currículum	6	54.54	1	9.09	2	18.18	2	18.18	0	0	11
e) Presencia y desarrollo natural de la Extensión Universitaria en el currículum	2	22.22	2	22.22	3	33.33	1	11.11	1	11.11	9

Nota. Cuestionario 2: ítem 7 de selección múltiple en un orden de importancia del 1 al 5

Como puede observarse en la Tabla 45 para este grupo de informantes, existe una valoración similar para las estrategias 'd', 'c' y 'b', en el grado de importancia 1, lo cual está asociado a la inserción de la Extensión Universitaria en el currículum como un eje transversal o como un *continuum*, pues representa para estas instancias un lineamiento fundamental para la transformación y modernización académica-curricular, compartido por la Comisión Nacional de Currículum, con base en las Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO, 1996).

De la misma manera, en los resultados de la Tabla 45, se destaca el rol de los proyectos extensionistas, los cuales representan para el NAEX y la COSERUV una de las estrategias consideradas muy importantes no sólo en este estudio, sino también en sucesivos encuentros y eventos, por ejemplo, los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria donde la participación de las universidades se efectúa mediante los proyectos extensionistas que ellas realizan, entre otras formas de participación. Por otra parte, este tipo de proyectos, representan una vía para operacionalizar la inserción de la Extensión Universitaria en el currículum, y fue reconocida por estos grupos de informantes y por los asesores-académicos de la UNA, como parte de las actividades educativas que realizan las universidades de manera formal y no-formal que están vinculadas con la pertinencia y el compromiso social de la universidad con su entorno, y que se realizan a través de la ejecución de un plan de acción asociado a asignaturas prácticas o de forma libre.

g. Estrategias de evaluación para valorar la acción de la Extensión Universitaria en un currículum abierto

A lo largo de este capítulo se ha presentado un conjunto de temas y sus resultados relacionados con el eje central de esta investigación, los cuales deberán proporcionarle a la investigadora elementos que le permitan plantear un enfoque para la organización de un currículum abierto desde la Extensión Universitaria, y es la evaluación de los aprendizajes para las actividades extensionistas, uno de los aspectos que merecen especial atención por estar poco desarrollado, incluso en la UNA, a pesar de tener un Componente de Extensión Universitaria en las carreras que han sido ajustadas curricularmente.

Desde este punto de vista, los resultados obtenidos para este tema, tanto para los informantes de la UNA como para los del NAEX y la COSERUV, se presentan en las

Tablas 46 y 47, respectivamente, las cuales contienen cuatro estrategias de evaluación extraídas de los documentos que orientan la concepción y administración del CEX, en la UNA, así como de los aportes obtenidos en investigación precedente, a los fines de ser seleccionados por estos grupos de informantes en un orden de importancia de acuerdo con una escala del 1 al 4.

Tabla 46. Estrategias de evaluación para valorar la acción de la Extensión Universitaria en un currículum abierto, desde la percepción de los asesores-académicos de la UNA

Importancia Estrategia de evaluación	1 (+)		2		3		4 (-)		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	
a) Resultados de la aplicación de distintos tipos de pruebas para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (objetivas, de desarrollo, mixtas, trabajos prácticos)	28	31.46	10	11.23	15	16.85	36	40.44	89
b) Valoraciones de las comunidades e instituciones participantes en las actividades extensionistas	66	53.22	34	27.41	21	16.93	3	2.41	124
c) Valoraciones de la universidad a partir de la realización de estudios de evaluación de programas y actividades extensionistas	24	22.64	35	33.0	36	33.96	11	10.37	106
d) Valoraciones de los estudiantes participantes en las actividades extensionistas (Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación)	26	22.41	46	39.65	31	26.72	13	11.20	116

Nota. Cuestionario 1: ítem 17 de selección múltiple en un orden de importancia del 1 al 4

En atención a los resultados plasmados en la Tabla 46, la estrategia de evaluación valorada como la más importante por parte de los informantes de la UNA, en el rango 1 de la escala, es la estrategia 'b', con un 53.22%. Interesa destacar que esta estrategia estuvo presente en los argumentos que esgrimieron estos informantes en cuanto al deber ser de la Extensión Universitaria, y se le otorgó a las comunidades un rol protagónico en la

valoración que puedan hacer del beneficio e impacto de las actividades que las universidades, a través de sus estudiantes y asesores-académicos, realizan en ellas como parte de la interacción teoría-práctica y de la confrontación del conocimiento con la realidad, lo cual se asocia con la concepción dialógica de esta función universitaria.

Por su parte, la estrategia 'd' obtuvo un resultado significativo, al ser ubicada en el rango 2 de la escala con un 39.65%, por lo que se reconoce igualmente, la importancia de la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación de las actividades extensionistas en las cuales ellos participan. Estos resultados contrastan con la ubicación que en el último rango de la escala, le otorgaron los informantes al uso de pruebas para la evaluación de los aprendizajes, lo que refrenda la necesidad de utilizar estrategias de evaluación participativas en las que estudiante pueda valorar su acción y aprendizaje en y con las comunidades; relacionadas con la realidad social, donde la universidad pueda retroalimentar el conocimiento que se genera en la docencia y en la investigación.

Entre otras estrategias de evaluación planteadas por los asesores-académicos de la UNA, tenemos que 6 de ellos especificaron las siguientes: 1. Instrumentos valorativos que puedan ser aplicados a los estudiantes, la comunidad y la institución; 2. Valoración de la actuación del estudiante en el desarrollo de proyectos comunitarios por sus pares y beneficiarios (2 informantes); 3. Presentaciones orales grupales e individuales; 4. Co-evaluación comunidad-UNA; y, 5. Valoración de especialistas externos.

La Tabla 47 que se presenta seguidamente contiene las valoraciones proporcionadas a las estrategias de evaluación por los informantes del NAEX y la COSERUV.

Tabla 47. Estrategias de evaluación para valorar la acción de l Extensión Universitaria en un currículum abierto, desde la perspectiva del NAEX y la COSERUV

Estrategia de evaluación	1 (+)		2		3		4 (-)		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	
a) Resultados de la aplicación de distintos tipos de pruebas para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (objetivas, de desarrollo, mixtas, trabajos prácticos)	3	50	2	33.33	1	16.66	0	0	6
b) Valoraciones de las comunidades e instituciones participantes en las actividades extensionistas	8	6.15	5	38.46	0	0	0	0	13
c) Valoraciones de la universidad a partir de la realización de estudios de evaluación de programas y actividades extensionistas	4	44.44	3	33.33	1	11.11	1	11.11	9
d) Valoraciones de los estudiantes participantes en las actividades extensionistas (Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación)	6	50	4	33.33	2	16.66	0	0	12

Nota. Cuestionario 2: ítem 8 de selección múltiple en un orden de importancia del 1 al 4

Al respecto, estos resultados del NAEX y la COSERUV son coincidentes con los obtenidos en el grupo de la UNA, en cuanto a la alta estimación de la estrategia 'b', que alcanzó un 61.53% de preferencia, en el grado de importancia 1. Asimismo, tal como se puede observar en la Tabla 45, esta misma estrategia fue seleccionada por estos informantes con un 38.46%, para el grado de importancia 2.

En síntesis, estos grupos de informantes, es decir la UNA, el NAEX y la COSERUV, consideran que las valoraciones que hacen las comunidades e instituciones beneficiarias de la acción extensionistas de las universidades, y la participación del estudiante en los procesos de evaluación de los aprendizajes, representan formas de evaluación para valorar el aprendizaje a través de la Extensión Universitaria en un currículum abierto, lo que resulta antagónico a los procesos evaluativos tradicionales que utilizan mayormente las universidades venezolanas.

Estas formas de evaluación, para la Extensión Universitaria, están basadas en el pluralismo y aprovechan simultáneamente lo objetivo y lo subjetivo para crear juicios evaluativos colectivos, que se apoyan tanto en los demandantes, como en los implicados en la evaluación, enfoque evaluativo que tiene relación con la naturaleza abierta y dinámica de la Extensión Universitaria y con sus formas de relacionar a los docentes y estudiantes con las comunidades y viceversa.

Tras el análisis histórico de la evaluación, Escudero (2003), destaca distintas generaciones de evaluación, y ubica a estas formas de evaluación en la cuarta generación, pues tienen una orientación constructivista y holística, además de descriptiva e interpretativa, que supone la interacción de los participantes; el contraste de opiniones de los implicados es el elemento evaluativo primordial que, integra principios de la evaluación ampliada (Cardinet, 1975), evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton, 1977) y de la evaluación democrática (MacDonald 1971 y 1976).

En los enfoques evaluativos que se adopten para valorar la acción extensionista en el currículum y en la formación del estudiante, no pueden ser entendidos como un simple juicio de la evaluación del aprendizaje, porque la evaluación, tal como lo expresa Martín Rodríguez (2008), es un proceso dialógica, de enseñanza y aprendizaje social, que supone una plataforma de entendimiento entre los evaluadores y los evaluados, y las diversas audiencias, en la que los evaluadores deben convertirse en participantes constructivos del diálogo y los que están implicados en la misma les toca que hacer uso de la evaluación para aprender de sí mismos.

5.11. Síntesis Interpretativa: La cartografía de la Extensión Universitaria como función organizadora de un currículum abierto

Concluido el análisis, la discusión e interpretación de los resultados y en el marco de lo planteado al comienzo de este capítulo, acerca de configurar aproximaciones teóricas-empíricas en cuanto a la visión y concepción de la Extensión Universitaria como función organizadora de un currículum abierto, tanto para la Universidad Nacional Abierta como la universidad en general, a continuación, se traza un mapeo de los principales conceptos y elementos configuradores, como parte de esa aproximación.

Se trata de una representación gráfica de algunos de los hallazgos de este estudio generada por un proceso imaginativo de la investigadora y caracterizada por dos rasgos principales: a) la combinación de contenidos representativos; y, b) el establecimiento de las relaciones entre dichos contenidos, como resultado de esto se derivan tres representaciones:

- La representación de los planos que se cruzan al considerar la Extensión Universitaria como función organizadora de un currículum abierto en la Universidad Nacional Abierta.
- La red de conceptos vinculados con la Extensión Universitaria como función organizadora de un currículum abierto.
- La representación de la Extensión Universitaria como función integral e integradora, con base en elementos configuradores presentes en la Universidad Nacional Abierta y la universidad en general.

En el primer caso, en la Figura 16, se reconocen tres planos. El primero referente a la visión abierta y a distancia de la universidad, de acuerdo con los principios que la rigen.

El segundo plano, a la integración de la docencia, la investigación y la extensión y, el tercero, a la organización del currículum, una vez que se intersectan los dos primeros planos. La segunda representación, Figura 17, expresa la red de conceptos principales en torno del significado de “abierto”, a las relaciones docente-estudiante, al aprendizaje en relación con el medio y al currículum y la Extensión en sí misma, que guardan relación directa con la visión de esta función universitaria como organizadora de un currículum abierto. La tercera representación, Figura 18, expresa algunos de los elementos situacionales presentes en la UNA y en otras universidades que le dan fuerza a la Extensión Universitaria como función integral e integradora, factor estratégico en la configuración de un currículum abierto.

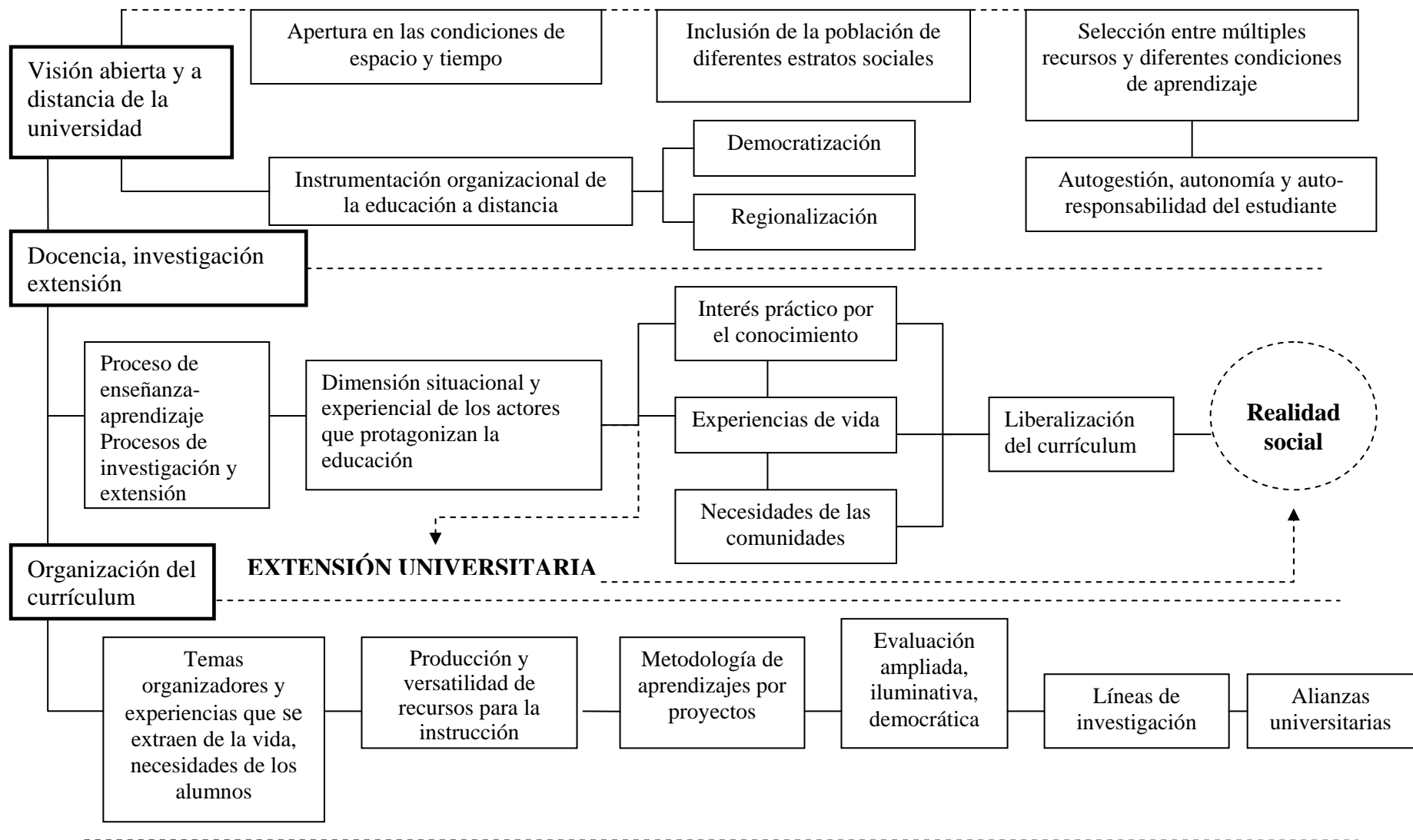


Figura 16. Planos en la configuración de un currículum abierto

Fuente: Autora (2010).

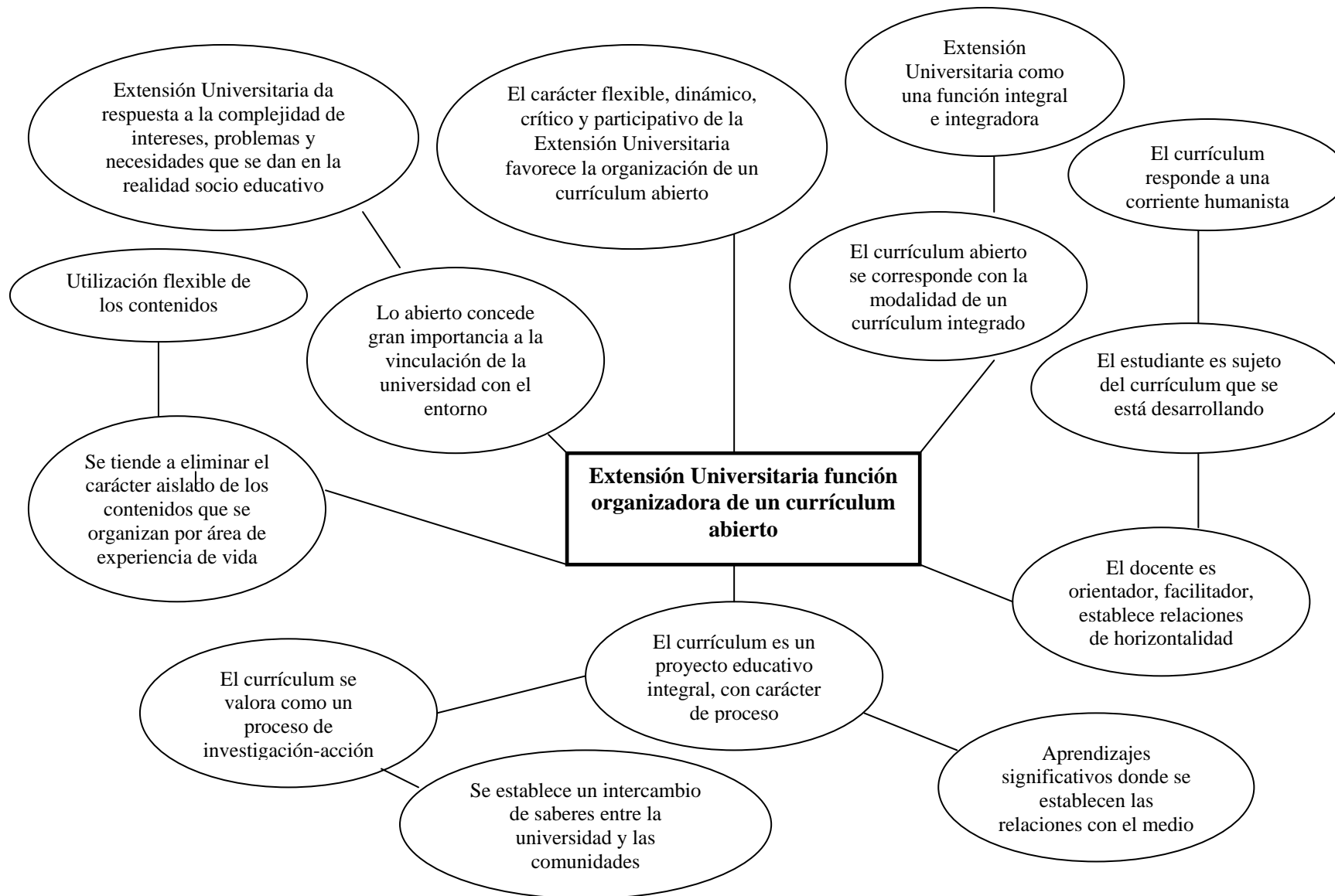


Figura 17. Red de Conceptos en la configuración de un currículum abierto

Fuente: Autora (2010).

