

Elementos del proceso andragógico en la educación universitaria

**Mary Ordóñez de Bracho, Myriam Sánchez de Quintero, José
Burgos Tovar y Herminia Ruvalcaba***

*Universidad del Zulia. Núcleo Costa Oriental del Lago
*Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG). México
mar.viol@hotmail.com
myrsan7@hotmail.com
burgostovar@hotmail.com
hermiruv@yahoo.es*

Resumen

El presente artículo tiene como propósito establecer los elementos que convergen en un accionar andragógico, donde el facilitador de los procesos y el estudiante adulto están conscientes de su misión para generar nuevos conocimientos. Por esta razón, el docente universitario, tiene un compromiso en su quehacer educativo, al estar consciente del papel que debe llevar a cabo para lograr generar conocimientos a través de su acción didáctica, por lo tanto debe asimilar de forma diferente la visión de futuro, para ajustarlo a las nuevas tendencias que se derivan de las posturas epistémicas en la acción didáctica. La información fue recolectada en el Núcleo Costa Oriental del Lago en el Programa de Humanidades y Educación de La Universidad del Zulia, con la aplicación de dos cuestionarios: uno aplicado a los profesores y otro a los estudiantes. La población estuvo constituida por 12 profesores y 30 alumnos. La validez de contenido se obtuvo mediante juicio de siete expertos, mientras que la confiabilidad del instrumento fue calculada por medio del coeficiente Alpha de Cronbach, dando una r de 0,8515. Se concluye que el docente debe adquirir competencias andragógica que permitan aplicar los métodos y estrategias de la planificación educativa, que conlleve a los estudiantes a aprender, desde la confrontación experiencial y la adquisición de nuevos conocimientos, dado el carácter integrador del aprendizaje.

Palabras clave: Praxis andragógica; elementos andragógicos; actitud; acción didáctica; educación universitaria.

Andragogic elements of process in higher education

Abstract

This article aims to establish the elements that converge in a andragogic actions, where the facilitator of processes and adult students are aware of their mission to generate new knowledge. For this reason, the professor, is committed in its educational work, being aware of the role to be performed to achieve generate knowledge through its didactic action therefore must assimilate differently the vision, to adjust to new trends derived from epistemic positions in the didactic action. The information was collected in the core east coast of Lake in the Programmed of Humanities and Education of the University of Zulia, with the application of two questionnaires: one applied to teachers and other students. The population consisted of 12 teachers and 30 students. Content validity was obtained by trial of seven experts, while the reliability of the instrument was calculated using Cronbach's alpha coefficient, giving an r of 0.8515. It is concluded that teachers must acquire skills enabling andragogic apply the methods and strategies of educational planning, which involves students to learn to learn, from the experiential confrontation and the acquisition of new knowledge, given the holistic nature of learning.

Keywords: Adult education teaching practice; andragogical elements; attitude; educational action; college education.

Introducción

Es indudable que la educación del tercer milenio está inmersa en constante y complejas transformaciones, este argumento requiere que la educación oriente sus objetivos hacia un aprendizaje de aprender a aprender y la toma de decisiones de sus actores, para dar respuesta rápidas y precisas, en este sentido, el papel de las instituciones de educación universitaria es relevante, por el compromiso social que tienen en a cuanto la generación de conocimientos, y la búsqueda de la excelencia académica.

En función de lo expresado, el docente universitario tiene un compromiso en su labor educativa, al estar consciente del papel que debe llevar a cabo para lograr generar conocimientos y la forma como desarrollar su quehacer didáctico, por lo tanto debe confrontar la visión de futuro, para reconciliarlo con las nuevas tendencias que se derivan de las posturas epistémicas en la acción didáctica.

En este sentido cabría preguntarse, ¿sabe el docente como aprenden sus estudiantes y de qué manera sus teorías implícitas sobre el aprendizaje condicionan su pensamiento formativo?, considerando las premisas anteriores (Freire, 1997 p.28-29) refiere que "El educador democrático no puede negarse, en su práctica docente, al

deber de reforzar la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. Una de sus tareas primordiales es trabajar con los educandos el rigor metódico con él se deben aproximar los objetos del conocimiento”.

De este modo el proceso de aprendizaje es un auténtico proceso de reconstrucción, dado que el conocimiento no se origina de la percepción ni en la sensación, sino en la acción endógena del sujeto que parte de su propia experiencia y el objeto de conocimiento, por lo tanto, esta concepción lleva a comprender la necesidad de cambiar la orientación de la educación, donde el paradigma tradicional se centraba en las condiciones del instrucción y no el aprendizaje. Por lo tanto, el énfasis se ha de poner en el aprendizaje, construcción del conocimiento y no sólo en la enseñanza, por cuanto el aprendizaje resulta de interacción sujeto-objeto y cuyas relaciones son recíprocas.

Sin embargo, las instituciones de educación universitaria a pesar de haber entrado en la era del cambio estratégico y de las oportunidades, esa realidad exige generar una visión de aprendizaje que potencie el proceso de transformación de la organización a la par de los cambios en el entorno social, específicamente en el medio académico, que demanda de los actores sociales involucrarse para redimensionar los procesos.