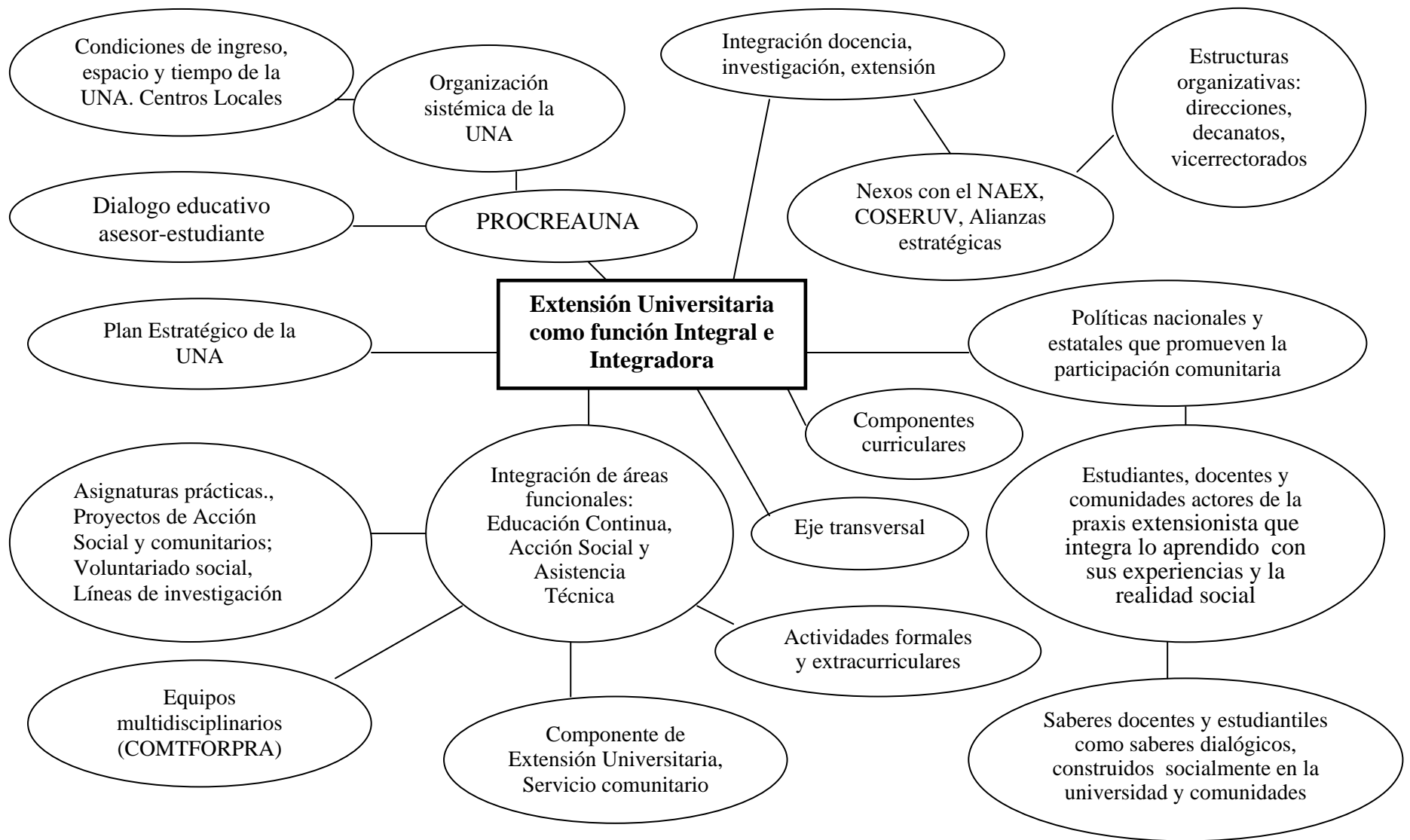


Figura 18. Extensión Universitaria función integral e integradora. Elementos configuradores

Fuente: Autora (2010).

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES, PROPUESTA y RECOMENDACIONES

Premisas y criterios emergentes para la organización de un currículum abierto

6.1. Consideraciones previas

En el desarrollo de la investigación que acá concluye, luego de un proceso de interpretación e inducción por parte de la investigadora, se develaron los elementos configuradores de la Extensión Universitaria como función organizadora de un currículum abierto, cuyos significados surgieron de la realidad de los actores sociales de esta investigación: académicos en roles de Coordinadores de los Centros Locales, de los Jefes de Unidades Académicas y de Evaluación, y Asesores y Estudiantes de las distintas Carreras de la Universidad Nacional Abierta (UNA), así como de académicos de otras instituciones de educación superior, en roles de Directores, Decanos o Vicerrectores de Extensión.

La exposición en este capítulo se realiza considerando tres apartados. El primero referido a las conclusiones fenoménicas; el segundo a las premisas y criterios emergentes para la organización de un currículum abierto, a manera de propuesta: y, el tercero relativo a las recomendaciones.

En la investigación, se establecieron cinco grandes objetivos. En el primero de ellos se propuso un análisis de las prácticas educativas e institucionales que subyacen en el modelo curricular de la UNA, planteado en el Proyecto de Creación de la Universidad (PROCREAUNA), y en el contexto de la educación abierta y a distancia. A tal efecto, se obtuvo un marco de referencia importante para acometer reconstrucciones históricas y epistemológicas significativas para el curso de la investigación. Se alcanzó a la demostración de que el modelo curricular de la UNA alberga la posibilidad de obtener tres logros: a) La identificación de los problemas de la realidad; b) El planteamiento de

estrategias y recursos para el aprendizaje orientadas a la solución de los problemas detectados; y, c) El establecimiento de relaciones entre conocimientos y realidad, entre teoría y práctica, y entre docencia, investigación y extensión. De igual manera, se evidenció que la Extensión Universitaria se internaliza como una función inherente al aprendizaje del estudiante, lo que reclama su presencia en el currículum de las Carreras; y que los rasgos de flexibilidad y adaptabilidad forman parte de los rasgos innovadores del sistema curricular de la UNA, lo que viabiliza entradas y salidas múltiples dentro del *continuum* de formación profesional del estudiante.

El cumplimiento del segundo objetivo delimitó un conjunto de prácticas educativas e institucionales en la UNA, lo que proporcionó acertadamente una caracterización de la universidad en el desarrollo de su modalidad a distancia y abierta, siendo concluyente, el diálogo educativo entre asesores y estudiantes mediado por recursos y materiales instruccionales, como la práctica institucional más relevante y significativa. A través del uso de estos materiales (manuales, planes de curso, planes de evaluación) se planifica a distancia el acercamiento con la realidad y las formas simuladas o presenciales mediante las cuales se recrea la complejidad del mundo real. Lo abierto emergió desde dos puntos de vista. El primero relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje, en correspondencia con los rasgos de autorresponsabilidad y autonomía del estudiante y, el segundo, con la visión sistémica y organizacional de la universidad, donde lo abierto se refiere a la apertura física-espacial, social, geográfica y económica. Asimismo, se reconoce un conjunto de prácticas educativas formales y no formales, contempladas en los planes de curso de las asignaturas de contenido práctico, así como en los proyectos de acción social, y actividades culturales, musicales, deportivas y recreacionales, talleres, charlas, voluntariado social, entre otras, que le dan fuerza y justifican la presencia de la Extensión Universitaria en el currículum.

Con el desarrollo del tercer objetivo, se determinaron los aportes reales y potenciales de la Extensión Universitaria al currículum universitario, en la UNA y en otras universidades, así como su contribución en la formación integral de los futuros egresados, en el marco del ser y del deber ser de esta función universitaria, proporcionado por los actores sociales de esta investigación. Es concluyente que esta función universitaria vincula el currículum, el quehacer del estudiante y del docente, con la realidad social. Además posibilita el contraste entre teoría y práctica en los entornos específicos donde se desenvuelve el estudiante. Le confiere flexibilidad, actualización, ampliación y versatilidad al currículum. Proporciona escenarios y herramientas para la interacción asesor-estudiantes en las comunidades, así como para la identificación de problemas en las mismas, favorece una participación abierta en proyectos comunitarios. Otro aspecto definitorio es el reconocimiento potencial que se hace como una función integradora, que propicia la proyección de la UNA a lo interno y externo de la universidad, en consonancia con las necesidades de las comunidades, para lo cual se le dimensiona como una función abierta, flexible, dinámica y crítica, Al mismo tiempo, se identifica como una función liberadora y como la función básica en el cumplimiento de la misión social de la universidad.

Con el cuarto objetivo, que emergió durante el desarrollo de la investigación, se discurrió acerca de los procesos de vinculación de la universidad con la sociedad y de la integración de sus funciones primigenias: docencia, investigación, extensión, y se destaca que estos procesos forman parte tanto del ser, como del deber ser de la Extensión Universitaria, por cuanto esta función proyecta a la universidad con el entorno intra y extrauniversitario y propicia la integración de sus miembros con las necesidades de las comunidades, lo que favorece el establecimiento de alianzas y convenios interinstitucionales, redes de cooperación, proyectos interdisciplinarios,

líneas de investigación, entre otras formas de vinculación. Unido este accionar a la pertinencia, misión y función social de formar integralmente hombres y mujeres, como promotores del cambio social.

De la intersección de estos cuatro objetivos, emerge la premisa de la *integración de las tres funciones universitarias*, como elemento fundamental en el reconocimiento de la Extensión Universitaria como función organizadora de un currículum abierto, lo que la coloca en un plano superior, al ubicar la docencia y la investigación al servicio de las comunidades, inmersas estas funciones en un proceso de comunicación dialógica, entre docentes, estudiantes y miembros de aquellas; es este hallazgo, el eje orientador del quinto objetivo, a través del cual se extrajo de la investigación un conjunto de premisas emergentes y de criterios que sustentan este reconocimiento de la Extensión Universitaria, que por su relevancia axiomática se presentaron en un capítulo aparte.

Con todo el proceso metodológico y de sistematización de datos e información puesto en marcha en esta investigación, se arribó a un grupo de *metacategorías de análisis*, como constructo metódico tanto para la discusión de los resultados, como para la generación de un cuerpo de *conclusiones fenoménicas*, que se presentan a continuación.

6.2. Conclusiones fenoménicas

a. En cuanto a la Extensión Universitaria

1. La Extensión Universitaria, como vinculación social, responde a los principios de democratización y regionalización de la universidad, inmersa en la dimensión social del currículum, como una función socializadora del estudiante y como función abierta al aprendizaje.
2. A la Extensión Universitaria se le reconoce como una función integral e integradora, hacia lo interno de las universidades, que integra y se integra a las

funciones de docencia e investigación, y a lo externo que vincula e incorpora a la universidad en general con su entorno y al estudiante con su realidad social.

3. La Extensión Universitaria representa en sí misma una estrategia de vinculación ente la universidad y la sociedad, de interacción entre el currículum con la realidad social y de integración del estudiante con su mundo social y con los problemas que en él existen.
4. La Extensión Universitaria le confiere flexibilización, actualización, ampliación y versatilidad al currículum, y contribuye a la formación integral del estudiante, así como el desarrollo de competencias emprendedoras y de una percepción más aguda de la realidad, al proporcionar escenarios para el intercambio de conocimientos y saberes.
5. El débil reconocimiento que a nivel institucional tienen las actividades de Extensión Universitaria en la UNA y la escasa promoción y divulgación de las actividades extensionistas entre los estudiantes y asesores de los Centros Locales, limitan la participación de estudiantes y académicos en el quehacer extensionista.
6. La Extensión Universitaria es una función que hay que reivindicar en el seno de las universidades venezolanas, en virtud de su carácter marginal, y visión limitada de su desarrollo, desvinculada de la docencia e investigación, pues existe una diversificación del quehacer extensionista que, en la práctica, se traduce en un conjunto de actividades que van desde la capacitación a lo recreativo, sociocultural, deportivo, comunitario hasta las relaciones públicas e institucionales, lo que da razón de la disparidad entre el ser y el deber ser de esta función universitaria.

7. La disparidad en el ser y el deber ser de la Extensión Universitaria, se corresponde con una problemática no resuelta en cuanto a su conceptualización, sus contenidos y formas de organización, que la alejan de su naturaleza y fines primigenios.

b. En cuanto a la vinculación e integración entre la docencia, la investigación y la extensión

1. Existe una manera sobrentendida, espontánea y natural de relacionarse la docencia, la investigación y la extensión, inherente a la naturaleza de estas funciones: La docencia requiere confrontar el conocimiento con la práctica, la investigación dirige su acción a la comprensión y solución de problemas, mediante la aplicación de conocimientos y, la extensión ofrece escenarios para la contrastación teoría-práctica.
2. La vinculación está presente de forma explícita e implícita, con un alcance limitado, de tipo rudimentario, que obedece a casos puntuales de las asignaturas prácticas, tales como las pasantías y las prácticas profesionales. De la misma manera, se concluye que la vinculación docencia, investigación, y extensión, cuando se expresa de forma explícita, generalmente se enmarca en proyectos interdisciplinarios o comunitarios, o a través de las estructuras organizacionales presentes en estas instituciones, en los que se establecen relaciones entre decanatos, o mediante políticas establecidas formalmente por la institución.
3. La vinculación de la universidad con su entorno, y la integración de sus funciones universitarias, más que obedecer a una política institucional creada para tal fin, obedece a las relaciones inter-subjetivas de los diversos actores sociales, con el medio intra y extrauniversitario, a las percepciones que se

establecen y se internalizan, y de cómo las actividades deliberadas o no, se organizan para abordar la realidad.

4. La participación de la docencia, la investigación y la extensión, en los procesos de vinculación de la universidad con su entorno, debe traducirse en experiencias sistematizables y contrastables, relacionadas con necesidades sentidas y presentes en los entornos en los cuales la universidad hace vida, y participa desde su propia identidad institucional y social.
5. El NAEX y la COSERUV, por ser instancias de coordinación nacional de la Extensión Universitaria, en las universidades venezolanas, constituyen un espacio para el desarrollo de políticas y lineamientos en cuanto a la vinculación e integración de esta función universitaria, con la docencia y la investigación.

c. En cuanto a la vinculación e integración del aprendizaje con la realidad social

1. Los puentes que establecen los estudiantes con la realidad social en diferentes situaciones de aprendizaje, se corresponden con prácticas educativas de la UNA, como las acciones guiadas por los asesores en las asignaturas de contenido práctico, el desarrollo de proyectos de acción social y con prácticas institucionales como la inserción de la Extensión Universitaria en el currículum de las Carreras, el Componente de Extensión Universitaria, y con mecanismos de gestión institucional como la COMTFORPRA. Similares prácticas educativas e institucionales están presentes en las otras universidades que participaron en este estudio, miembros del NAEX y la COSERUV, las cuales le dan un valor agregado y sustancial al desarrollo de proyectos comunitarios e interdisciplinarios.
2. El proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ser entendido como un proceso de interacción teoría-práctica, entre el conocimiento disciplinar y la realidad,

asociada esta interacción a la que debe existir entre las funciones de docencia, investigación y extensión, entendida esta última función como interacción y compromiso con la comunidad, e inherente al proceso mismo de aprendizaje del estudiante en su medio geográfico, social y laboral.

3. La participación en las comunidades tiene que ser un aprendizaje del que se ocupe la universidad, a través de su función de Extensión Universitaria. Aprender a participar como ciudadanos y promotores de cambio social es una tarea fundamentalmente educativa, que representa un gran esfuerzo educativo en el campo de la enseñanza y en el desarrollo de los valores democráticos.
4. En el plano socio-educativo los proyectos de acción social en la UNA, están focalizados hacia problemas críticos presentes en las comunidades, lo que ha permitido que los estudiantes y académicos, conozcan la realidad y se sensibilicen para el desarrollo de propuestas educativas tendentes a la solución de estos problemas.
5. Con acciones socio-formativas como cursos, talleres, jornadas de trabajo comunitario, conformación de equipos de trabajo, diagnósticos comunitarios, se ha propiciado la transferencia bidireccional de aprendizajes entre las comunidades y la universidad, así como el desarrollo de competencias emprendedoras, entre los participantes de estos proyectos y se ha establecido una forma de participación comunitaria.
6. En la UNA, existen factores que limitan la participación comunitaria en los entornos que rodean a los Centros Locales, como lo son la escasez de recursos materiales y financieros necesarios para la logística y al desarrollo de proyectos, la falta de continuidad de los asesores y estudiantes en las actividades y en los

proyectos de acción social, aunado a las carencias de las propias comunidades para organizarse en torno de la solución de los problemas.

d. En cuanto a la conformación de un currículum abierto

1. Las características de la Universidad Nacional Abierta, como universidad abierta y a distancia, contribuyen con las posibilidades contextuales de organizar un currículum abierto, en tanto el uso diversos de medios de instrucción, la autorresponsabilidad y autonomía del estudiante con su aprendizaje, las potencialidades de uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el diálogo asesor-estudiante, entre otras, son rasgos que la definen.
2. Entre las estrategias relacionadas con la organización de un currículum abierto figuran la presencia de asignaturas variadas, vinculadas con problemas reales, que el estudiante puede escoger de acuerdo con sus propios intereses; así como la posibilidad de que el estudiante pueda participar en el diseño de los planes de curso para obtener el perfil deseado, y que se acrediten aprendizajes por experiencia, entre otras.
3. La producción y versatilidad de los recursos didácticos para la instrucción, impresos, electrónicos o digitales, con facilidades para tener acceso al conocimiento en cualquier parte y en cualquier momento, constituyen una de las fortalezas de los sistemas educativos abiertos y a distancia, en la conformación de un currículum abierto.
4. Las alianzas interuniversitarias fortalecen el desarrollo estratégico institucional, local, regional y nacional, para llevar a cabo proyectos de interacción socio-educativa con resultados compartidos e impulsar investigaciones que fortalezcan el desarrollo de un currículum integral y abierto a las necesidades endógenas de las regiones.