De forma que, la transformación se oriente hacia la generación de conocimientos con compromiso social, y no hacia la capacitación para el empleo dentro de un modelo centrado en disciplinas no articuladas, en detrimento de una docencia concebida en su función formadora de personas, comunidades de cultura y sobre todo de sí misma, por lo tanto, la formación académica debe sustituir el sentido instrumental del conocimiento por “la búsqueda incesante de articulación entre pensar y hacer, entre la imaginación creadora y el sentido de realidad, entre lo deseable y lo posible” (Gutiérrez 1999)

Basándonos en lo anterior, es válido considerar que el profesor universitario, debe redimensionar su práctica educativa en función de la condición de adulto-estudiante, a partir de los principios de la participación y la horizontalidad, que conlleve a una relación de orientación-aprendizaje, la cual debe adaptarse a las necesidades e intereses de ese ser humano

Por tanto, sí el sujeto de esta educación es adulto, debe orientarse su educación dentro de un proceso andragógico y en función a esto decir que la teoría andragógica es el arte y la ciencia de ayudar a adulto a aprender Knowles (1989), a través de sus fundamentos teóricos que permite adecuar los aprendizajes, estrategias metodológicas, construcción del currículo, relaciones profesor-estudiante (facilitador-participante) a la naturaleza psicosocial de esa colectividad experimentada, la cual se caracteriza por el respeto mutuo y participativo de sus integrantes

La afirmación anterior conlleva a plantear que en la práctica didáctica es necesario considerar el carácter evolutivo de las estructuras cognitivas afectivas y conductuales del ser humano como fuente clave para garantizar una experiencia educativa, que responda a un aprendizaje para la vida, soportado en la innovación y la creatividad, como fuente interna de actitud para enfrentar retos

Consideraciones Teóricas

Delors,(1996) sostiene que la educación se ocupa del desarrollo continuo de las personas y las sociedades; por lo tanto, la función esencial de la educación, es conferir a todos los seres humanos la libertad del pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación, al constituir las garantías de la creatividad y la innovación, instrumentos indispensables para alcanzar los ideales de paz, libertad y justicia social.

En este sentido, la sociedad del conocimiento necesita de personas de mayor calificación, aceptación y éxito porque la sociedad no demanda de personas conocedora de contenidos, más bien requiere de personas que hayan aprendido a aprender, y posean las herramientas conceptuales y no los resultados de su uso..

Es por ello que el docente como formador activo y agente de cambio; debe considerar en su praxis educativa, agudizar su visión sobre cómo enseñar. Es importante destacar lo propuesto por Morín (2000, p. 20) en cuanto a “...la educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres... se tendría que enseñar principios de estrategias que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino”.

De acuerdo con lo expuesto, cabe preguntarse ¿Cuál es el papel que tiene la Educación Superior ante éstos retos? Ante tal inquietud, según la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI conviene reflexionar lo expuesto en Visión y Acción. Preámbulo (1998, p. 21) el autor citado, plantea que:

La educación debe conducir a una *antropo-ética*, considerando el carácter ternario de la condición humana cual es el de ser a la vez individuo-sociedad-especie, necesita un control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por sociedad.

En el mismo documento, (Art.9), se evidencia la necesidad de Métodos Educativos innovadores, referidos al nuevo modelo de aprendizaje que debe estar centrado en el estudiante por lo tanto, la actualización de contenidos, métodos, prácticas docentes y la forma de transmitir el conocimiento del saber, permitirá rebasar las expectativas del mero dominio cognoscitivo para abordar el plano crítico y creativo.

La afirmación anterior, obliga a docentes y estudiantes a repensar no más “pozos de ciencia”, sino por el contrario propiciar en los alumnos a tomar sus propias decisiones, éstos razonamientos deben hacer eco en la educación superior para orientar el proceso educativo desde una perspectiva andragógica, pero se hace necesario una postura enérgica de formación del personal basada en la actualización de cómo aprende el adulto joven, tal como lo plantea el mismo documento (art.10, p.8) “mejorar sus competencias didácticas mediante programas adecuados de formación que estimulen la innovación permanente en los planes de estudios y los métodos de enseñanza y aprendizaje”

Antecedentes de la investigación

El docente universitario debe orientar su acción didáctica, hacia los procesos de reflexión, la investigación y el análisis, con el fin de dar paso a la investigación y a la creación, pero hace necesario deslindarse de los esquemas tradicionales (Rietveld y Carrasco, 1996) y de esta forma buscar un mejoramiento continuo a partir de una educación permanente, formativa, personalizada, reflexiva, donde la tolerancia, la igualdad y la actitud, sean el norte para maximizar el proceso de aprendizaje.

La premisa nos lleva a considerar para este estudio, la investigación referida a la forma de orientar el aprendizaje andragógico, denominado “Modelo teórico de estrategias para la acción didáctica bajo el enfoque de la educación permanente, que fortalezca la praxis andragógica del docente en la educación de adultos.” realizada por Arévalo (2006). La intencionalidad del estudio fue proponer un modelo teórico de estrategias de acción didáctica, orientado por el enfoque de la educación permanente, que fortalezca la praxis andragógica del docente en la educación de adultos. Ontológica y epistemológicamente se asume el paradigma constructivista.

La investigación es de campo, con apoyo en la etnografía mediante una orientación temática. Los informantes claves están representados por facilitadores y participantes de la educación de adultos, aplicándoseles entrevistas en profundidad y observaciones participantes validadas mediante la triangulación.

La data obtenida fue categorizada, reportándose un desarrollo de la praxis andragógica bajo el esquema de aula rígida, un accionar didáctico tradicional, nula generación de un clima socio participativo, e inadecuada formación del docente. Esta plataforma investigativa, conformó un corpus teórico desde la estructura sustantiva de un marco modelístico teorizador sobre estrategias para la acción didáctica para fortalecer la praxis andragógica, teniendo como ejes articulantes la interacción socio-implicadora, el saber didáctico integrador con visión andragógica y la praxis indagadora colaborativa. Su significancia para esta investigación, es la propuesta del modelo de acción didáctica con praxis andragógica del docente en la educación de adulto

Por otra parte, Gutiérrez y Román (2005), elaboraron un Modelo del hecho educativo integrativo (Mhei) como expresión de Andragogía, utilizando enfoques epistemológicos tanto positivistas como crítico reflexivo. Asumiendo una metodología documental. Los resultados de esta investigación apuntaron a que el Mhei constituye un instrumento para la planificación, desarrollo y evaluación de situaciones de aprendizajes a nivel de Postgrado. Sustentados en las teorías humanistas y constructivistas y aporte de la neurociencia. Concluye que la acción educativa en el Postgrado de la UNERMB, manifiesta una concepción innovadores, con el fin de lograr la transformación del contexto a través de la operacionalización del Mhei.

El aporte de esta investigación es significativo para este estudio, al considerar los principios que dinamizan la interacción entre los elementos de la dimensión humana dentro del modelo andragógico, horizontalidad y participación y los supuestos básicos

que caracterizan a la andragogía. Por cuanto los componentes del modelo se asumen como elementos a ser considerados para analizar la actitud de docentes y estudiantes desde la perspectiva andragógica.

Praxis Andragógica

Alcalá (1999) explica que la praxis andragógica es “un conjunto de acciones, actividades y tareas que al ser administradas aplicando principios y estrategias andragógica adecuadas, sea posible facilitar el proceso de aprendizaje en el adulto.”

La Andragogía proporciona la oportunidad para que el adulto que decide aprender, participe activamente en su propio aprendizaje e intervenga en la planificación, programación, realización y evaluación de las actividades educativas en condiciones de igualdad con sus compañeros participantes y con el facilitador; lo anterior, conjuntamente con un ambiente de aprendizaje adecuado, determinan lo que podría llamarse una buena “praxis andragógica.”

En ese sentido, la andragogía es considerada como una disciplina educativa que tiene en cuenta los diferentes componentes del individuo, como ente psicológico, biológico y social; una concepción nueva del ser humano como sujeto de su propia historia, cargado de experiencias dentro de un contexto socio cultural; en este caso los destinatarios y participantes en el proceso de formación van a estar caracterizados por su adultez, de manera que esos destinatarios son considerados como sujetos adultos.

De allí pues, que la palabra adulto, según la Real Academia Española proviene del latín *adultus* y adjetivamente significa, llegado a su mayor crecimiento o desarrollo. “Persona adulta”. Sin embargo, el Código Civil de la República Bolivariana de Venezuela no hace referencia al concepto de persona adulta; en vez de ello, define sólo al mayor de edad. En efecto, en el Libro Primero, Título I, Capítulo I, Sección I, De las personas naturales, Artículo 18 de dicho Código, se expresa textualmente: “Es mayor de edad quien haya cumplido dieciocho (18) años. El mayor de edad es capaz para todos los actos de la vida civil, con las excepciones establecidas por disposiciones especiales” (p.5)

Lo fundamental en este análisis no es la definición del término, sino el conocimiento de los sujetos como participantes en los procesos educativos Graham, P. (2002) que van desde “crecimiento y enriquecimiento personal que promuevan la movilización social, el grado de alfabetismo y el desarrollo de la carrera”

En ese contexto, los adultos expresan sus particularidades, ellos “están conscientes de sus necesidades educativas que son lo suficientemente maduros como para seleccionar si buscan o no medios para educarse y en qué forma, que están adecuadamente experimentados a través de la vida y el trabajo; lo cual les permite razonar y aplicar conocimientos particulares a su rango de experiencia, para ser capaces de escoger cuándo y dónde estudiar y aprender, pudiendo medir los costos de ese aprendizaje (costos, ya sea en términos de tiempo, dinero u oportunidades perdidas).

Se asume que los adultos tienen tiempo limitado y que tienen que balancear las demandas de la familia, el trabajo y la educación. Igualmente se puede asumir que estos ya han adquirido un conocimiento propio y del mundo, suficiente para sobrevivir; aunque no puedan controlar su entorno a su gusto.

Esa responsabilidad se visualiza en el propio diagnóstico con las necesidades e intereses así como la experiencia acumulada que sirve como recurso de aprendizaje y como referente para relacionar aprendizajes nuevos. Valiéndose de sus experiencias anteriores el participante puede explotar y/o descubrir su talento y capacidades.

Elementos integrantes del Proceso Andragógico

Con relación a los dos términos básicos para el fundamento de la Andragogía, Alcalá (1997) expone que los integrantes del proceso Andragógico son el Facilitador y el Participante.