5. Las relaciones y el conocimiento del contexto que ofrece la Extensión Universitaria, facilitan la apertura del currículum a los problemas sociales y a las demandas del entorno al proveer espacios para el desarrollo de actividades de aprendizaje a partir de las necesidades de las comunidades, vinculadas con objetivos, asignaturas o contenidos del currículum, que demanden contrastar la teoría con la práctica.
6. El desarrollo de proyectos extensionistas interdisciplinarios que se realizan en un marco institucional, que cumplen un plan de acción asociado a asignaturas prácticas o de forma libre, representa una vía para operacionalizar la inserción de la Extensión Universitaria en el currículum.
7. La metodología de aprendizajes por proyectos, constituye una estrategia de la cual se sirve el currículum para articular la formación integral del estudiante con la investigación y la inserción social dentro de la comunidad.
8. Los proyectos de aprendizaje que se construyen en los ámbitos de la Extensión Universitaria, facilitan la intervención sistematizada de estudiantes, profesores, investigadores, tutores, a través de investigaciones en ambientes académicos-comunitarios, para dar respuestas a los problemas de un colectivo, que transforma su realidad social, elaborados con la comunidad, en la comunidad, desde y para la comunidad.
9. El diseño libre de actividades prácticas con base en los intereses de los estudiantes, que incluyen aspectos relacionados con lo socio-recreativo, lo cultural, lo deportivo, así como el rescate de las tradiciones y costumbres regionales, especialmente en las comunidades donde hace vida el estudiante, contribuyen a su arraigo en la región y su permanencia en ella.

10. La valoración que puedan proporcionar las comunidades e instituciones participantes en las actividades de extensión, así como las valoraciones de los estudiantes participantes en las actividades extensionistas (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), constituyen estrategias viables para evaluar el aprendizaje del estudiante y su acción extensionista en las comunidades.
11. En la conformación de un currículum abierto, se deben considerar formas de evaluación basadas en el pluralismo que aprovechan simultáneamente lo objetivo y lo subjetivo para crear juicios evaluativos colectivos, que se apoyen tanto en los demandantes, como en los implicados en el proceso de evaluación, enfoque evaluativo que tiene relación con la naturaleza abierta y dinámica de la Extensión Universitaria y con sus formas de relacionar a los docentes y estudiantes con las comunidades y viceversa.
12. La débil teorización y conceptualización de la Extensión Universitaria ha favorecido la atomización de formas e interpretaciones acerca de cómo debe relacionarse la universidad con la sociedad, al desarrollar actividades aisladas del currículum y de la formación integral del estudiante.

6.3. Premisas emergentes

Del análisis y la discusión de los resultados, expuestos en el Capítulo 5, así como de las conclusiones presentadas en el apartado anterior, respectivamente, emergieron ámbitos de significación y formas de representación de la realidad en estudio, a partir de diferentes perspectivas que, en combinación con contenidos representativos y aspectos teóricos de la investigación, guiaron a la investigadora hacia un proceso de inferencia abductiva, para plantear un cuerpo de premisas y criterios emergentes, acerca de la Extensión Universitaria como una función organizadora de un

currículum abierto, situados estos tanto en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela, unidad social en estudio, como en la universidad en general.

Lo que se plantea en adelante, no obedece estrictamente a un diseño curricular, que esboce dónde y cómo insertar la Extensión Universitaria, para que el currículum adquiriera un carácter abierto, ni tampoco se pretende plantear cuántos créditos vale la acción extensionista en el currículum, o qué tipo de contenidos o actividades relacionadas con la Extensión Universitaria debe incorporársele al currículum universitario para que sea abierto. De lo que se trata es de plantear una visión integrada de la praxis universitaria, respecto a la relación de la universidad con la sociedad, en el que lo abierto se contextualice y se recree en las necesidades sentidas de las comunidades y forme parte de los intereses académicos, profesionales y personales de los estudiantes y docentes, a lo externo e interno de la vida universitaria, por medio de las diversas formas de entender y hacer la Extensión Universitaria.

Para ello, se hace necesario plantear las bases de un modelo, que sirvan de guía para esbozar los preceptos y criterios fundamentales para el abordaje de un enfoque curricular abierto desde la Extensión Universitaria, de acuerdo con un conjunto de supuestos que se derivan de esta investigación.

Con base en la correspondencia de los hallazgos de esta investigación con los planteamientos teóricos del Capítulo 2, se exponen ocho premisas que, a juicio de la investigadora, constituyen un marco referencial para plantear y desarrollar un enfoque curricular abierto desde la Extensión Universitaria.

1. La teoría y la práctica son partes indisoluble en la formación integral del estudiante, de allí que el currículum debe integrar el conocimiento previo que posee el estudiante y confrontarlo con el conocimiento que se pretende enseñar y con la realidad social en la que se desenvuelve cotidianamente.

2. La Extensión Universitaria como función abierta al entorno, favorece la integración de la teoría y práctica, en los contextos donde se desenvuelve el estudiante.
3. La Extensión Universitaria le imprime su característica de flexibilidad al currículum universitario, lo que favorece su apertura y generación de nuevas propuestas.
4. La relación que se establece entre la teoría y la práctica, mediante la Extensión Universitaria es una relación dialógica y dinámica, contextualizada en la realidad, lo que establece nichos y espacios para contrastar el conocimiento.
5. El aporte de la Extensión Universitaria al currículum, amplía las posibilidades de una formación integral y contribuye con la responsabilidad ética-social del estudiante en y con las comunidades.
6. Un currículum abierto debe ser un mediador entre el mundo social y la universidad, para así mantener las conexiones entre el aprendizaje formal y el informal, entre los conocimientos previos, las experiencias y el conocimiento académico, entre el pasado, el presente y el futuro de la sociedad.
7. La Extensión Universitaria como función concientizadora y crítica, coloca a la universidad frente a los problemas prioritarios de las comunidades, lo que genera reflexión y criticidad de sus miembros del rol que cumple el currículum universitario en la formación de promotores de cambio social.
8. La conformación de un currículum abierto demanda la integración de la docencia, la investigación y la extensión, en pro de la formación integral de los futuros egresados.

6.4. Criterios emergentes

De acuerdo con las aproximaciones teóricas-empíricas, trazadas en la *Cartografía de la Extensión Universitaria como función organizadora de un currículum abierto*, expuesta como cierre del Capítulo 5 y con base en las tres representaciones gráficas allí incluidas, referidas a: 1. Planos en la configuración de un currículum abierto (Ver Figura 16); 2. Red de conceptos en la configuración de un currículum abierto (Ver Figura 17); y, 3. Extensión Universitaria función integral e integradora (Ver Figura 18), se presenta a continuación un cuerpo de criterios que delinean las alternativas posibles en cuanto a la organización de un currículum abierto, inmerso en la naturaleza, los fines y las características propias de la Extensión Universitaria.

a. La flexibilidad, lo abierto y lo integral. Significaciones que se cruzan

La *flexibilidad* es un principio que rompe con el determinismo curricular, dando paso a la creatividad y a las concepciones abiertas, bajo una actitud innovadora, para generar y combinar ideas, procedimientos, recursos, con miras a mejoras continuas en las instituciones educativas, y a lograr proyectos originales y constructivos cónsonos con la realidad del estudiante y con la realidad social.

Lo *abierto* es una fuente de libertad, de creatividad, de espontaneidad, es una mirada crítica a la realidad educativa, es posesionarse de la realidad social, es salir y entrar del claustro universitario con un pensamiento libre para el encuentro de saberes, es crear múltiples espacios de comunicación con el entorno, en el que el aprendizaje se estructura con los saberes académicos y cotidianos, con la participación del estudiante en las comunidades, producto de la integración social.

La *integración* es un enfoque para posesionarse de la realidad, en el que se plantea la interrelación de diferentes formas de conocimiento, con las experiencias. Es una manera pedagógica de integrar la participación y acciones de los diferentes actores

de la práctica educativa, para la búsqueda de nuevos significados de la realidad social, en el que se intercambian experiencias y valores, se desechan, se reformulen e incorporen ideas y acciones que no se adecuen con esa realidad. Es un trabajo mancomunado entre docentes, estudiantes, comunidades para un proyecto curricular emancipador, destinado a una sociedad democrática, que permita la socialización crítica de los hombres y las mujeres que se están formando.

Lo flexible, lo abierto e integral son rasgos que emergieron en esta investigación, asociados a la naturaleza, los fines y las características de la Extensión Universitaria¹⁹⁰, planteados desde la perspectiva del deber ser de esta función universitaria. En la Figura 19, se plantea una representación de estos elementos en vinculación con el entorno intra y extrauniversitario, en la que la Extensión Universitaria expresa su naturaleza en conjunción con el currículum.

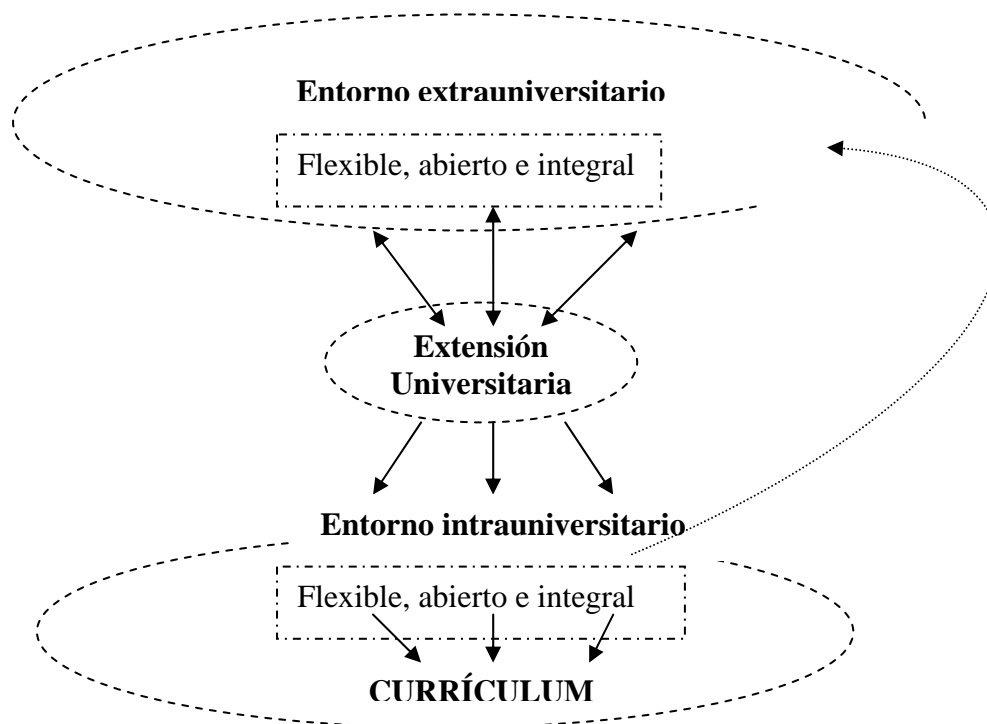


Figura 19. Rasgos que definen la naturaleza de la Extensión Universitaria y que permean el currículum

Fuente: Autora (2010).

¹⁹⁰ Se sugiere revisar la metacategoría de análisis 3: Naturaleza, fines y características de la Extensión Universitaria, expuesta en el Capítulo 5.

Cuando el currículum adquiere flexibilidad, apertura e integralidad su desarrollo y accionar asciende al entorno extrauniversitario, y se manifiesta su compromiso con la realidad. Los protagonistas del currículum como práctica educativa toman conciencia de que se trata de una práctica social, que ocurre en un contexto extramural de gran complejidad y fluidez. Por tanto, el currículum es una construcción social y cultural, un proyecto educativo integral, un cruce de diversas prácticas imbricadas en contextos sociales, algo que es consustancial con la Extensión Universitaria.

Un proyecto educativo integral trata de una acepción global de la universidad, como institución, cuyas finalidades van más allá de la formación de sus estudiantes en saberes disciplinares y profesionalizantes, para abarcar una visión global e integral de la educación superior.

b. El anclaje en un modelo curricular

El anclaje en un modelo curricular se efectúa a manera de crear una representación explícita y sustentada de un enfoque curricular, en el cual la Extensión Universitaria encuentra asidero como la estrategia de vinculación entre la universidad y la sociedad, de interacción entre el currículum y la realidad social y de integración del estudiante con su mundo social y con los problemas que en él existen, aspectos estos emergentes para la organización de un currículum abierto.

Este anclaje se realiza en las coincidencias de Álvarez de Zayas (2001), Beane (2005) y Torres Santomé (2006), que refieren la teoría de la integración del currículum, o teoría global de la integración curricular¹⁹¹, definida como un enfoque global y no como una simple reorganización de asignaturas, como viene siendo costumbre, propio de los modelos lineales-disciplinares. Se revelan propiedades emergentes que sólo poseen los modelos globalizadores, condición que alimenta la utilización de dicho

¹⁹¹ Véase en el Capítulo 2 el aparte referido a la *Tesis del currículum globalizado e interdisciplinar*, donde se expone de una manera más extensa los aportes teóricos de los autores arriba mencionados.

modelo para relacionarlo con el enfoque curricular que se quiere esbozar, en correspondencia con las premisas emergentes que se antepusieron y con las conclusiones de esta investigación.

Los *modelos globalizadores* se caracterizan por una enseñanza integral, global en contraposición con la fragmentación del conocimiento y la separación entre la instrucción y la sociedad. Estos modelos se sustentan en la investigación-acción, en la interdisciplinariedad, en las relaciones de la universidad con la sociedad, en la convergencia de la teoría y la práctica, de la formación básica y especializada. Su énfasis está en la formación integral, en el reconocimiento de distintas formas para alcanzar los objetivos educativos y en las relaciones permanentes entre los diferentes actores de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Álvarez de Zayas, 2001).

De acuerdo con la teoría global de la integración curricular (Beane, 2005 y Torres Santomé, 2006), la integración y apertura del currículum implica cuatro grandes aspectos: 1. integración de experiencias; 2. integración social; 3. integración de los conocimientos; y, 4. integración como diseño curricular.

Para Beane (2005), la cuestión fundamental respecto a esta teoría está en aprender de las experiencias, de forma tal que se puedan transferir y que conduzcan a nuevos significados de la realidad. Tal aprendizaje exige, a su vez, una integración en dos sentidos, el primero, cuando las experiencias nuevas se integran a nuestros esquemas de significado y, el segundo, cuando la experiencia pasada ayuda a la integración en nuevas situaciones problemáticas. Las experiencias, los temas sociales y personales tienen que ser comunes o compartidos, de forma colaborativa, por los actores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin que existan mayores condicionamientos por la diversidad de características y las procedencias de estos

actores, dado que sólo los enclaves democráticos podrán configurar un contexto para la integración social.

La teoría global de la integración curricular, también se refiere a una teoría de la organización y de los usos del conocimiento. Los problemas se abordan mediante la utilización de cualquier conocimiento que sea apropiado o pertinente, o bien se pone todo el empeño en buscar los conocimientos que sean necesarios y que no se poseen. Se trata de utilizar autónoma y responsablemente los conocimientos integrados en el contexto de los problemas y de las situaciones reales, para hacerlos más accesibles y comprensibles, tal como lo plantea Grundy (1998), en sus especificaciones acerca del “interés emancipador”¹⁹² de la acción humana sobre el conocimiento. La presencia y el uso del conocimiento práctico, cotidiano, popular, no sólo aporta al currículum nuevos significados, sino también apertura a un espectro más amplio de la sociedad.

Torres Santomé (2006), sobre la base del modelo de James Banks (1993), indica que por lo menos existen cinco modalidades de conocimientos o vías a través de las cuales las personas construyen sus explicaciones de la realidad. Estos conocimientos, en los modelos globalizadores del currículum, mantienen una alta interrelación dinámica, que se puede apreciar en la Figura 20, que se muestra a continuación.

¹⁹² Consúltese en el Capítulo 2, el Cuadro 2 referido a los *Intereses constitutivos del conocimiento*.

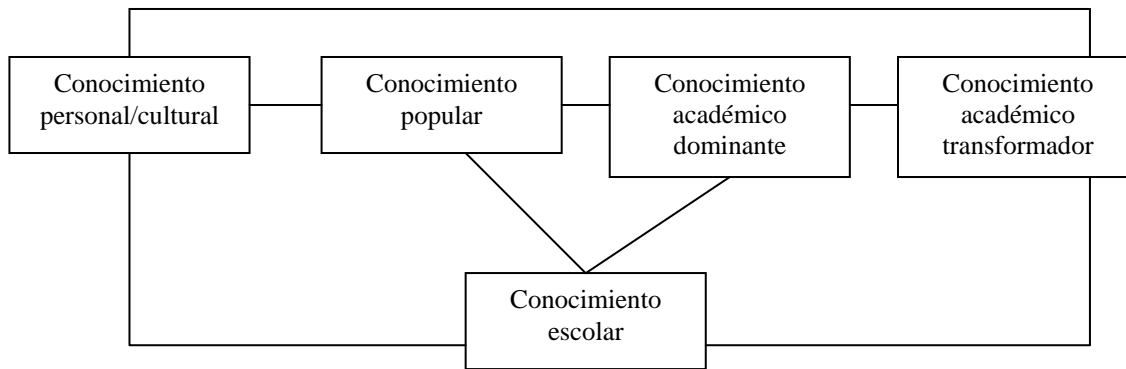


Figura 20. Interrelación entre los distintos tipos de conocimientos

Fuente: Torres Santomé (2006, p.103).