El facilitador orienta el aprendizaje del adulto, tratando de vincularlo a las necesidades de éste con los conocimientos y los recursos pertinentes de manera oportuna, efectiva y afectiva. De igual forma Castro (1990), al referirse al adulto que facilita el aprendizaje de otros adultos, con base en los principios andragógico escribe: “El andragógo es un educador que, conociendo al adulto que aprende, es capaz de crear ambientes educativos propicios para el aprendizaje, al educador de adultos o andragógo, se le denomina facilitador.”

La responsabilidad de mayor importancia de un facilitador de aprendizaje consiste en ayudar a los estudiantes participantes adulto, a desarrollar competencias para actuar con éxito en un proceso de aprendizaje autodirigido.

El participante, es el eje del proceso andragógico. Es un adulto que está orientado, asesorado y con experiencia suficiente para administrar su propio aprendizaje. El participante adulto es un estudiante que cumple funciones específicas en la sociedad, con capacidad para autogobernarse y con una gran experiencia que lo conduce a su autosuperación, es responsable y lo manifiesta en cada una de las actividades que realiza, esta actitud hace que tome plena conciencia sobre lo que desea alcanzar buscando la autorrealización y la autotrascendencia.

La formación puede producirse de manera relativamente autónoma y personal; pero también ocurre en un espacio intersubjetivo y social. Así, el aprendizaje adulto no debe entenderse como un fenómeno aislado, sino como una experiencia que se desarrolla en interacción con otros sujetos, de manera que como lo expresa García, (2003) “el conocimiento no es solamente una cuestión del pensamiento y las personas; sino de relaciones que esas personas mantienen; aprender (llegar a conocer) implica mantener relaciones funcionales”.

Actitud del docente y del estudiante ante el hecho educativo

Para Whittaker (1985) en Ramos (2002) La actitud es una predisposición o inclinación para responder a estímulos relevantes, este autor hace una distinción en cuanto predisposiciones como los hábitos y las emociones, en este sentido considera, que los motivos biosociales, no son actitudes, por cuanto las actitudes son aprendidas, relativamente estables, implica la existencia de una relación entre el sujeto y objeto, confirma que la mayor parte de las actitudes se adoptan de manera definitiva a partir de los grupos de referencias.

Con base a lo expuesto, entendemos como actitud, la tendencia, disposición o inclinación para actuar de determinada manera. Ahora bien, la actitud, (antesala de la conducta) se encuentran varios elementos como son los pensamientos y las emociones. En este sentido Eagly y Chaiken (1998, p. 132) expresan:

La actitud es una tendencia que se expresa mediante la evaluación de una entidad (objeto) concreta con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad, es un estado interno de la persona, no está en el ambiente, pero tampoco es algo tangible. Por ser un estado interno tiene que ser inferida y por ser evaluativo, las respuestas son de aprobación o desaprobación, de atracción o rechazo, de aproximación o evitación. La evaluación por lo tanto implica dirección o intensidad.

En ese orden de ideas, Sarabia (1992) concibe a las actitudes como tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación.

Por su parte Gagné (1987) afirma que la actitud es una capacidad que orienta el comportamiento de un alumno con respecto a un objeto o en presencia de una situación determinada, y la define como un estado interno aprendido a través de experiencias personales y relacionales, que influye en las elecciones de acción personal hacia una categoría determinada de personas, objetos o acontecimientos.

Igualmente, Auréle, (1988) dentro de ese mismo enfoque, considera la actitud como una disposición interna tanto del docente como del alumno, de forma que el resultado de la influencia ejercida entre las actitudes del docente en el alumno y viceversa, constituye la relación andragógica. Entonces, se infiere que las actitudes, son las formas o tendencias de actuar ante alguna situación específica bien sea positiva o negativamente frente a un objeto o valor social establecido.

Elementos substanciales de la acción didáctica

Para Gutiérrez y Carrasco (2005) entre los elementos que ellas denominan supuestos básicos están los siguientes: la confrontación de experiencias, unido a la experiencia, el adulto trata de conservar vivencias, conocimientos, creencias, paradigmas que les fueron útiles en un momento; pero que ya no lo son y, por lo tanto,

se convierten en fuente de resistencia interna del individuo, en este sentido orientado por la madurez psicológica puede darle significado a esos acontecimientos desde la perspectiva actitudinal donde pueda conocer la utilidad o potencialidad de esos aprendizajes logrados en distintas situaciones.

La disposición de aprender, los adultos se disponen a aprender lo que necesitan saber o poder hacer para cumplir su papel en la sociedad. Ellos miran la formación como un proceso para mejorar su capacidad de resolver problemas y afrontar el mundo actual; de esta manera pueden desarrollar modelos de conducta en situaciones dadas que le faciliten su adaptación a circunstancias particulares en las que puedan encontrarse en un momento determinado.

La orientación para el aprendizaje, la orientación de los adultos para el aprendizaje tiende a la búsqueda de la solución a los problemas que se le presentan en la vida real; con una perspectiva de buscar la inmediatez para la aplicación de los conocimientos adquiridos; cuyos objetivos responden a sus necesidades y expectativas.