De acuerdo con los citados autores, Banks y Torres Santomé, el *conocimiento personal* es el que elabora el estudiante y los docentes a partir de sus experiencias personales, en sus familias, vecindario, trabajo y de las prácticas culturales comunitarias a las que tiene acceso. El *conocimiento popular* está implícito en las distintas informaciones e interpretaciones de sucesos y acontecimientos sociales y es el resultado de acciones y creencias presentes en los pueblos y las comunidades. El *conocimiento académico dominante* se conforma a partir de conceptos, paradigmas y teorías aceptados en la sociedad. El *conocimiento académico transformador* es el que se construye a través de la transformación de los paradigmas dominantes. Y, por último, el *conocimiento escolar* es el resultado de conceptos, generalizaciones y hechos presentes en los diferentes recursos didácticos utilizados por las instituciones educativas.

Si el aprendizaje es integrador, la participación del estudiantado en el currículum debe ser tomada en cuenta. Beane (2005) señala que en los intereses y las necesidades que se usen para diseñar el currículum en general o una unidad didáctica en particular, debería integrar las necesidades de quienes van a aprender, dado que la integración del currículum no es sólo un asunto técnico del diseño curricular, sino un principio de la educación democrática.

Con el sustento establecido alrededor de la teoría global de la integración curricular, Álvarez de Zayas (2001), expresa que *la enseñanza modular*¹⁹³ y *el método de aprendizajes por proyectos*¹⁹⁴, son considerados como exponentes de los modelos globalizadores, o formas de aproximación a este modelo, que trasciende el enfoque de unidades organizativas y se orienta a la plena vinculación de la docencia, la investigación y la extensión, como actividades básicas de la enseñanza universitaria, al incorporar concepciones de la enseñanza activa crítica y reflexiva, con énfasis en las relaciones universidad con la sociedad y de la enseñanza con las comunidades.

Apunta este autor que un modelo globalizador del currículum a nivel universitario, ofrece la posibilidad de integrar contenidos en torno de un objeto de estudio que se define a partir de un problema concreto y socialmente relevante para la profesión. El currículum universitario se va conformando sobre la base de los problemas actuales y las perspectivas del profesional, al integrar la dimensión académica y social a éste. Además, los modelos globalizadores ofrecen la posibilidad de un aprendizaje activo, puesto que el estudiante aprende en la medida en que es sujeto activo de la transformación del conocimiento, con un enfoque interdisciplinario e integrador de las distintas formas del conocimiento, al aplicar métodos propios de la investigación-acción y del trabajo en equipo.

¹⁹³Díaz Barriga, Lule González y otras (2006), indican que un módulo es la unidad básica de la enseñanza modular y representa: "...una estructura integrativa y multidisciplinaria de actividades de aprendizaje que en un lapso flexible permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes, que permiten al alumno desempeñar funciones profesionales. Esta enseñanza se basa en plan modular, cuya concepción considera al conocimiento como un proceso de acercamiento progresivo a la verdad objetiva, donde se vinculan la teoría y la práctica. Y el aprendizaje es concebido como un proceso de transformación de estructuras" (p. 120-121).

En la concepción original del modelo curricular de la UNA, se consideró la enseñanza modular, en su práctica fue transformada a una enseñanza a través de asignaturas.

¹⁹⁴ Es una metodología a través de la cual se desarrollan unidades curriculares asociadas a los intereses, las necesidades y experiencias de los estudiantes, plasmadas en un plan de acción para ser desarrollado en una comunidad por uno o varios estudiantes (UBV, 2005).

Otro de los aspectos considerados en los modelos globalizadores son las diferentes variantes de la *flexibilidad curricular*¹⁹⁵, que se expresa en el carácter abierto del currículum, lo cual resulta un tema complejo por las implicaciones de orden epistemológico, didáctico y organizativo que tiene la flexibilidad. Si el aprendizaje se orienta a partir de la integración de experiencias, conocimientos previos, contenidos disciplinares, si se realiza en un proceso de interacción con el contexto socio-cultural, donde el estudiante sea un sujeto activo de su propio aprendizaje, el currículum tenderá a un carácter más flexible y a reflejar una práctica educativa emergente.

En contraposición con esto, los modelos curriculares comúnmente adoptados en las instituciones de educación superior, son modelos tradicionales diseñados sobre la construcción de un plan lineal o por asignaturas, que se caracterizan por una concepción mecanicista del aprendizaje, una fragmentación del conocimiento en disciplinas y una desvinculación de la universidad con la realidad social, que forman profesionales educados para vivir en un mundo social, más no profesionales educados dentro del mundo social.

Más que una preferencia por parte de las universidades, se trata del legado transmisionista que han dejado estos modelos tradicionales, y de las dificultades técnicas-financieras que limitan cambios en el currículum, así como las resistencias internas y externas al cambio, además de los riesgos que se aducen de una enseñanza que puede convertirse en empírica, al concebir un currículum con base en los problemas presentes en el entorno del estudiante, al integrar otras formas de conocimiento diferentes al académico formal, debido a la excesiva contextualización e inherencia por parte del estudiante.

¹⁹⁵ Retomando el Cuadro 1 y la Figura 2, contenidos en el Capítulo 1, Escotet (1996) tipifica la flexibilidad en las estructuras del currículum como uno de los ejes fuerzas que deben invadir todos los componentes del sistema universitario, en procura de su pertinencia social. De allí que la flexibilidad curricular sea uno de los temas pendientes en la agenda de cambio y transformación de la universidad.

c. Niveles de integración para la organización de un currículum abierto

Una de las cuestiones fundamentales respecto a la teoría global de la integración curricular y a los modelos globalizadores, es cómo organizar el currículum y qué aspectos integrar. El debate que surgió en la discusión de los resultados de esta investigación, planteado en el Capítulo 5 (Ver Metacategoría de análisis 4), permitió distinguir tres niveles de integración, los cuales se presentan en un orden de complejidad, asociados con la naturaleza, los fines y las características de la Extensión Universitaria, en correspondencia con el reconocimiento explícito que formularon los informantes de esta investigación, en cuanto a los aportes que brinda esta función al currículum universitario y como una práctica educativa emergente.

- *Integración teoría-práctica*

El currículum universitario, se traduce en actividades concretas, soportadas en las prácticas institucionales y en las prácticas educativas o pedagógicas para cumplir sus cometidos. Generalmente se habla de integración teoría-práctica, como uno de los requerimientos necesarios para vincular al estudiante con su realidad social, al centrar esta integración en la forma como se desarrolla la práctica educativa o pedagógica.

Tal como se evidenció en esta investigación, las prácticas institucionales se corresponden, en primer lugar, con los marcos de referencia creados por la institución, para guiar el proyecto educativo general y, en segundo lugar, con la forma como se implementan estos referentes. Por su parte, las prácticas educativas constituyen las tradiciones metodológicas y las formas como el profesorado hace tangible el proyecto educativo, así como la práctica o acción de aprendizaje que realiza el estudiante para internalizar, validar y socializar los conocimientos.

La Extensión Universitaria es un *punte entre la teoría y la práctica*, por donde transitan docentes y estudiantes, del recinto universitario a la comunidad, y viceversa,

en un proceso de comunicación dialógica. Por su dinámica y dinamismo se nutre de la vida social, de la vida que está fuera del claustro universitario, desde los valores y problemas universitarios, para la orientación de los saberes académicos y la profundización en el conocimiento de la realidad.

A través de la Extensión Universitaria los intereses académicos de los docentes y estudiantes se articulan con los intereses sociales y con el interés para cuestionar y probar la teoría en la práctica, mediante el uso de los más variados métodos que ofrece la investigación acción-participativa¹⁹⁶.

De acuerdo con la visión que tiene la investigadora, la relación que provoca la Extensión Universitaria entre la teoría y la práctica es dinámica, espiralada y contextualizada en un problema real y en las necesidades sentidas de las comunidades, tal como lo podemos apreciar en Figura 21, en el cual la docencia y la investigación salen del claustro universitario para ponerse al servicio de las comunidades.

¹⁹⁶ En los aportes de Grundy (1998), expuestos en el Capítulo 2, se aprecia una valoración de la investigación-acción como un proceso que favorece tanto el desarrollo curricular emancipador, como la participación y mediación entre teoría y práctica, lo que a juicio de la investigadora son rasgos distintivos del quehacer extensionista. De allí que la investigación-acción sea inherente a la Extensión universitaria, tal como lo plantea De Sousa Santos (2008).

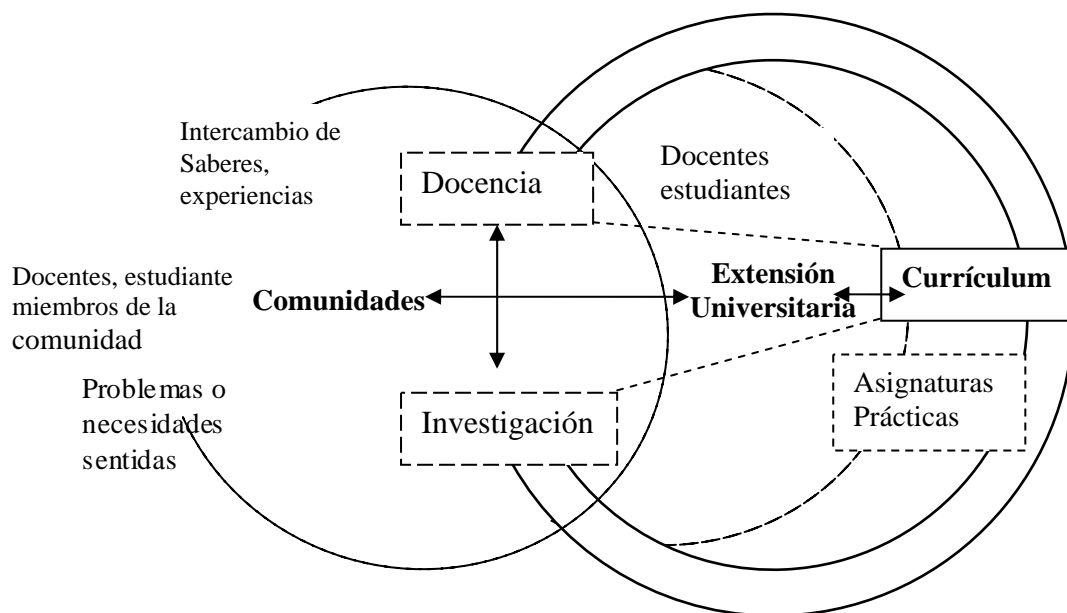


Figura 21: Relación entre la teoría y la práctica

Fuente: Autora (2010).

Una vez que ocurre la integración teoría-práctica, comienza la prolongación y distensión del currículum hacia el entorno extrauniversitario, gradualmente se producen ondas expansivas de la docencia e investigación, que las aproxima progresivamente a ese entorno.

- *Integración aprendizaje formal- aprendizaje informal*

Se trata de profundizar la integración efectiva y bidireccional entre la experiencia, los conocimientos previos del estudiantado con los conocimientos académicos que proporcionan los docentes, la institución educativa, en interacción con los saberes y experiencias de quienes hacen vida en las comunidades, para la resolución conjunta de los problemas y las situaciones reales del entorno, que ameritan una participación de un colectivo.

El aprendizaje ofrecido por la universidad, se planea de manera intencionada con base en unos objetivos didácticos, que se cruzan con los aprendizajes determinados por

situaciones cotidianas producto del intercambio social entre los actores. Docentes, estudiantes y miembros de la comunidad interactúan entre sí, en una dinámica social.

En esta dinámica social, el estudiante comparte con el docente, y viceversa, experiencias de planificación, organización y sistematización de las actividades de aprendizajes, que atiendan sus necesidades y expectativas de formación. El docente debe estar abierto a compartir sus experiencias y saberes desde una perspectiva horizontal, como facilitador-asesor. El estudiante reflexiona y discute sus experiencias con otros, bien sean estudiantes o miembros de las comunidades, contrasta los saberes con las teorías y los conceptos de referencia, presentes en los libros, proporcionados por los docentes o en otro medio.

La interacción puede ocurrir con el apoyo de distintos recursos y estrategias utilizados para el aprendizaje formal e informal. El docente, facilitador-asesor, orienta la búsqueda y selección apropiada de estos recursos y métodos: libros, manuales, talleres, proyectos, encuentros presenciales, relatos, círculos de estudio, videos, conferencias, chat, páginas *Web*, entre otros. La verdadera interacción entre lo formal y lo informal, ocurrirá cuando se aprendan formas distintas de aprender, formas distintas de involucrar el aprendizaje con la realidad, para generar soluciones, a la vez que transforma la práctica educativa.

En este proceso, la Extensión Universitaria se expresa como una *función de alerta*, como un *portavoz entre la universidad y las comunidades*, que percibe lo que sucede en el entorno, que trae información al recinto universitario de lo que sucede externamente, al mostrar realidades y generar conflictos en el aprendizaje formal, al proveer de otros medios y entornos educativos.

En la Figura 22, se muestra como se multiplican las ondas expansivas hacia el entorno y como se establecen relaciones entre las experiencias, el aprendizaje informal,

externo, a medida que el currículum se forja como un mediador del estudiante con el mundo social, es decir, se abre a nuevos aprendizajes, a nuevos contenidos, a través de un proceso de aprendizaje que se verifica a lo interno y externo de las universidades, en las comunidades donde el docente y los estudiantes son parte constituyentes de las mismas y donde las comunidades retroalimentan la acción ejecutada y los beneficios recibidos.

Bajo esta integración se concibe al currículum como un proyecto educativo integral, que expresa a su vez diferentes niveles de integración y de aproximación al entorno y por ende, al mundo social. Además, se reconoce al currículum como un proceso con carácter dinámico y flexible, en el que docentes y estudiantes se involucran con una posición afectiva y democrática por el conocimiento, para darle solución a los problemas y reflexionar sobre la calidad de su propia práctica y sobre sus repercusiones (ventajas y desventajas) en la formación.

Asimismo, se considera a la Extensión Universitaria como una *función integral e integradora*¹⁹⁷. Integral porque posibilita la incorporación de espacios y actividades vinculadas con todas las esferas del desenvolvimiento humano. Integradora porque acerca el saber sistemáticamente organizado propio del espacio académico, al saber popular, espontáneo y original de los espacios comunitarios. Proporciona movilidad social, al incorporar activa y protagónicamente a todos los actores implicados en la práctica educativa extensionista.

Al integrarse la docencia, la investigación y la extensión, los contenidos se ajustan, se actualizan o se amplían, se reorganizan los temas, se establecen ejes transversales, se construyen líneas de investigación, se proporcionan diferentes opciones para el aprendizaje y surgen diferentes variantes en la organización y el desarrollo

¹⁹⁷ Esta perspectiva de la Extensión Universitaria surgió en la visión de los diferentes informantes en cuanto al deber ser de esta función universitaria.

curricular, tales como asignaturas, módulos, proyectos de aprendizaje dado que cada una de las funciones universitarias desde su propia naturaleza y acción redimensionan al currículum como un todo, tal como se puede apreciar en la siguiente Figura 23.

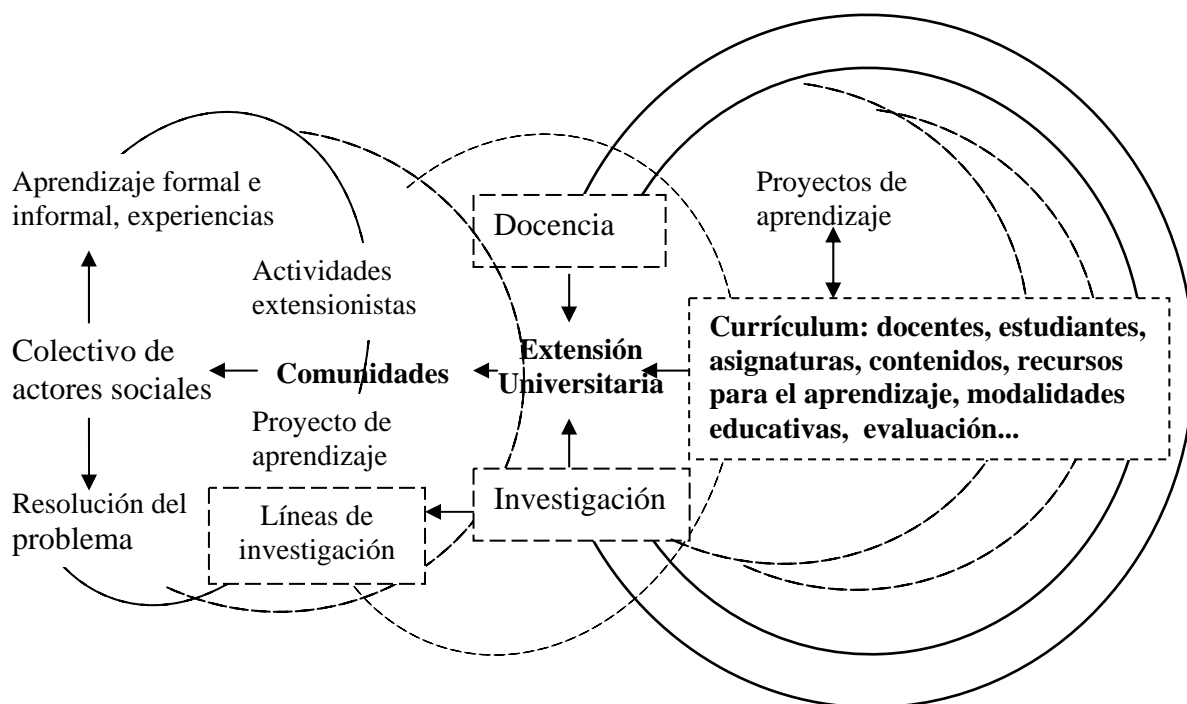


Figura 23. Integración docencia, investigación y extensión

Fuente: Autora (2010).

La flexibilización académica y la innovación son rasgos que emergen al integrarse las funciones universitarias. Se posibilita mancomunadamente la apertura y utilización de distintas modalidades educativas, tales como la presencial, la semipresencial, la tutorial, a distancia. Los espacios educativos se abren a los ámbitos de la vida social, hacia lo regional, lo local, tomando como punto de referencia lo particular, es decir, las necesidades sentidas de las comunidades. Se flexibiliza la oferta educativa para responder a la variedad de intereses, se construyen y se realizan proyectos de aprendizaje.

La evaluación de los aprendizajes, adquiere igualmente un carácter integral e integrador, con un sentido formativo, orientador y motivador hacia quienes participan del acto educativo, centrada en los procesos, con la posibilidad de que todos retroalimenten las actuaciones y acciones realizadas.

d. Fuentes y recursos metodológicos para la organización de un currículum abierto

A continuación, se presentan las posibles fuentes y los recursos metodológicos, identificados por la investigadora¹⁹⁸, algunos de ellos están representados en los niveles de integración descritos, como parte de las premisas emergentes de esta investigación, y otros forman parte de las indagaciones realizadas en torno de este tema. El orden en que se presentan estas fuentes y el contenido que se desarrolla en cada aparte, no constituyen asuntos diferentes e independientes unos de otros, sino más bien representan fuentes y recursos metodológicos que están interconectados.

- *Las unidades didácticas integradas*

Unas de las fuentes consideradas en diferentes referencias documentales, es el diseño de *unidades didácticas integradas*, las cuales constituyen una propuesta de trabajo o acción en la que pueden participar diferentes áreas de conocimiento o disciplinas, organizadas para ser desarrollada en un tiempo relativamente corto, en las que se incorporan temas o tópicos específicos sobre problemas presentes en el entorno vinculados a la vida cotidiana y a la experiencia de los estudiantes y docentes, en las que se contrasta un conocimiento disciplinar específico en relación con el conocimiento cotidiano. Su diseño e instrumentación requiere conocer previamente cuáles son los tópicos o cuestiones que pueden organizarse por el procedimiento de

¹⁹⁸ En el Cuadro 28, incluido en la Parte II del Capítulo 5, se sintetizan un conjunto de prácticas educativas e institucionales tanto en la UNA, como en las universidades adscritas al NAEX y la COSERUV, que sirvieron de referentes para plantear las fuentes y recursos metodológicos para la organización de un currículum abierto, además de las citadas por algunos de los autores reseñados.

unidades y cuales son las ideas centrales de los alumnos ante el tema o la situación determinada, para ponerlas en cuestión, es decir, generar un conflicto cognitivo que sirva para propiciar dudas acerca de las ideas previas y sustituirlas por otras más apropiadas a medida que se avance en el desarrollo del tema o en la solución del problema, y el que aprende reorganiza su conocimiento acerca del tema. El docente debe ser un facilitador y orientador del avance de sus alumnos (Torres Santomé, 2006).

El diseño de unidades didácticas resultan útiles cuando el diseño curricular está profundamente estructurado en asignaturas y cuando el centro de organización del currículum se sitúa en los contenidos. Desde estas consideraciones, en el Cuadro 33 que sigue se plantea la modalidad en la incorporación de los temas o contenidos, su alcance y tipo de conocimientos asociados, que orientan el desarrollo de unidades didácticas.

Cuadro 33. Desarrollo de unidades didácticas

Temas o contenidos	Alcance	Conocimiento
Actualización de temas que ya formen parte de las asignaturas	Ampliación y actualización de los contenidos	Conocimiento disciplinar
Incorporación de temas o conceptos orientados a procesos	Los contenidos provocan análisis, discusión, reflexión	Conocimiento disciplinar
Incorporación de temas o problemas sociales	Los contenidos trascienden a la resolución de problemas y se constatan en el medio	Conocimiento disciplinar, práctico
Incorporación de temas e intereses de los alumnos	Los contenidos adquieren un carácter horizontal	Conocimientos vivenciales

Fuente: Autora (2010).

- *Las asignaturas integradoras*

Las disciplinas y las asignaturas constituyen parte orgánica del currículum. Tradicionalmente, es a través de ellas como se organiza el conocimiento y los contenidos, aspecto profundamente arraigado en las universidades. De ahí que en la oferta académica y en los planes de estudios convencionales, se ofrezcan sólo particularidades de la realidad social y no una imagen integrada de la realidad social.

Una de las opciones detectadas en esta investigación, para favorecer la integración teoría-práctica, es el desarrollo o inclusión en el currículum de *asignaturas*

de contenido práctico, que tienen un carácter integrador, e incorporan contenidos relacionados con situaciones del entorno, que se desarrollan sobre la base de problemas reales, extraídos o planteados en las comunidades donde los docentes y estudiantes son partícipes de las mismas, o bien asignaturas dirigidas hacia la práctica profesional que vinculan al futuro egresado con sus entornos inmediatos de acción.

En la medida en que estas asignaturas se relacionen con otras estrategias de enseñanza, tales como: planes de curso, planes de evaluación, contenidos fijos y nuevos, actividades formales e informales, formas de asesoría, trabajos prácticos, planes de acción, se avanzará progresivamente a una forma que supera el concepto tradicional de asignatura, para asumir el enfoque de *asignaturas integradoras*, las cuales pueden desencadenar un proceso de aprendizaje interconectado con la realidad.

En este proceso, camino a la realidad social, estas asignaturas tienen que hacer uso de los escenarios y nichos para la acción comunitaria que facilita la Extensión Universitaria, como puente de interacción entre la teoría y la práctica.

La Extensión Universitaria pone en las puertas de la universidad temas controversiales que por lo general no forman parte de los contenidos que tradicionalmente se imparten: el mundo de los pobres, los derechos de los niños y de los adolescentes, los discapacitados, la interculturalidad, la homosexualidad, el lesbianismo, el aborto, la violencia intrafamiliar, la tenencia de la tierra, el consumo de drogas, la población indígena, la diversidad religiosa y política, entre muchos otros.

Asimismo, la Extensión Universitaria facilita el acceso a las organizaciones y personas que existen y habitan en las comunidades, como: consejos comunales, asociaciones de vecinos, escuelas, iglesias, líderes comunitarios, dirigentes vecinales, juntas de parroquia y otras más.

- *Los proyectos de aprendizaje*

En los resultados de esta investigación, se distinguieron tres tipos de Proyectos de aprendizaje:

1. Los proyectos de aprendizaje integradores
2. Los proyectos de acción social
3. Los proyectos comunitarios

La modalidad de *proyectos de aprendizaje integradores*, constituyen una de las fuentes que recoge en forma más integral, aspectos tales como innovación, aprendizaje formal, aprendizaje informal, investigación-acción, reflexión, participación, flexibilización, aspectos fundamentales en la integración de las funciones universitarias y por ende en la concepción de la Extensión Universitaria como una función integral e integradora.

Esta modalidad de proyectos, es concebida como un plan educativo y, a través de ellos, se integra la teoría con la práctica, se establece una metodología para la sistematización del aprendizaje, se asumen intereses, expectativas y necesidades individuales y colectivas, se interactúa en contextos diversos y complejos, lo que le proporciona al estudiante diversos escenarios para la aplicación del conocimiento. En estos proyectos los protagonistas son los estudiantes y los miembros de las comunidades, y su duración puede atravesar diferentes trayectos en la formación del estudiante (Leal, 2006).

Estos proyectos reconocen el aprendizaje previo y las experiencias del estudiante, están centrados en su formación y durante su desarrollo atraviesan distintas unidades curriculares, que cumplen progresivamente las metas educativas. Su planificación es flexible y considera las dimensiones de tiempo y espacio del estudiante,

quien estructura y planifica la investigación, así como la participación conjunta con los entes involucrados.

Su énfasis está en la responsabilidad del estudiante para sistematizar sus propias experiencias de aprendizaje, en la que se pueden incluir no sólo lo relativo a los procesos académicos, sino también lo cultural, lo deportivo, lo laboral y lo relacionado con el tiempo libre. Generalmente estos proyectos incluyen la acreditación de aprendizaje por experiencias formales y no formales que se hayan adquirido en otras instituciones educativas y durante su desarrollo personal. Asimismo, la reflexión sistémica del conocimiento se produce con y en la comunidad, de manera tal que el estudiante pueda hacer ajustes, continuar con el proceso de transformación de la realidad y producir nuevos planes de acción (UBV, 2005).

En este proceso transversal de sistematización y reflexión, la práctica educativa, con el concurso de la Extensión Universitaria, se transforma en práctica social. Es un ir y venir de la universidad a la comunidad, de la comunidad a la universidad, en la que los actores sociales de esta práctica están inmersos en un proceso de reorganización del conocimiento, de aprender y desaprender individual y colectivamente.

Durante el desarrollo del proyecto, se articulan ideas, temas, hechos y experiencias para sumarles nuevos significados. Se realizan discusiones grupales, talleres, reportes de la investigación, encuentros en y con la comunidad.

Los *proyectos de acción social* y los *proyectos comunitarios*, constituyen propuestas de aprendizaje establecidas en un tiempo y en espacio determinados. Los mismos emergen como un recurso metodológico para la acción, la reflexión y la participación en comunidades y pueden tener su origen en unidades didácticas integradas o en intereses implícitos o explícitos de la institución educativa, académicos y estudiantes.

El término de *proyectos de acción social*, obedece particularmente a una denominación dada por el Subprograma de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional Abierta para distinguir las propuestas que surgen en las Carreras, vinculadas a las asignaturas prácticas y con el área funcional de Acción Social del Subprograma de Extensión Universitaria, para el abordaje de problemas y situaciones presentes en las comunidades, en relación con los propósitos de la Carrera o con contenidos específicos.

Los *proyectos comunitarios*, se corresponden con la denominación que poseen otras universidades, de un plan de acción institucional para dar respuestas a los problemas presentes en las comunidades, propuestos desde una instancia organizativa de la universidad o por las mismas comunidades, en los que participan docentes, estudiantes y demás miembros de la universidad.

Tal como se evidenció en los resultados, la participación estudiantil en estos proyectos puede tener reconocimiento o no en el currículum, por lo que aceptan la más variada forma de participación: voluntariado social, confrontación teoría-práctica, cumplimiento de una pasantía, práctica profesional, servicio comunitario u otra actividad académica, o libre. De igual forma, estos proyectos dan lugar a la apertura regional y local al abrir el quehacer universitario a distintos ámbitos de participación comunitaria, que se dan en localidades específicas o regiones más amplias, como es el caso de los proyectos de acción social en los Centros Locales de la UNA, descritos en esta investigación, específicamente en el Cuadro 17 del Capítulo 3.

- *Las líneas de investigación*

La Extensión Universitaria es el vehículo que conduce al investigador de su hábitat universitario al hábitat comunitario, al hacer posible la praxis de la investigación acción-participativa, lo que da lugar a la sistematización de la actividad de la investigación en proyectos de investigación o en líneas de investigación.

Las *líneas de investigación* son consideradas como ordenadores de la actividad de investigación que permiten la integración de los esfuerzos académicos e institucionales comprometidos con el desarrollo racional del conocimiento, en un ámbito o área específica. Estos ordenadores o ejes temáticos deben caracterizarse por sus niveles de concreción y especificidad que apunten a problemas concretos, que ameriten ser resueltos de acuerdo con las demandas del entorno social (Pérez de Maza, 2009).

Interpretando a Chacín (2004), una línea de investigación es un proceso de socialización y sistematización del conocimiento, con el fin de hacerlo colectivo y transformarlo en marcos conceptuales y referenciales para otros, en los espacios propios de los actores sociales.

En el caso de *líneas de investigación en Extensión Universitaria*, se trata de un espacio de acción e interacción del docente-investigador, estudiante-investigador con situaciones y problemas del entorno, para desarrollar conocimiento en áreas de incumbencia de la Docencia, la Investigación y la Extensión Universitaria, con base en necesidades sentidas, extraídas del entorno. Por consiguiente, los problemas a estudiar son de carácter práctico y público, cotidianos, experimentados y vividos por el investigador, inherentes a su propio aprendizaje, con relevancia para su vida académica y la sociedad (Pérez de Maza, 2009).

Las líneas de investigación, abren espacios institucionales para la innovación educativa, para la conformación de grupos o equipos de investigadores, para la incorporación de estudiantes en procesos de investigación guiada, para la generación de productos académicos comunicables, tales como artículos, informes de avances, tesis de grado, trabajos de ascenso, asistencia técnica social en comunidades, desarrollo de tecnologías blandas, entre otras aportaciones necesarias en los procesos de vinculación,

docencia, investigación, extensión. Tal como lo plantea Chacín (2004), las líneas de investigación en extensión, constituyen en sí mismas un recurso metodológico para la integración de las funciones universitarias, probado por esta autora en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

- *Las actividades extensionistas integradoras*

Además de las fuentes y los recursos metodológicos ya mencionados, la organización de un currículum abierto incluye la posibilidad real y potencial de incluir en distintos momentos de la formación del estudiante una diversidad de actividades que atiendan la diversidad de intereses y motivaciones. Por su carácter flexible y dinámico, la Extensión Universitaria es la llamada a organizar estas actividades con base en propuestas de los estudiantes, planteamientos de académicos e investigadores, así como actividades que surjan en el seno de las comunidades.

Se trata de *actividades extensionistas*, entendidas como un cuerpo de acciones organizadas, en correspondencia con los propósitos y la naturaleza de la Extensión Universitaria y en armonía con el perfil del egresado para fortalecer en él la integración social, su participación ciudadana, su desarrollo personal, entre otros rasgos; o como un cuerpo de actividades libres y espontáneas que se dan dentro y fuera del recinto universitario.

Las cátedras libres, los talleres, las charlas, las actuaciones socio-culturales, la participación en grupos culturales, deportivos, ambientalistas, concursos literarios, eventos socio-recreativos, entre otras actividades identificadas en esta investigación, constituyen parte del quehacer extensionista en las universidades y están presentes en las diferentes formas de representación del aprendizaje informal y no-formal.

- *El portafolio de actividades extensionistas*¹⁹⁹

Representa un recurso metodológico, ampliamente utilizado para la compilación, colección y el repertorio de evidencias y actividades que están vinculadas con la formación integral del estudiante y que se han dado en un trayecto o lapso determinado de su formación y que incorpora seguimiento por parte del estudiante al proceso de aprendizaje, por lo que es factible su aplicación en el área de la Extensión Universitaria.

Su importancia radica en que el estudiante se involucra en la sistematización del proceso de recogida de evidencias, en la selección y el discernimiento que pueda hacer de estas evidencias, por lo que se convierte en una estrategia de autorreflexión y autocrítica sobre su propia actuación y participación en actividades extensionistas libres o regulares.

Estos portafolios pueden ser útiles en caso de existir en el currículum créditos libres o asignaturas de libre configuración. El estudiante puede iniciar su portafolio al inicio de su carrera, o en algunos de los ciclos o fases de la misma, en el que se pueden incluir numerosas experiencias de aprendizaje; se puede comenzar con una bitácora personal, que incluye reconocimientos recibidos, participación en cursos, talleres y concursos, así como la participación en actividades y proyectos organizados y administrados por otras universidades o instituciones educativas, y la participación en grupos culturales, socio-recreativos y deportivos.

¹⁹⁹ Este recurso fue señalado por uno de los informantes de la UNA, indicando que existe una propuesta institucional elaborada por el Subprograma de Extensión Universitaria que no ha sido implementada.

e. La evaluación abierta de los aprendizajes. Un asunto integral

La evaluación es uno de los aspectos a resolver en los procesos en que está involucrada la Extensión Universitaria, por cuanto existe el riesgo de que la evaluación tradicional contradiga su naturaleza, fines y características, como función abierta, dinámica, flexible, concientizadora, crítica, liberadora e integradora.²⁰⁰

Al situarse esta función como organizadora de un currículum abierto, su finalidad trasciende el mero hecho de integrar la teoría-práctica, de situar al currículum en el mundo real, en el mundo social, para ubicarse en la formación integral de hombres y mujeres que sean promotores de cambio social.

Tradicionalmente, la evaluación se ejerce como una forma de valoración unidireccional, del docente al estudiante, de la institución educativa a los estudiantes, de pocos a muchos. La evaluación tiene que ser vista como uno de los eventos que ocurren durante cualquier trayecto del aprendizaje, durante el trayecto de reorganización de conocimientos y experiencias, de interacción con el medio, de interacción docentes-estudiantes, integrado este evento a los otros eventos que implica el aprendizaje individual y colectivo y la participación en las comunidades.

En el caso que nos ocupa, evalúan los actores del aprendizaje, de la práctica educativa, de la práctica social. Se trata de una tarea de valoración conjunta, de corresponsabilidad mutua entre la institución educativa, los docentes, estudiantes y miembros de la comunidad, en el que se combinan estrategias de evaluación cuantitativa, cualitativa, individual, grupal.

Esto implica concebir la evaluación como un proceso en el que se actúa, se reflexiona, se sistematiza sobre los aprendizajes incorporados, sobre los nuevos

²⁰⁰ En el Capítulo 5, en el aparte referido a la Metacategoría de análisis 5, surgió la necesidad de dar un viraje en la concepción tradicional del Componente de Extensión Universitaria en la UNA. Asimismo, los informantes en general proporcionaron algunas estrategias de evaluación que fueron consideradas como referencias en este aparte.

aprendizajes, producto de la integración teoría-práctica, de la integración de aprendizajes, conocimientos previos, experiencias, y se hace consciente, en cómo se aprendió, qué se aprendió, y lo que no se aprendió. Esto sugiere dirigir la evaluación a la formación integral de los estudiantes, como personas, como futuros profesionales y como ciudadanos (Leal, 2006).

Dirigir la evaluación como parte de la formación integral del estudiante, es una de las consideraciones de la *evaluación democrática*, en la que el evaluador reconoce el pluralismo de valores y de intereses y actúa como un evaluador democrático, que intercambia información entre los grupos o personas que desean conocer cómo se está dando la evaluación, es decir, “el derecho de saber”, en consonancia con los compromisos del aprendizaje (Martín Rodríguez, s.f).