Como ente social integrado a formas de vida determinadas; construye su propio constructo ya el adulto tiene un amplio bagaje histórico, social y cultural, conocimiento que con ayuda de quien se convierte en un facilitador del aprendizaje si tiene en cuenta que los adultos, tal como lo refiere Rivera, (1999) citado por Cazau, (2000). “trabajan, no tienen tiempo, se cansan más rápido, están más motivados, no tienen hábitos de tomar notas ni de estudio y les gusta participar”

La evaluación andragógica es un proceso mediante el cual, el facilitador y los participantes determinan el grado cualitativo y cuantitativo del logro de los aprendizajes, previsto en los objetivos formulados dentro del diseño de las unidades curriculares, en este sentido, la evaluación es considerada como un elemento dinámico que actúa al servicio de todo el proceso didáctico para optimizarlo al proyectarse de manera continua en todos sus componentes a fin de obtener información que debidamente interpretada, permita adoptar las decisiones más oportunas para la calidad del aprendizaje, por cuanto la evaluación constituye una función del docente, ésta no debe ser exclusiva del profesor del aula, sino abierta a la participación y a la reflexión colaborativa con los alumnos.

Rosales (1990) considera la evaluación como “una actividad de reflexión sobre la enseñanza”. Es una actividad de reflexión que se enriquece cuando la autorreflexión se ve acompañada por la reflexión compartida con compañeros y alumnos. Sin embargo, aún persiste en los actuales momentos cierta discrepancia en relación a la concepción que se tiene de la evaluación, si es sinónimo de medición, o es considerada como concepción sistémica, lo cierto de todo ello es que se continúa asumiendo una o ambas, sin considerar la edad del alumno evaluado.

Al respecto lo planteado por Adam (1971), citado por Álvarez (1985, p. 85) expresa que:

La transferencia de la evaluación pedagógica a la educación de adultos y por ende a la educación universitaria, ha acarreado perjuicios irreparables en la personalidad del estudiante adulto, en quien se ha debilitado la autorresponsabilidad para limitar el proceso educativo al logro de una calificación del proceso, conveniente para aprobar la materia. El estudiante universitario, al igual que el niño y el adolescente, se evalúa en función de sí mismo y fundamentalmente en función del resto que debe afrontar en una futura presentación ante la vida social y de trabajo.

Sin embargo, la evaluación andragógica, como otro elemento sustancial de la acción didáctica, considera al estudiante adulto que puede evaluarse y establecer criterios, estimaciones, apreciaciones y juicios objetivos y confiables con respecto a sus aprendizajes.

El proceso evaluativo andragógico puede suscribirse a través de las formas de participación en la evaluación, donde cabe destacar primeramente, la autoevaluación, según el manual de evaluación de aprendizaje de U.S.R. (1985, p. 98) citado por Adam y Asociados, expresa “ es el proceso mediante el cual el participante realiza su propia evaluación, establece la medida en la cual alcanza sus objetivos y determina los factores que han influenciado en sus actuaciones en forma de decisiones que contribuyen a su mejoramiento como estudiante y su carácter es formativo” por ende, ella representa el vehículo más directo del autodesarrollo del estudiante ya que le identifica sus posibilidades y limitaciones para sincerarse a éstas.

También es considerada la coevaluación, como el proceso mediante el cual dos o más participantes valoran sus actividades (logros) y tiene como finalidad permitir el perfeccionamiento de los resultados de la autoevaluación. Permite determinar el nivel de opinión de los compañeros en relación con los logros y desarrollo de actividades en conjunto.

Otro proceso relevante corresponde a la evaluación unidireccional, aplicada por el facilitador y está dirigida a determinar los logros alcanzados por los participantes de manera individual y grupal...y sus resultados se traducen en calificaciones que se ubican en una escala referida a porcentajes de objetivos alcanzados.

En esta fase, tanto el facilitador como los participantes determinan el grado cualitativo y cuantitativo del logro de los aprendizajes previstos en los objetivos formulados dentro del diseño de las unidades curriculares. La evaluación está centrada en el participante y en la comprensión que éste logra de sus propias transformaciones, para un mejor desempeño en la vida social y en el mundo del trabajo. Es por ello que la Evaluación Andragógica es crítica, al requerirse del participante la autoevaluación y la coevaluación y del facilitador la evaluación unidireccional.

Objetivo de investigación

Cuadro I. Objetivo del estudio con perspectiva cuantitativa

OBJETIVO	VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
Caracterizar los elementos medulares presentes en la acción didáctica que contribuya a la manifestación de actitudes de participación y horizontalidad en los actores del proceso andragógico	Actitud del docente y del estudiante	Elementos de la acción didáctica	Confrontación de Experiencias.	1,2,3 4,5,6,7,8
			Disposición de aprender.	9,10,11,12,13,
			Orientación para el aprendizaje.	14,15,16, 17, 18
			Autoevaluación	19,20,21,22,23
			Coevaluación	24,25
			Evaluación Unidireccional	26,27,28,29,30,31,32

Fuente: Ordoñez y otros (2014)

Marco metodológico

Enfoque epistemológico

En este sentido, la metodología utilizada para esta investigación está fundamentada en la concepción teórica básica del paradigma positivista enfocado en el método empírico experimental y según plantea Chávez (2007), es un estudio de la realidad que se lleva a cabo sin modificarla, cuyos ejes fundamentales están constituidos por la verificación, la lógica y experiencia, que está íntimamente desarrollada con el estudio en cuestión, por ser un estudio descriptivo operacionalizado mediante el método inductivo y la observación, se le da respuesta con instrumentos de medición como el cuestionario, tipo encuesta y se analizan los datos obtenidos estadísticamente para llegar a reflexiones y recomendaciones.