Expresando las ideas ya expuestas de forma gráfica, la evaluación se organiza en una espiral que está en constante movimiento, tal como lo podemos observar, en la Figura 24, que se presenta a continuación.

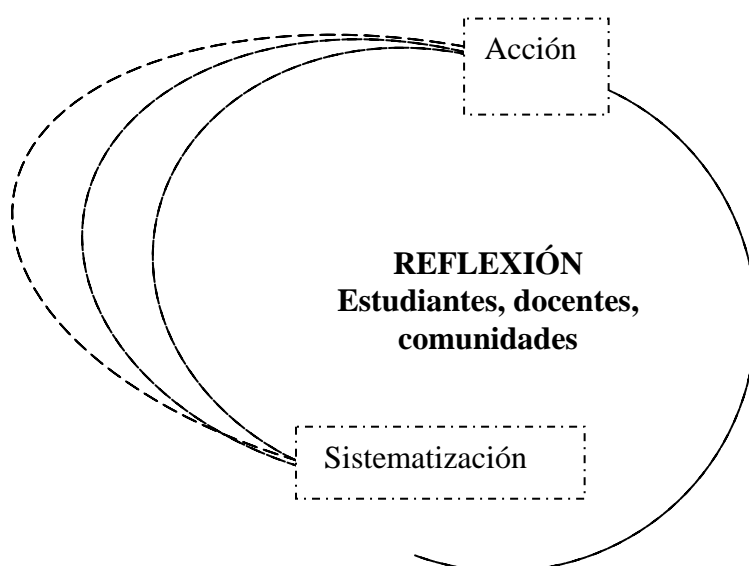


Figura 24. Visión espiralada de la evaluación

Fuente: Autora (2010).

Una evaluación integral y ampliada como aquí se esboza evalúa todo lo previsto en el plan de estudio, en la unidad didáctica, en el proyecto de aprendizaje, es decir, todo lo planificado y esperado, en conjunción con todo lo que se realizó que no estaba previsto, lo no esperado, los compromisos que se asumieron durante el aprendizaje, las experiencias que se pusieron a prueba y todo lo que no se hizo.

Este tipo de evaluación no se limita al uso de una técnica o estrategia de evaluación, se incorporan distintas estrategias que faciliten recopilar y captar en su integridad cómo se inicia, cómo se desarrolla y cómo cierra el proceso de aprendizaje. Entre las técnicas y estrategias de evaluación para recoger el máximo de información posible están las observaciones grupales, los perfiles para evaluaciones grupales e individuales, autoevaluaciones, listas de cotejo ampliadas, entrevistas de avance, pruebas integrales concertadas, reportes de los miembros de la comunidad, el portafolio de actividades, entre otros.

Los informes de avance, registros anecdóticos, mapas de conceptos, fichas resumen, presentaciones de casos, fichas de ejemplificaciones, trabajos prácticos, exposiciones, encuentros, representan igualmente parte de las estrategias de aprendizaje que pueden ser sistematizadas en un trayecto determinado y valoradas de forma integral.

Evaluar integral y globalmente supone un esfuerzo institucional significativo, que involucra la preparación y disposición en recursos, tiempo y espacio de los docentes, estudiantes y miembros de las comunidades. Al respecto, la conformación de equipos de responsabilidad compartida²⁰¹ para la asesoría y la evaluación con actuación local y regional, constituyen una práctica institucional recomendable para favorecer los procesos de evaluación integral.

²⁰¹ A semejanza de la COMTFORPRA, Comisión Técnica Académica para atender la Formación Práctica en las Carreras de Educación Integral de la UNA, conformada a modo de un equipo interdisciplinario que comparte entre todos sus miembros el proceso de asesoría, planifica monitorea y evalúa *in situ*, las actividades prácticas de los estudiantes, según la naturaleza de la asignatura cursada.

Esta forma de trabajo difiere de los modos convencionales de atender los procesos académicos y administrativos en las instituciones de educación superior, sean éstas presenciales o a distancia. Es una manera diferente de conducir los planes de estudio. La apertura de una participación activa de todos los actores involucrados en estos procesos, la aportación del estudiante en la toma de decisiones, la flexibilidad en los procesos de administración del currículum, son, entre otros, algunos de sus rasgos resaltantes (Matos, Núñez y Tancredi, 2002).

La conformación de un equipo de trabajo de esta naturaleza, incluye docentes que asesoran asignaturas prácticas de un mismo componente de formación, comparten experiencias en la planificación, ejecución y supervisión de los planes de curso y en la asesoría grupal e individual de los estudiantes, asimismo, se comparten conocimientos y orientaciones de carácter metodológico para el abordaje con los estudiantes de los trabajos prácticos, los proyectos de investigación, y sus procesos de evaluación, entre otros asuntos. La presencia de un docente orientador, apoya al estudiante en la prosecución de las actividades a seguir, los motiva y los orienta ante la escogencia de determinadas asignaturas y planifica actividades en conjunto, según requerimientos de la Comisión. La participación del docente extensionista, facilita a lo interno de la universidad la promoción de las actividades y los programas extensionistas; a lo externo promueve lazos interinstitucionales y mantiene contacto institucional con escuelas, empresas, comunidades, entre otros espacios. La incorporación de estudiantes en esta Comisión, permite comunicar a la comunidad estudiantil las decisiones de la comisión y puede sugerir cambios, aportar soluciones y participar en los procesos de evaluación educativa (Matos, Núñez y Tancredi 2002).

f. El perfil esperado: La promoción de cambio social

Tradicionalmente, el currículum universitario ha centrado el desarrollo disciplinar en tres rasgos del perfil profesional: *el ser, el hacer y el conocer*, y se incorpora sutilmente *el convivir y el emprender*. La fundamentación de las Carreras y el perfil profesional, constituyen la base del proyecto curricular.

Generalmente, el perfil profesional se construye con base en los conocimientos, las técnicas y los procedimientos que ofrece el cuerpo disciplinar de la Carrera, así como lo que exige el mundo laboral, el mercado de trabajo. Las necesidades sociales se incluyen de forma tenue, difuminadas en los bloques de asignaturas y deja a la suerte de algunos contenidos, la formación humanista.

La orientación genuinamente humanista y crítica del currículum universitario como posibilidad de desciframiento y búsqueda de solución a los problemas que enfrentan nuestros pueblos, es un movimiento que va más allá del campo disciplinar y profesionalizante del currículum. Es un esfuerzo conjunto de la docencia, la investigación y la extensión por reconstruir y refundar saberes orientados a transformar las prácticas educativas en prácticas culturales y sociales.

En el marco de lo que se ha venido planteando en esta investigación, surge un conjunto de interrogantes: ¿Cuál es el sentido de formación de un currículum abierto, organizado a través de la Extensión Universitaria?, ¿cuál es su intencionalidad?, ¿qué valores traduce esta propuesta educativa integral?, ¿qué implicaciones humanas, culturales se proyectan? Más que dar un conjunto de respuestas para construir un perfil diferente al profesionalizante, se trata de visionar los hombres y las mujeres en proceso de formación integral, imbuidos en el contexto social al que pertenecen, provistos de un conocimiento procedente de la diversidad de saberes, de sus experiencias, que les permita transformar el conocimiento académico en una práctica social, cargada de una

reflexión permanentemente, acerca de su propia actuación. Esto supone una reinterpretación del *ser, el saber, el hacer, el convivir y el emprender*, expuesto en la Figura 25, como fuerzas propias del estudiante en formación, en el que se asume el proceso educativo como un proceso abierto e integral, para formar *promotores de cambio social*²⁰², en el que la Extensión Universitaria se apropia de su rol como función social de la universidad.

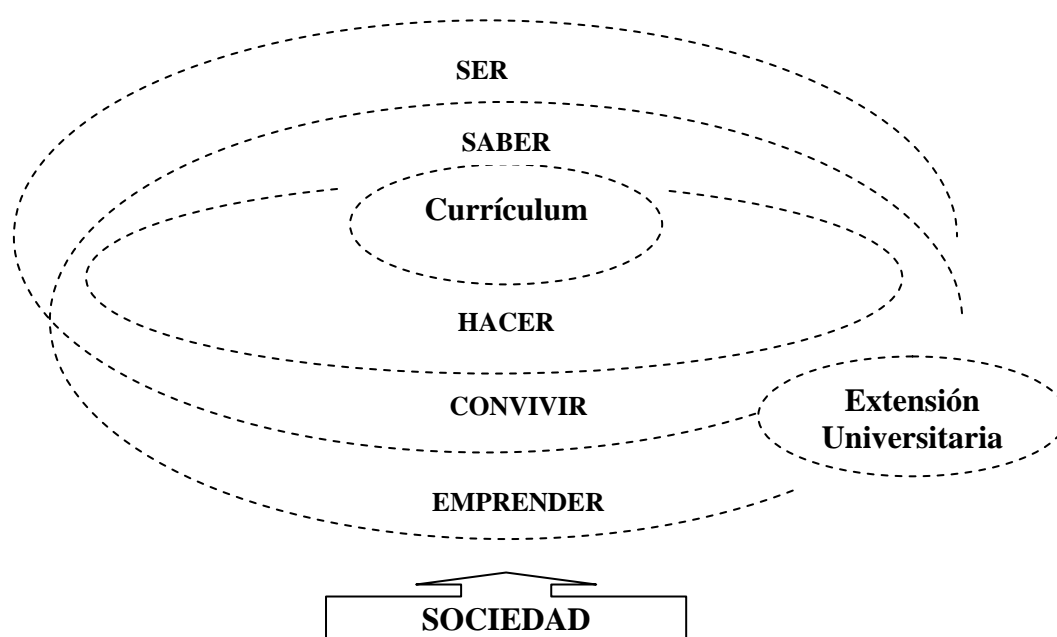


Figura 25. Reinterpretación del ser, saber, hacer, convivir, emprender

Fuente: Autora (2010).

A la luz de estos planteamientos, el compromiso de formación de promotores de cambio social, contiene propuestas éticas, socio-políticas, culturales-ideológicas,

²⁰² En la primera parte del Capítulo 5, referida al análisis del Proyecto de Creación de la UNA, la investigadora pudo apreciar que la promoción de cambio social es uno de los rasgos que definen el perfil profesional de los futuros egresados en todas las Carreras de la UNA, de allí que la Extensión Universitaria sea considerada en este proyecto como inherente al proceso de aprendizaje del estudiante. En la práctica, este rasgo está diferenciado en las diferentes Carreras de Educación y está consustanciado al perfil del futuro docente en formación, lo cual también se evidenció en esta investigación para el caso de la UPEL, universidad dedicada a la formación de docentes.

antropológicas, ecológicas, estéticas que orientan intereses e intencionalidades de sus protagonistas, que se traducen en ideales, fines y objetivos de la acción social. Bajo estas premisas, se espera contribuir a la formación integral de ciudadanos y ciudadanas:

- Dispuestos constantemente para la búsqueda de saberes, con actitudes y sentimientos de solidaridad, cooperación y sensibilidad y justicia social.
- Con conocimientos y saberes propios del entorno histórico, sociopolítico y económico, donde desarrolla su acción.
- Que analicen y reflexionen sobre diferentes corrientes y enfoques de pensamiento, a fin de ponerlos en práctica en contextos de la realidad social.
- Inmersos en un constante aprendizaje, que utilicen métodos y técnicas, compartan conocimientos y experiencias, de su formación y profesión.
- Que establezcan relaciones entre la acción que realizan y las condiciones ecológicas y sociopolíticas del entorno.
- Con un pensamiento ético y estético que le permita respetar la diversidad, comunicarse abiertamente y con sentido crítico de la realidad social.
- Que promuevan vínculos colectivos basados en la confianza, el compromiso social y la lealtad.
- Que desarrollen actitudes de reflexión, autocrítica y autovaloración.
- Con sentido de responsabilidad social y ética de sus acciones, de su formación, de su desarrollo pleno como profesionales y trabajadores.
- Que desarrollen y fomenten hábitos para el uso del tiempo libre, la convivencia, la recreación, el cuidado del ambiente, el desarrollo de la ciudadanía, entre otros.

6.5. Recomendaciones

Finalmente se estima importante señalar las siguientes recomendaciones:

1. El proyecto de creación de la Universidad Nacional Abierta (PROCREAUNA), fue concebido con tal visión de futuro, que aspectos esenciales de su modelo curricular en cuanto a las relaciones entre el conocimiento y la realidad tienen semejanza con premisas y planteamientos que surgieron en esta investigación, por lo que se recomienda retomar las bases de este proyecto a la luz de generar propuestas académicas y curriculares relacionadas con la formación integral del estudiante.
2. Discutir los resultados de esta investigación en el seno de la UNA, NAEX y COSERUV, para ampliar el ámbito del análisis realizado y establecer lineamientos y orientaciones para las universidades venezolanas, en cuanto a la Extensión Universitaria como función organizadora de un currículum abierto.
3. Presentar y discutir en el seno de las Carreras de la UNA, las premisas y los criterios que emergieron de esta investigación, para la organización del currículum universitario a través de la Extensión Universitaria, bajo un enfoque abierto e integrado, en el que se establezcan puentes con planteamientos que viabilicen su operacionalización.
4. Divulgar ampliamente los resultados obtenidos en esta investigación a los fines de motivar el desarrollo de nuevos estudios que profundicen en el tema de la Extensión Universitaria y sus vínculos con la docencia y la investigación, y que se generen modelos para la integración de estas funciones universitarias.
5. Proponer a la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED), instancia coordinadora del *Programa de Doctorado Innovación*

Curricular, Tecnológica e Institucional, la apertura de una línea de investigación en Extensión Universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez de Zayas, C. (2001). *El Diseño Curricular*. Cuba: Pueblo y Educación.
- Álvarez Méndez, J. (2001). *Entender la didáctica, entender el currículum*. Madrid: Niño y Dávila.
- Ander Egg, E. ; Gelpi, E.; Kambarage Nyerere, J. ; Fluitmam, F.(1996). *La Educación de Adultos como Organización para el Desarrollo Social*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Ander- Egg, E. (1989). *La animación y los animadores*. Madrid: Narcea.
- Andrade Mora, J. (1999). *Propuesta para el Desarrollo y Consolidación de Extensión en las Universidades Venezolanas*. Núcleo de Directores de Cultura y Extensión de las Universidades Venezolanas: Autor
- Andréu Abela, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. [Documento en línea]. Disponible: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/s200103.pdf> [Consulta: 2008, enero 23].
- Aparici, R. (1999). Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías. En Martín Rodríguez y Ahijado Quintillán (Coord.), *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos* (pp. 177-192). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Arboleda Toro, N. (2005). *ABC de la educación virtual y a distancia*. Bogotá: Filigrana.
- Arrieta de Bravo, G. (2008). *La co-operación universitaria para el desarrollo local*. Caracas: Ediciones OPSU.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIS). (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: Autor
- Banco Mundial (1995). *El Informe Educación Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia (1993-1994)*. Washington: Autor.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (1998). *La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia*. Washington: Autor.
- Barberá, E.; Badía, A. y Mominó, J. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: Horsori.
- Barbosa Illescas, F. (2009). *Monografía histórica: la Extensión Universitaria en Iberoamérica y en Andalucía*. Cádiz: Universidades Públicas Andaluzas/ Proyecto Atalaya.
- Barbosa Illescas, F. (2010). *La Extensión Universitaria en España e Iberoamérica. Desde la Constitución de Cádiz (1812) a las Universidades Andaluzas*. Trabajo no publicado, Universidad de Cádiz, Andalucía.

- Barrón Soto, H. (2002). Elementos para un debate contemporáneo sobre la educación abierta. En *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 5(1), 41-63.
- Basabe Peña, F. (2007). *Educación a distancia en el nivel superior*. México: Trillas.
- Bates, T. (1999). *La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. México: Trillas.
- Beane, J. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Benedito, V.; Ferrer, V.; Ferreres, V.(1995). *La formación universitaria al debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona, España.
- Benko, A. (1998): ¿Por qué incluir Extensión Universitaria en el Currículo de las Carreras? En *UNA Documenta*, 12(1-2), 6-10.
- Bernal Guerrero, A. (2002). *Retos y Perspectivas Curriculares en la Postmodernidad*. España: Kronos.
- Bigott, L. (1992). *Investigación Alternativa y Educación Popular en América Latina*. Caracas: Tropykos.
- Blanco y Messina, (2000). *Estado del Arte de las Innovaciones Educativas en América Latina*. (Cáp. II).Santiago: Ed. Convenio Andrés Bello. CAB – UNESCO. Disponible en: <http://innovemos.unesco.cl/red/publicaciones/> [Consulta: 2008, Noviembre 15].
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, N., J.: Prentice-Hall.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza*. Granada: Force/Universidad de Granada, España.
- Bolívar, A. (Comp.).(2007). *Análisis del discurso. ¿Por qué y para qué?*. Caracas: CEC.
- Bolívar, O. (2009). Saberes Pedagógicos y Teoría Crítica. En *Foro del Futuro*, 1(1), 109-146.
- Bórquez, R. (2006). *Pedagogía Crítica*. México: Trillas.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Briones, G. (2003). *Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales*. México: Trillas.
- Brovetto, J. (1994). *La Vinculación de la universidad con su entorno*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.llaedes.org/documentos/articulos/JB-vinculaci%20Univ-Soc.pdf>. [Consulta: 2008, mayo 7].

- Brovetto, J. (1999). La educación superior en Iberoamérica: crisis, debates, realidades y transformaciones en la última década del siglo XX. *Revista Iberoamericana de Educación*. 21 (10-20).
- Brunner, J. (1990). Universidad, Sociedad y Estado en los 90'. En *Educación y Sociedad*, 1 (2), 17-24.
- Brunner, J. (1990). *Educación Superior en América Latina: Cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Buarque, C. (1990). Navegando sobre los cambios. La educación en la Universidad Brasileira. En *Educación y Sociedad*. 1(2), 33-52.
- Calvert, J. (1990). "Conferencia introductoria: la investigación en la educación a distancia". En Villaroel, A. y Pereira, F. (Comp.). *La educación a distancia: desarrollo y apertura*. Venezuela: Fondo Editorial Universidad Nacional Abierta.
- Camejo, S. (2009). Formación en desarrollo comunitario bajo la modalidad a distancia. En Leal Ortiz (Coord.) *Educación a Distancia en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela: Tomo I*. (pp.251-270). Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Canelones, M. (2009). Consideraciones acerca del perfil del académico como extensionista desde una visión integradora. En Leal Ortiz (Comp.), *Educación a Distancia en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela* (pp. 365 - 380). Tomo I. Caracas: Ediciones del Rectorado.
- Carrillo López, M. y Mosqueda Gómez, C. (2006, julio). *La Función Social de la Universidad: Concepto, Transformaciones y Perspectivas en el Tiempo*. Ponencia presentada en el 6º Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad, México: Autores.
- Casas Armengol, M. (1982a). Ilusión y realidad de la educación superior a distancia en América Latina. En *UNA Documenta*, 1(1) ,60-73.
- Casas Armengol, M. (1982b). Revisión general del currículum propuesto para la UNA. En *UNA Opinión*, 6(1y2), 18-23.
- Casas Armengol, M. (1983). La Universidad Nacional Abierta de Venezuela. En Peñalver, M. y Escotet M.(Comp.), *Teoría y praxis de la educación a distancia: Tomo II* (pp.409-459). Caracas: FEDES.
- Casas Armengol, M. (1987). Génesis de la Universidad Nacional Abierta. En *UNA Documenta*, 1(1) ,60-73.
- Casas Armengol, M. (1988). Extensión Universitaria a Distancia: ¿Función o Apéndice? En *Revista de Tecnología Educativa*, X (4), 255-271.
- Casas Armengol, M. (1999). Tendencias actuales e innovaciones en la educación superior a distancia. Potencialidad y restricciones en Latinoamérica. En *Educación Superior y Sociedad*, 10(2), 46.

- Castells, M.; Flecha, R.; Freire P.; Giroux H.; Macedo, D.; y Willis, P. (2001). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educador
- Castellano de Sjöstrand, M. (2003). Propositiones para la transformación de la educación superior en Venezuela. En Lanz, R. (Comp.) En *La Universidad se Reforma* (pp. 63-90). Venezuela: ORUS.
- Castillo, M.; Figueroa, P.; Matos, M. y otros (2003). *Modelo de Gestión para la Inserción de la Extensión Universitaria en los Currículos de las Carreras del Área de Educación Integral de la Universidad Nacional Abierta*. Trabajo no publicado, Universidad Nacional Abierta, Caracas: Autor.
- Castrillo, Moore, M. y Track, A. (1982). *Política de Extensión Universitaria*. Trabajo no Publicado, Universidad Nacional Abierta. Caracas: Autor.
- Cedeño, G. (1987). Dinámica de la primera década. En *UNA Opinión*, VI (3) ,6-11.
- Cegarra, F. (1992). *Conclusiones fase I: Evaluación curricular del plan curricular del plan de estudio de los Estudios Generales*. Trabajo no publicado, Universidad Nacional Abierta. Caracas: Autor.
- Contasti, M. (1984). La UNA: experiencia e historia. En *UNA Opinión*, VI (3), II-VIII.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela 1999. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.453 (Extraordinario), marzo 24, 2000.
- CRESAL/UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Documentos de trabajo. París: Autor.
- Creación de la Misión Sucre. (Decreto N° 2604). (2003, septiembre 9). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 37.772 septiembre 10, 2003.
- Cruz, J. (2006, julio). *El rol y el ejercicio de los sistemas educativos a distancia. En las próximas décadas siglo XXI*. Ponencia presentada en el Congreso Mundial de la Educación Superior a Distancia. Bogotá.
- Cruz Rincón, J. y García Guadilla, C. (1987). *La Educación a Distancia: En Búsqueda de su Legitimación e Identidad. Síntesis del 'Estado del Arte' de la Educación a Distancia en América Latina y el Caribe*. En Pereira, F. (Editor), *La Educación a Distancia en América Latina-Tomo II*. Caracas: Kapelusz Venezolana.
- Colom, A. y Núñez, L. (2001). *Teoría de la Educación*. Madrid: Síntesis.
- Comisión Internacional para el siglo XXI (1993). *La Educación encierra un Tesoro. Informe Delors*. [Documento en línea]. Disponible: www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF/ [Consulta: 2009, diciembre 3].
- Comisión Nacional sobre Educación de Pregrado en Universidades de Investigación (1995). *Reporte Boyer*. [Documento en línea]. Disponible: <http://notes.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf> ./[Consulta: 2009, diciembre 3].

- Comité Nacional de Educación Superior de Gran Bretaña (1997). *Informe Dearing*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/> [Consulta: 2009, diciembre 3].
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2000, mayo). *Informe Bricall*. [Documento en línea]. Disponible: www.oei.es/oeivirt/bricall.htm. [Consulta: 2009, diciembre 3].
- Chacín, B. (2008). *La Generación del Conocimiento en la Extensión Universitaria*. Caracas: UPEL.
- Chang, R. y Mendoza, J.(1999). *Propuesta de rediseño curricular de los estudios generales de la UNA*. Caracas: UNA.
- Da Silva, T. (1999). *Currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autentica
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: CESU-UNAM.
- De Sousa Santos, B. (2008). *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Caracas: Centro Internacional Miranda.
- Díaz Barriga, F.; Lule González, M.; y otros. (2006). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. México: Trillas.
- Didou Aupetit, S. (2001). El reporte ATTALI ¿Qué interés tiene para México? En *Revista de Educación Superior en Línea*, XXX (119), 5-10.
- Dillon, C., Gunawardena, C. y Parker, R. (1992). Learner support: the critical link in distance education. En *Distance Education*, 13 (1), 29-45.
- Didriksson, A. (2000). *La universidad de la innovación, una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*. Caracas: IESALC/UNESCO
- Eisner, E. (1971). *Como preparar la reforma del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Elliott, J. (2000). *La Investigación Acción en Educación*. Cuarta Madrid: Morata
- Escotet, M. (1991). Visión de la universidad del siglo XXI: dialéctica de la misión universitaria en una era de cambios. En *Memorias Reunión Internacional de Reflexión sobre Nuevos Roles de la Educación Superior a Nivel Mundial*. Vol. 5, 91-112. Caracas: UNESCO.
- Escotet, M. (1996). *Universidad y Devenir*. Buenos Aires: Autor.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. En *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), p.11-43 [Revista en línea].Disponible: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.

- Espacio Europeo de Educación Superior (1999). *Declaración de Bolonia*. [Documento en línea].
 Disponible: ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf.
 [Consulta: 2010, Enero 10].
- Essenfeld, S. (1998). ¿Por qué incluir la Extensión Universitaria en el currículum de todas las carreras? En *UNA Documenta*, 12(1-2), 5.
- Estéves, M. (2004). *Aproximación a un modelo sistémico de cooperación para fortalecer la vinculación interinstitucional mediante la función de Extensión Universitaria*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Santa María. Caracas: Autora.
- Euscátequi, R. y Pino, S. (2005). La reestructuración curricular como resultado de los procesos sociales. En *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1 (3). [Revista en línea]. Disponible: <http://revista.iered.org>.
- Evans, T. y Nation, D. (1992). Theorising Open and Distance Education. *Open Learning*. 7(2), 3-13.
- Evans, T. y Nation, D. (1999). De la necesidad de la teoría en la enseñanza abierta y a distancia. En Martín Rodríguez y Ahijado Quintillán (Coord.), *la educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos* (pp. 61-84). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Filstead, W. (1987). Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. En T. D. Cook y CH. S. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo* (pp. 59-79). Madrid: Morata.
- Fainholc, B. (1999). *La interactividad en la educación a distancia*. México: Paidós.
- Fernández González, J.; Elortegui Escartín, N. y otros (1999). *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?* Sevilla: Diada.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernández, L. (2001). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. México: Paidós.
- Flecha, R.; García, C.; Melgar, P. (2004). El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 81-89.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flores Galleguillos, L. (1995). *Planificación y Formulación de Proyectos Educativos*. Caracas: UNA.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo veintiuno editores.

- Freire, P. (1999). *La educación en la ciudad*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Fresán O., M. (2004). La Extensión Universitaria y la Universidad Pública. En *Revista Reencuentro*, N° 39, 47-54.
- Fullan, M. (1993). *Las Fuerzas del Cambio*. Madrid: Ediciones Akal.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- García Guadilla, C. (1997). *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Caracas: Ediciones CRESALC/UNESCO.
- García Guadilla, C. (2008). La importancia de la investigación sobre la educación superior. *IESALC informa*, 162 (1). [Boletín en línea]. Disponible: www.iesalc.unesco.org.ve.
- García Teske, E. (2005). *Nuevos medios para viejos fines: Formatos educativos para el siglo XXI*. En Enfoques de Educación. Agencia Española de Cooperación Internacional
- Gimeno Sacristán, J. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. España: Ediciones Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aun es posible*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán; J. (2006) (comp.). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giménez Martínez, J. (2000, noviembre). *Extensión Universitaria en España*. Ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de Extensión. México: Autor.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

- Guédez, V. (1983a). Las perspectivas de la educación a distancia en el contexto de la educación abierta y permanente. En *UNA Documenta*, 1(2), 66-80.
- Guédez, V. (1983b). Los retos de la educación abierta y a distancia. En Peñalver, M. y Escotet M.(Comp.). *Teoría y praxis de la educación a distancia: Tomo I* (pp.27-58). Caracas: Fedes.
- González González, G. y González Fernández-Larrea, M. (2006). Extensión universitaria: una aproximación conceptual desde la perspectiva cubana. En *Revista Cubana de Educación Superior*, XXVI (2), 69-76.
- García C. (1990). La Educación Superior y sus responsabilidades sociales. Estudio de casos sobre alfabetización y post – alfabetización y educación de adultos con el aporte de las instituciones de Educación Superior". En *Educación Superior y Sociedad*. Vol. 1, N° 2. Caracas: UNESCO/CRESALC.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós
- Giroux, H. (2008). *La Universidad Secuestrada*. Caracas: Centro Internacional Miranda.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategy for qualitative research*. Chicago:Aldine.
- González, M.(2003). *Universidad, Sociedad y Extensión Universitaria: Auntes para un análisis*.www.sappiens.com/Castellano/articulos.nsf/Educadores/Universidad_sociedad_y_extension%c3%B3n_uni. [Consulta: 2006, Julio 3]
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1983). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourt Generation Evaluation*. California: SAGE Publications.
- Gulliani, F. y Pérez de Maza, T.(2005). *Fundamentos Básicos en el Diseño y Elaboración de Proyectos*. Caracas: UNA.
- Gutiérrez, K.(2006). Situación actual y prospectiva en el sistema académico de la UNA posibles tendencias y acciones estratégicas desde la perspectiva de los estudios del futuro. En *Revista Informe de Investigaciones Educativas*. XX, pp.123-155.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomos I y II. Madrid: Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.
- Hernández, A. (2002). La Extensión Universitaria: Jerarquía y Contexto. En *Tópica Extensa*. 2(1), 129-133.
- Hernández Sampieri, R. ; Fernández Collado, C; Baptista Lucio, P (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

- Hijano del Río, M. (2009). Una aproximación crítica al espacio europeo de educación superior. En *Cuestiones Pedagógicas* (19), 41-53.
- Holmberg, B. (1989). Key Issues in Distance Education: an academic viewpoint. En *European Journal of Education*, 24(1), 11-20.
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: Fundación Sypal.
- Iñiguez Rueda, L. (2006). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC.
- Jaspe, A. (2009). *La Gestión de la Extensión Universitaria y el Compromiso Social de la Universidad*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas: Autora.
- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: La teoría de la valoración. En *Boletín de Lingüística*. 22, 52-78.
- Kaplún, G. (2005). *Indisciplinar la Universidad*. [Documento en línea]. Disponible:[http://www.liccom.edu.uy/intereses/actividades/2005/material/gkaplun-indisciplinar-la-universidad\(corr\).pdf](http://www.liccom.edu.uy/intereses/actividades/2005/material/gkaplun-indisciplinar-la-universidad(corr).pdf). [Consulta: 2008, mayo 5].
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education*. New York: Routledge.
- Kemis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kent, R. (1996). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kirkwood, A. (1999). Selección y uso de los medios de comunicación e información para la enseñanza abierta y a distancia. En Martín Rodríguez y Ahijado Quintillán (Coord.), *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos* (pp. 165-177.). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Kirkwood, A. (2003). Understanding Independent Learns use of Media Technologies. *Open Learning* (18),2,155-175.
- Leal, L. (1994). *Currículum pertinente para la educación superior*. Trabajo no publicado Universidad Nacional Abierta, Caracas: Autor.
- Leal, L. (1995). *La Extensión Universitaria como Acción Social*. Trabajo no Publicado, Universidad Nacional Abierta: Caracas.
- Leal, L. (1998a). Extensión Universitaria y Aprendizaje de la Participación. *UNA Documenta*, 12(1-2), 23-28.

- Leal, L. (Marzo, 1998b). ¿A qué nos referimos cuando hablamos de Extensión Universitaria? En *Memorias del Encuentro de Extensión Universitaria en Venezuela: Presente y Futuro*. Núcleo de Autoridades de Directores de Cultura y Extensión de las Universidades Venezolanas. Caracas: Autor.
- Leal, L. (2004) *Orientaciones para la Acción – Reflexión –Sistematización. Programa Nacional de Formación de Educadores*. Ministerio de Educación Superior. Caracas: Misión Sucre.
- Leal, L. (2006). *Don Simón Rodríguez de paso por la Misión Sucre. Formación de Educadores para la Revolución Bolivariana*. Caracas: FORDES.
- Leal Ortiz, N. (2005). *La Asesoría Académica en la UNA. Su abordaje cualitativo desde la perspectiva de experimentados asesores académicos de los Centros Locales de la UNA*. Dirección de Investigación y Postgrado. Caracas: Autor.
- Leal Ortiz, N. (2008). *Fenomenología de la conciencia del estudiante de la UNA*. Caracas: Fondo Editorial IPASME.
- Leal Ortiz, N. (2009). *Educación a distancia en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela [Consideraciones Preliminares]*.Caracas: Universidad Nacional Abierta
- Lens, J. (2001). *Paulo Freire. Su praxis pedagógica como sistema*. Argentina: Yaguë ediciones.
- Ley de Universidades. Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 28.262, Febrero 17, 1967.
- Ley de Universidades. Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 1429 (Extraordinaria), septiembre 8, 1970.
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinaria), agosto 15, 2009.
- Lipman, M (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: University Press.
- Llorens Báez, L (1992). Planeación y Extensión Universitaria. En *Revista de la Educación Superior*, Num.81, enero-marzo 1992. México: ANUIES. Disponible: http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res081/txt4.htm. [Consulta: 2006, noviembre 22).
- López, A. (2009). Desarrollo del modelo de gestión de la Extensión Universitaria en el Centro Local Zulia. En Leal Ortiz (Comp.), *Educación a Distancia en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela* (pp. 415 - 426). Tomo I. Caracas: Ediciones del Rectorado.
- Luckmann, T. (1996). *Teoría de la Acción Social*. Buenos Aires: Paidós.

- Lundgren, U. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Luque, G. (2006). *Educación, pueblo y ciudadanía*. Caracas: El perro y la rana.
- Magendzo, A (2000). *Currículum y los Objetivos Fundamentales Transversales*. [Documento en línea].
Disponible:<http://www.educarchile.cl/medios/20020502203//3.doc>. [Consulta: 2008, febrero 5].
- Malagón Plata, L. (2003). La pertinencia en la educación superior. Elementos para su comprensión. *Revista de la Educación Superior*, XXXII (3), 127. Disponible: <http://www.anuies.mx/servicios/publicaciones/revsup/127/03.html> [Consulta 2009, octubre 15]
- Martín Manzano, E. (2008). *Estudio Comparativo de los Modelos Iberoamericanos de Extensión Universitaria*. Cádiz: Universidades Públicas Andaluzas/ Proyecto Atalaya.
- Martín Rodríguez, E. (1999). Dilemas y supuestos teórico-prácticos del desarrollo institucional de la educación a distancia. En Martín Rodríguez y Ahijado Quintillán (Coord.), *la educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos* (pp. 193- 221). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Martín Rodríguez, E. (2000). *Educación a distancia y nuevas tecnologías*. En [Nelly Schnaith](#), [Llorenç Valverde](#), [Enric Saperas](#), [José Luis Ramírez](#), [Eustaquio Martín Rodríguez](#) (Coord.), *La informació, el coneixement i la saviesa a través de les noves tecnologies : què guanyem? què perdem?* , (pp. 89-109).
- Martín Rodríguez, E. (2008). La evaluación de acciones de formación. *Diploma de actualización profesional para gestores de formación. Tomo II: Bloque temático IV*. Madrid: UNED.
- Martín Rodríguez, E. (s/f). *Curso de Doctorado: Evaluación Democrática de las Instituciones Escolares [Guía instruccional]*. Madrid: UNED.
- Martín Sabina, E. (1997). *La gestión y el financiamiento en las instituciones de educación superior: su nuevo papel*. En CRESAL/UNESCO, *La Educación Superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe* (pp.783-796). Tomo II. Caracas.
- Matos, M; Núñez, A. y Tancredi, B. (2002). *Comisión Técnica Académica para atender la Formación Práctica en las Carreras de Educación Integral de la UNA*. Caracas: Autores.
- Martinello, M. y Cook, G. (2000). *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez Míguez, M. (2004a). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.