Tipo de investigación

Es de tipo no experimental, transeccional y descriptiva. La investigación es no experimental, porque se realiza sin manipular deliberadamente la variable. Hernández y otros (2012). En este sentido, los sujetos involucrados objetos de estudio son observados en su contexto natural para luego ser analizados. Se manifiesta transeccional, por que la recolección de datos se realiza en un solo momento y un tiempo único como también

se describe la variable para analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es descriptiva, por cuanto el procedimiento consiste en indagar las incidencias y los valores que se manifiesta en la variable para proporcionar su descripción

Unidad de análisis

La población estuvo representada por los estudiantes inscritos en el octavo semestre, en las menciones de Educación Especial, Educación Industrial constituida por dos áreas (Mecánica y electricidad) e Informática, teniendo en su pensa de estudio la siguiente distribución: Educación Especial tres (03) unidades curriculares, Educación Industrial (Mecánica y electricidad), cuatro (04) unidades curriculares en ambas, e Informática, cinco (05) unidades curriculares, ubicadas en los turno vespertino- nocturno y los 13 profesores de las tres menciones que conforman el Programa Educación del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia.

Muestra: para la presente investigación, la muestra fue obtenida por un muestro intencional no probabilístico, al considerar a Hurtado y Toro (1998, p. 81). “es aquel en el que la muestra no se elige al azar, sino que por razones determinadas el investigador decide él mismo, quienes serán los integrantes de la misma”. En este sentido se escogió la mención de Educación Industrial donde se tomó una sección del área mecánica y otra sección del área de electricidad y la muestra estuvo conformada por 30 estudiantes.

Mientras que el procedimiento para la población referida a los profesores, es de censo poblacional estando representada por 12 docentes en total que conforman la población de los profesores que dictan cátedra en el VIII semestre en la mención de Educación Industrial, este criterio fue considerado por ser estos profesores quienes en los actuales momentos están en contacto directos con estos estudiantes. Para ello se consideraron las características como: Profesores Ordinarios, dedicación exclusiva, con estudios de postgrados, esta caracterización se hizo en función que son los que mayor tiempo tienen para dedicarle a los estudiantes y a su actuación docente.

Técnicas e Instrumentos.

Se considera los instrumentos según Hernández y otros (2012) como los recursos utilizados por el investigador que le permite registrar información o datos sobre las variables con las cuales piensa trabajar, basados en este concepto se consideró el mismo para obtener información de la problemática expuesta y aplicaron los siguientes instrumentos.

Encuesta a los participantes: (Ander-Egg, 1989, p.274) citado por Chávez (2004, p.72) “...técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos a cerca de sí mismos, o relación con una tema en particular, mediante un cuestionario, “modalidad de encuesta que realiza de formas escrita mediante un instrumento o formato de papel contentivo de una serie de preguntas”. Para ello se suministró a los participantes, un cuestionario con 32 ítems abierto, de selección

múltiple, que guardan estrecha correspondencia con la variable de estudio, su respectiva dimensión e indicadores. Cada reactivo está conformado por un total de cinco alternativas de respuestas, cuya evaluación se rige por la escala de alternativas desarrollados por Lickert del 1 al 5 teniendo las siguientes alternativas:

- S: Siempre
- CS: Casi Siempre
- AV: A veces
- CN: Casi Nunca
- N: Nunca.

Validez y confiabilidad de los instrumentos.

Según Macías y Martínez (2002) La validez. “Consiste en el grado en que el instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (p.47), es decir, hasta qué punto la prueba o instrumento es útil para el propósito para lo cual se elaboró. Considerando lo anterior, en la presente investigación se determinó, la validez de contenido, según (Hernández y otros, 2004. P.347) que se refiere al “grado en que el instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide”

En ese sentido, mediante un juicio de expertos, se realizó la evaluación del instrumento por un número suficiente de jueces (07) en total que tuvieron acreditadas las condiciones de doctores en áreas afines a la variable de investigación, investigadores familiarizados con la variable y profesionales con competencias metodológicas.

En cuanto a la confiabilidad, se aplicó el instrumento al grupo piloto quince (15) casos en total, del séptimo semestre en la mención de Informática del turno nocturno en Programa de Educación del Núcleo LUZ-COL “Dado que el instrumento se diseñó con ítems de cinco alternativas ordinales, se utilizó el método de Alfa de Cronbach (Hernández y otros, 2004. p.354) “requiere una sola administración del instrumento”

Cabe destacar que el cálculo del coeficiente, se realizó mediante el Programa Estadístico SPSS, en su versión 1.2, lo que permitió establecer los resultados del grado de confiabilidad del instrumento el cual fue de un rango de 0,8515 lo que significa que la confiabilidad es muy alta. Para el tratamiento estadístico de la variable se calculó el promedio ponderado de la dimensión considerada y luego se clasificó atendiendo el siguiente rango y criterio.

Cuadro 2. Baremo de la variable actitud del docente y el estudiante

Puntos	Categorías
1.00-2.33	Bajo
2.34-3.67	Medio
3.68-5.00	Alto

Fuente: Ordóñez y colaboradores (2014).

Resultados de la investigación

Análisis de los resultados

Para el tratamiento estadístico de la variable, se calcularon mediante el análisis de varianza (ANOVA) y el procedimiento alternativo TUKEY, tanto para profesores y estudiantes

Cuadro 3. Anova dimensión elementos de la acción didáctica referido a los Profesores.

VAR00001	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	sig.
Inter-grupos	7,407	5	1,481	4,341	,002
Intra-grupos	22,521	66	,341		
Total	29,927	71			

Fuente Ordóñez y otros (2014).

Para caracterizar la acción didáctica de los profesores mediante la dimensión, elementos de la acción didáctica, se aplicó el análisis de varianza unidireccional (ANOVA), arrojando los siguientes resultados, el valor del estadístico F de 4,341 está asociado al nivel de significancia Sig. ,002 lo que se puede interpretar que los grupos difieren significativamente entre sí.

Cuadro 3.1 Tukey. Elementos de la acción didáctica referido a los Profesores.

HSD de Tukey ^a			
VAR00002	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
coevaluación	12	3,7083	
autoevaluación	12	4,2833	4,2833
confrontación de experiencia	12		4,4722
evaluación unidireccional	12		4,5595
disposición de aprender	12		4,6167
orientación para aprendizaje	12		4,6250
Sig.		,167	,707

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 12,000.

Fuente: Ordóñez y otros (2014).

Con el propósito de ubicar las diferencias entre los indicadores, se aplicó el procedimiento alternativo de Tukey, evidenciándose en los resultados que estadísticamente difieren en cuanto a su posicionamiento, al establecerse dos subconjuntos. El subconjunto 2 establece que no existen diferencias significativas entre los indicadores autoevaluación, confrontación de experiencias, evaluación unidireccional, disposición de aprender y orientación para el aprendizaje; con una medias que oscilan entre 4,2 y 4,6.

Sin embargo, según su posicionamiento, los resultados arrojados por la opinión de los profesores encuestados, ubica como mejores posicionados, orientación para el aprendizaje y disposición para aprender, con media oscilante entre 4,62 y 4,61, seguidamente, evaluación unidireccional y confrontación de experiencias, representado con media entre 4,5 y 4,4 y por último dentro de este subconjunto se ubica autoevaluación con una media de 4,2.

Análisis estadístico referido a los estudiantes.

Cuadro 3.2 Anova dimensión elementos de la acción didáctica referido a los Estudiantes.

ELEMOD	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,850	5	1,481	4,341	,002
Intra-grupos	140,556	174	,341		
Total	148,406	179			

Fuente Ordóñez y otros (2014).

Para caracterizar la acción didáctica de los estudiantes mediante la dimensión, elementos de la acción didáctica, se aplicó el análisis de varianza unidireccional (ANOVA), arrojando como resultados, el valor del estadístico F de 1,570 está asociado al nivel de significancia Sig. 089, lo que permite interpretar que entre los grupos no existe diferencias significativas entre sí

Cuadro 3.3. Tukey Elementos de la acción didáctica referido a los Estudiantes.

ELEMOD

HSD de Tukey^a

FACTOR	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
coevaluación	30	3,0667
autoevaluación	30	3,1933
evaluación unidireccional	30	3,2476
confrontación de experiencias	30	3,3333
orientación para el aprendizaje	30	3,6067
disposición de aprender	30	3,6333
Sig.		,142

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 30,000.

Fuente Ordóñez (2014).

Con el propósito de ubicar las diferencias significativas entre los indicadores, se aplicó el procedimiento alternativo de Tukey, evidenciándose en los resultados que estadísticamente no difieren en cuanto a su posicionamiento, al establecerse un solo subconjunto. En él subconjunto mencionado se establece que existe poca diferencia significativa entre los indicadores coevaluación, autoevaluación, evaluación unidireccional, confrontación de experiencias, disposición de aprender y orientación para el aprendizaje; tienen unas medias que oscilan entre 3,06 y 3,6.

Conclusiones

A partir de estos resultados, se evidencia discrepancia con lo planteado por Gutiérrez y Carrasco (2005) por cuanto se intuye que en la acción didáctica, la disposición para el aprendizaje, la orientación para el aprendizaje y confrontación de experiencias, medianamente son considerados estos elementos, es decir, que las actividades desarrolladas en clase no necesariamente refieren la confrontación de experiencias de los estudiantes, sino que se mantiene el concepto tradicional de un sujeto que enseña y otro sujeto que aprenden no hay manifestación de saberes de parte de ellos.

En este sentido, los principios andragógico de horizontalidad y participación, Adam (1990) están poco comprometidos para desarrollar en los estudiantes actitudes positivas ante hecho educativo. En cuanto a la orientación para el aprendizaje, considera estar centrada en contenidos programáticos, en vez de centrarse en conocimientos orientados a la solución de problemas reales para una aplicación inmediata que lo conduzca a la autorrealización.