- Martínez Miguélez, M. (2004b). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (2009). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mena, M.; Rodríguez, L.; Diez, M.L. (2005). *El diseño de proyectos de educación a distancia*. Buenos Aires: Stella.
- Ministerio de Educación de Francia (1998). *Informe Attali*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.education.gouv.fr/forum/attali.htm> [Consulta: 2010, enero 10].
- Ministerio de Educación Superior. (2003). *Proyecto de Ley de Educación Superior*. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. *Plan Sectorial de Educación Universitaria 2008-2013*. Caracas: Autor.
- Moore, M. (1988). Una nueva visión de los principios de la educación a distancia. En *Informe de Investigaciones Educativas*. II (2), 171-200.
- Moreno León, J. (2001). *El tercer milenio y los nuevos desafíos de la educación: del globalismo excluyente a la globalización compartida: América Latina y el caso venezolano*. Caracas: Panapo.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Naval, C. (2008). *Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico*. España: Ediciones de la Universidad de Navarra.
- Nieves Tapia, M. (2006). *La Solidaridad como Pedagogía*. Argentina: Ciudad Nueva.
- Núcleo de Autoridades de Extensión Universitaria de las Universidades Venezolanas (2005). *La función de extensión universitaria, en el marco de la universidad que queremos*. Maracaibo: Autor.
- Núcleo de Autoridades de Extensión de las Universidades Venezolanas (2007). *Compilación de Informes de Extensión Universitaria presentados a la OPSU* [Documento en línea]. Disponible: En: <http://prof.usb.ve/williamc/InformesActividadesExtensión.pdf> [Consulta: 2009, Marzo 21].

- Núcleo de Directores de Cultura y Extensión de las Universidades Venezolanas. (1999). *Memorias del IV Congreso Iberoamericano y del Caribe de Extensión Universitaria*. Caracas: UPEL.
- Núcleo de Directores de Cultura y Extensión. (2002). *La Inserción de Extensión en el Currículo de las Carreras Universitarias. Ira Jornada Nacional*, 20-21, julio.
- Núcleo de Vicerrectores Académicos de las Universidades Venezolanas (1996) *Principios de la Transformación y Modernización Académica por Vía del Currículum*. Mimeo. Caracas.
- Ochoa, N. (1998). La Extensión Universitaria en el Actual Contexto del País. *UNA Documenta*, 12(1-2), 17-22.
- Olivares de Quintero, I. (2001). *Un Modelo de integración de las funciones universitarias. Lineamientos para su aplicación a la práctica*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Rafael Belloso Chacín. Maracaibo: Autor.
- Ortega, D. (2002). *El Componente de Extensión Universitaria en el Rediseño Curricular*. Trabajo no publicado, Universidad Nacional Abierta. Caracas: Autor.
- Ortega, H. (1995). La Extensión Universitaria en la UNA. En *UNA Documenta*, 4(1), 71-73.
- Ortega Castro, V. (2002). Tendencias de la Educación Universitaria en el Siglo XXI. En *Revista Arbor*. 173(681), 67-81.
- Osorio Vargas, J. (Comp.).(1995). *Educación de adultos y democracia*. Madrid: Popular.
- Padrón, J. (1992). *Paradigmas de Investigación en Ciencias Sociales. Un enfoque curricular*. Papel de trabajo del Postgrado de la USR. Caracas: Autor.
- Padrón, J. (1994). Elementos para el Análisis de la Investigación Educativa. En *Revista Educación y Ciencias Humanas*. Año II N° 3. USR: Caracas.
- Padrón, J. (2001a) *La Estructura de los Procesos de Investigación*. En: *Revista Educación y Ciencias Humanas*. Año IX, N° 17. USR: Caracas.
- Padrón J. (2001b). *Estructuras, Sistemas y Modelos: Reflexiones sobre una Base Lógica en investigación Educativa*. Papeles de Trabajo del Postgrado de la USR. Caracas: Autor.
- Palma, R. (2006) *Modelo para la Praxis de la Acción Social desde la Extensión Universitaria*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Nacional Abierta. Caracas: Autor.

- Pascual Cabo, A. (2000). *Hacia una sociología curricular en educación de personas adultas*. Madrid: Ediciones Octaedro.
- Pandit, N. (1996). *La creación de teoría. Una aplicación reciente del método de teoría fundamentada*. Informe Cualitativo, 2(4). Disponible: <http://www.nova.edu/sss/QR/QR2-4/pandit.html>. [Consulta: 2008, diciembre 12]
- Palacios Morini, L. (2002). *Las Universidades Populares*. [Libro en línea]. España: Fundación Municipal de Cultura de Gijón. Disponible: www.filosofia.org.ave.
- Paul, R. (1990). Towards a new measure of success: developing independent learners. En *Open Learning*, pp. 31-38.
- Piñuel Raigada, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. En *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Pérez de Maza, T. (1995). *Una visión retrospectiva del Subprograma de Extensión Universitaria*. Trabajo no publicado. Universidad Nacional Abierta, Caracas.
- Pérez de Maza, T. (1999, noviembre). *Educación continua: un mecanismo de vinculación universidad-sociedad*. Ponencia presentada en la XLVI convención Anual de AsoVAC. Lara.
- Pérez de Maza, T. (2000, marzo). *Educación permanente y educación continua: Más que una diferenciación terminológica*. Ponencia presentada en la Jornada de Promoción a la Investigación Científica, Humanística y Tecnológica. Caracas.
- Pérez de Maza, T. (2007). *Caracterización de los vínculos de extensión universitaria con las carreras de educación integral. Un enfoque descriptivo, interpretativo e iluminativo*. Caracas: Fondo Editorial del IPASME.
- Pérez de Maza, T. (2008). *Fundamentos para el Desarrollo y la Operacionalización de Líneas de Investigación en el Área de Extensión Universitaria*. Trabajo no publicado, Universidad Nacional Abierta, Caracas: Autora
- Pérez de Maza, T. (2009). El Impacto de los Proyectos de Acción Social en los procesos de vinculación de la Universidad Nacional Abierta con su entorno. En Leal Ortiz (Coord.) *Educación a Distancia en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela*: Tomo I. (pp.251-270). Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Pérez de Maza, T.; Canelones, M.; Núñez, J. y otros (2005a). *Bases Conceptuales y Metodológicas del Componente de Extensión Universitaria*. Trabajo no publicado, Universidad Nacional Abierta. Caracas: Autores.
- Pérez de Maza, T.; Canelones, M.; Núñez, J. y otros (2005b). *Administración y Operacionalización del Componente de Extensión Universitaria. 2006-2010. Un Enfoque Constructivista*. Trabajo no publicado, Universidad Nacional Abierta. Caracas: Autores.

- Peñalver, L. y Escotet, M. (1983). *Teoría y praxis de la educación a distancia*. Caracas: Fedes.
- Peñalver, L. (prologuista) (1983). *La reforma universitaria de Córdoba*. Caracas: FEDES.
- Pereira, F. (coord.) (1987). *La Educación a Distancia en América Latina*. Tomo I y II. Venezuela: Kapelusz.
- Pérez S., G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Tomo I. Madrid: La Muralla.
- Pérez de Maza, T. (2004). *La Gestión Estratégica dos Enfoques: La Planificación Estratégica Corporativa y la Planificación Situacional*. Caracas: UNA.
- Pérez de Maza, T. (2008). *El debate contemporáneo sobre Extensión Universitaria*. Ensayo presentado ante el Núcleo de Autoridades de Extensión. Mimeo. Caracas: Autor.
- Petrus, A. (1997) (coord.). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Picón, G.(1993). *Aprendizaje Organizacional en las Universidades*. Caracas: UPEL.
- Piñeiro Area, J. y Castelló Gaona, S. (2008). *Comparación de los Modelos de Financiación de los Vicerrectorados de Extensión Universitaria de las Universidades Públicas de Andalucía e Iberoamérica a través de sus Páginas WEB*. Cádiz: Universidades Públicas Andaluzas/Proyecto Atalaya.
- Quivy, R. y Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa.
- Proyecto Nacional Simón Bolívar. *Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación*. Período: 2007-2013 (2da. ed./2009). Caracas.
- Rama, G. (1983) *Transición estructural y calidad de la Educación Superior en América Latina*. 45° Congreso de Americanistas. Bogotá: Autor.
- Rama, C. (2005). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Caracas: Fondo Editorial del IPASME.
- Ramírez Marcano, E. (2006). *La Participación en el Contexto Universidad-Comunidad. Estudio Monográfico Exploratorio*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Nacional Abierta. Caracas: Autor.
- Ramírez Marcano, E. (2009). *La Extensión Universitaria y su acción en el fomento de la participación en la Universidad Nacional Abierta*. En Leal Ortiz (Coord.) *Educación a Distancia en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela*: Tomo I. (pp.395-413). Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Rodríguez Gómez, Roberto: *La universidad latinoamericana y el siglo XXI: Algunos retos estructurales*. En *VVAA: Paulo Freire y la Agenda de la Educación Latinoamericana en el siglo XXI*. CLACSO.2001

- Rodríguez Pottella, M. (1997). *Manual de Planificación Estratégica para Instituciones Universitarias*. Caracas: UPEL.
- Rossel, L. (2007). Aportes de la Educación Superior para el desarrollo sostenible. La Extensión Universitaria y la pertinencia del conocimiento. Mimeo. Caracas: UCV.
- Romero, M. (1997). La dirección y administración de las instituciones a distancia: Principios, prácticas y políticas. Ponencia presentada en el *Seminario Taller: Una perspectiva para el próximo siglo*, Universidad Nacional Abierta. Caracas: Autor.
- Ruiz Olabuénaga, M. (1998). *La decodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Reglamento de la Universidad Nacional Abierta. Gaceta Oficial de la Republica de Venezuela, 5.098 (Extraordinario), septiembre 18, 1996.
- Ribiero, D. (1973). *La universidad nueva: Un proyecto*. Buenos Aires: Ciencia Nueva.
- Rivera Cruz, R. (2006). Reseña del libro la Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad (Boaventura de Sousa Santos. En *Adiamos. Revista de Investigación Social*, 3(5), 307-311.
- Rodríguez Brito, J. (2007, julio). *Evolución de la Extensión Universitaria Agrícola en Venezuela: Hacia la Extensión como Proceso Social*. Ponencia presentada en el IV Seminario Nacional de Extensión Rural de las Universidades Venezolanas, Cabimas: Autor.
- Rodríguez Gómez, R. (2000). La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 2 (1) .69-86.
- Rodríguez Gómez, R. (2001). El debate internacional sobre la reforma de la educación superior. Perspectivas nacionales. En *Revista Española de Educación Comparada*, 7, 339-356.
- Rodríguez Romero, M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Rodríguez Rivera, V. (2005). *Pedagogía integradora. Los retos de la educación en la era de la globalización*. México: Trillas.
- Rodríguez Sabiote, C.; Lorenzo Quiles, O.; Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. En *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades* [Revista en línea], XV (2), 133-154. Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx>[Consulta: 2008, marzo 24].

- Romero Yépez, M. (1995). La instrucción como única esperanza. En *UNA Opinión*, 13,62-66.
- Roldán, O. (2005). Educación superior abierta y a distancia. En *Enlace* [Revista en línea], 3 (2), 1-18.
- Ruiz Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rusque, A. (2007). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Caracas: Vadell Hermanos Editores.
- Sagastizabal, M. A. y Perlo, C. (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: La Crujía.
- Salinas, J. y Sureda, J. (1992). Aprendizaje Abierto y Educación a Distancia. En *European Conference about Information Technology in Education: A critical Insight Proceeding*.
- Salisbury; M. (2010). Creating an Innovative Learning Organization. En *International Journal on E-Learning*, 9(1), 115-128.
- Santos Guerra, M. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Argentina: Homo Sapiens
- Santos, S. (2001). La Gestión de la Extensión Universitaria desde una Perspectiva Específica. En *Revista Cubana de Educación Superior*. XXI (3). La Habana: CEPES.
- Sarramona, J.(1992). *La educación no formal*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Sarramona, J. (2008). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. España: Editorial Ariel.
- Sarramona, J.; Vázquez, G.; Colom, A. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.
- Sanáñez, K. y Pérez de Maza (2008). *Diagnóstico Exploratorio-Evaluativo de la Administración del Componente de Extensión Universitaria en la Universidad Nacional Abierta*. Trabajo no publicado. Universidad Nacional Abierta. Caracas: Autores.
- Sánchez de Mantrana, M. (2004). La Extensión Universitaria en Venezuela. En *Educere*. 8(24), 83-94.
- Serna Alcántara, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: Del entusiasmo al desdén. En *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista en línea], 43(3), 1-7.
- Sequera Hernández, J. (2009). Extensión Universitaria Compleja Especificidad. En *Foro del Futuro*. 1(1), 80-103.

- Silva Haro, M. (2009). Pedagogía Crítica: Ecopedagogía y Cultura Democrática Radical en la Escuela desde la Mirada de Paulo Freire y Henry Giroux. En *Foro del Futuro*. 1(1), 151-197.
- Sobejano, M. J. (2000). *Didáctica de la historia: Ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor*. Madrid: UNED.
- Stenhouse, L. (1988). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stojanovic, L. (1994). Bases Teóricas de la Educación a Distancia. En *Informe de Investigaciones Educativas*. VIII (12), 11-43.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: ediciones Morata.
- Taylor, R. (2001). Aprendizaje de por vida en la educación superior en Europa Occidental: ¿ mito o realidad?. [Documento en línea].
Disponible:<http://www.firgoa.usc.es/drupal/node/24306>. [Consulta: 2008, abril 23].
- Tancredi, B. (1997a). *Aproximación a la Conceptualización de la Integralidad. Un aporte para el diseño de la Mención Educación Integral*. Anuario Educación Integral. Reflexiones y Experiencias. N° 1. Caracas: UNA.
- Tancredi, B. (1997b). *Metodología Alternativa para la Formulación de Objetivos Instruccionales en Educación a Distancia. Un puente entre la Lingüística y la Planificación de la Enseñanza*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Nacional Abierta. Caracas: Autora.
- Tancredi, B. (2007, noviembre). *Educación a Distancia. Apuntes para su Resignificación* [Presentación Power Point]. Ponencia presentada en la II Conferencia Internacional de Biblioteca Digital y Educación a Distancia, Valencia.
- Tedesco, J. (1992). Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina. *Boletín Proyecto Principal y el Caribe*. N° 28. Santiago de Chile: UNESCO-OREAL
- Tirado Morueta, R. (2002). Principios Educativos para la Teleinformación. En Gómez, A.; Cubero, J. (Comps.), *Educación en Red. Internet como recurso para la educación* (pp. 201-220). Málaga: Aljibe.
- Thompson, A. y Toro, O. (2000). *El Voluntariado Social en América Latina*. [Documento en línea].
Disponible:http://www.colombiajoven.gov.co/documentos/voluntariado/biblioteca/articulos/voluntariado_social%20_alatina.pdf. [Consulta: 2007, diciembre 12].

- Toro, L. (2006). Marco Jurídico de la Participación Comunitaria. En *Serie Quehacer Universitario*, N° 4. Caracas: Fundación Centro Gumilla.
- Torres Santomé, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tünnermann, C. (1978). El Nuevo Concepto de Extensión Universitaria y Difusión Cultural. *Universitas* 2000, 3(1), 103-147.
- Tünnermann, C. (1983). *La reforma universitaria de Córdoba*. Caracas: FEDES.
- Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Educación Superior y Sociedad*. 11(1y2), 157-180.
- Tünnermann, C. (2003). La problemática de la Universidad contemporánea. En *La Universidad Latinoamericana ante los retos del Siglo XXI* (pp. 130-146). UDUAL.
- UNESCO (1991, septiembre). *Memorias de la Reunión Internacional de Reflexión sobre los Nuevos Roles y Contextos de la Educación Superior a Nivel Mundial*, Venezuela
- UNESCO (1996, noviembre). *Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior*, Cuba: Autor.
- UNESCO (1997). *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. París: Autor.
- UNESCO (1998). Higher Education in the XXI Century: View of Latin America and the Caribbean (1), *Collectuions Responses CRESALC/UNESCO Editions*.
- UNESCO (2000). *Informe de la III Conferencia Internacional de Educación Superior. La Universidad en el Nuevo Milenio*, Cuba: Autor.
- UNESCO División de Educación Superior (2002). *Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias*. Montevideo: Autor.
- UNESCO (2003, noviembre). *Conferencia Internacional de la Universidad del Siglo XXI*, Brasil: Autor.
- UNESCO (2007). *Conferencia Internacional de las Américas*, República Dominicana.
- UNESCO (2009, julio). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, París: Autor.
- Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV). (2005). *Aprendizaje por Proyectos*. Caracas: Autor.

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1999) *Lineamientos para el Desarrollo de las Actividades de Extensión Acreditables en Currículum de Pregrado*. Caracas: Vicerrectorado de Extensión.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Fondo Editorial UPEL.
- Universidad Siglo XXI (2000). *Europa y América Latina*. Columbus: CINDA.
- Universidad Nacional Abierta (1977). *Proyecto de Creación de la Universidad Nacional Abierta*. Caracas: Autor.
- Universidad Nacional Abierta, Subprograma de Extensión Universitaria (1995, 1996, 1997). *Memorias y Cuenta*. Caracas: Autor.
- Universidad Nacional Abierta, Oficina de Planificación y Evaluación Institucional (2006). *Plan Estratégico de la UNA: Presente y Futuro. Desde un Punto de Vista Colectivo* (Edición Abreviada). Caracas: Autor.
- Universidad Nacional Abierta, Oficina de Planificación y Evaluación Institucional (2008). *Políticas Institucionales de la UNA, 2008-2013*. Caracas: Autor.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Informe de Actividades Culturales 2007*. Madrid: Autor.
- Valdivieso Arcay, F. (2002). Hacia una Nueva Interpretación de la Extensión Universitaria. En *Tópica Extensa*. UPEL-Vicerrectorado de Extensión. 2(2) ,16-34.
- Vallaes, F. (2005). *¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?* [Documento en línea].
 Disponible:<http://www.uahurtado.cl/2005/creas/otros/nuevo/F%20vallaes.pdf>.
 [Consulta: 2008, mayo 12].
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Zulueta Rosario, E. (2002). *Una docencia enjuiciada: La docencia superior. (bases andragógicas)* Mérida: ULA.