En referencia al proceso de evaluación como proceso integral, es la evaluación unidireccional la que predomina, que es la evaluación que realiza el docente, mientras la autoevaluación y co-evaluación, como procesos formativos de autorreflexión y de reflexión compartida no son asumidas con responsabilidad dentro de la acción didáctica

Estos documentos ratifican la necesidad de adoptar cambios sustanciales en el desarrollo de la praxis educativa, estrategias de aprendizajes y sistemas de evaluación, que respondan a las características y necesidades del entorno con prospectiva de futuro, tomando la aplicación de los valores referidos a la tolerancia, respeto, convivencia, igualdad y libertad , para formar un hombre integral cónsono con la realidad dentro de un marco axiológico donde por supuesto cabe destacar al Núcleo LUZ-COL, como empresa educativa al contribuir con el desarrollo científico humanístico y moral de la sociedad.

En este orden de idea el proceso de enseñanza- aprendizaje del Núcleo Luz.-Col, demanda cambios, de una acción didáctica centrada en la mera transmisión de información, por un nuevo modelo de aprendizaje centrado en el estudiante, como es la educación andragógica, donde la base medular son los principios de horizontalidad y participación desarrollados por los actores del proceso educativo, que se constituyen a partir de las necesidades, intereses, deseos, valores y actitudes, mediados por la comunicación dialógica producto de esa interacción entre los pares, y donde el docente debe llevar a la práctica ese conjunto de conocimientos mediante métodos innovadores que permita maximizar ese proceso de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Adam, Félix (1990). *Andragogía y Docencia Universitaria*. S.A. Caracas
- Adam y Asociados. (1985) *Manual de evaluación de aprendizaje de U.S.R.*
- Arévalo, K. (2006) *Modelo Teórico de Estrategias para la Acción Didáctica del Docente en la Educación Permanente, que fortalezca la praxis andragógica del docente en la educación de adulto*. Tesis Doctoral.
- Aurèle, S. (1998) *Psicología de la enseñanza -aprendizaje*. Edit. Trillas-México.
- Alcalá, A. (1999). *¿Es la andragogía una ciencia?* Ponencia. Postgrado. UCV.
- Alcalá, A. (1995). *Documento base de la línea de investigación: facilitación de los aprendizajes en el adulto en un sistema abierto y a distancia*. Postgrado U.N.A: Caracas Venezuela.
- Castro, M. (1990) *La conformación de un modelo de desarrollo curricular con base en los principios de la ciencia andragógica*. Ponencia. Caracas
- Cazau, P. (2001) *Andragogía*. Documento en línea. Disponible en: <http://uady.mx.7>

Código Civil de Venezuela. Tomado de la Gaceta Oficial Extraordinaria, No 2990 del 26 de junio de 1982. Gaceta Oficial No 40.461 del 25 de Julio de 2014.

Chávez, N. (2007) Introducción a la investigación educativa. Maracaibo-Venezuela. Editorial ars grafics

Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior, 9 de octubre de 1998

Delors, Jacques (1996) La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO

Eagly y Chaiken (1998) Estructura y función de la actitud. Edic. MacGraw-Hill

Freire, P. (1997) Pedagogía del oprimido. Editorial Siglo XXI

García, C. (2003). Evaluación y modelos para la evaluación continua de los formadores.

Gagné, R. (1987) Las condiciones del Aprendizaje. Madrid

Graham P. (2002). Aprendizaje de adulto. Documento en línea. Disponible en: <http://www.aceproject.org/main/español/ve/vec>

Guerra, M (2004) Estrategias Instruccionales con Enfoque Constructivista en la asignatura Visión Integral del Hombre en el contexto educativo tecnológico

Gutiérrez, D. (2005) El Modelo de Hecho Educativo Integrativo como expresión de la Andragogía. Trabajo de Ascenso. UNERB

Hernández S. Roberto y otros. (2004). Metodología de la investigación. Editorial McGraw-Hill Interamericana. Chile

Hernández S. Roberto y otros. (2012). Metodología de la investigación. 4ta edición. Editorial McGraw-Hill Interamericana. Chile

Hurtado y Toro. (1998). Paradigma y métodos de investigación en tiempos de cambios. Valencia, Carabobo. Venezuela

Knowls, M y otros (2001) Andragogía. El aprendizaje de los adultos. México

Morales, J (1999) Psicología Social. Editorial McGraw-Hill. España

Macías, I. y otros (2002). Manual de Estudios de Estadística. 2da. Edición.

Morín, Edgar (2000) Los siete saberes necesarios a la educación del futuro

Ramos, M. (2001) Educar en Valores. Teoría y Práctica. Grupo Editorial Latinoamericano. Venezuela

Rivas (1996), El perfil del docente en el nuevo paradigma reeducativo. USB.

Rietvelt y Carrasco (1996) Educación Superior y Desarrollo. Trabajo mimeografiado no publicado. Seminario Educación y desarrollo. URBE

Rietvelt, F. (1998) La acción didáctica del profesor universitario ante las nuevas realidades del aprendizaje. Tesis Doctoral. URBE.

Rivera, A. (1999). Los principios del aprendizaje en los adultos.

Rodríguez, Z. (1994). El facilitador como aprendiz: cambio de actitud necesario para un exitoso intercambio de experiencias entre adultos. Caracas. Revista de Andragogía. No. 16. INSTIA

Rosales, C. (1990) Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid. Narcea..

Sarabia, B. (1992) El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. España



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

 **mpacto** *Científico*

Revista Arbitrada Venezolana
del Núcleo LUZ-Costa Oriental del Lago

Vol. 11. N°1 _____

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada en junio de 2016, por el **Fondo Editorial Serbiluz**, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve