



UNIVERSIDAD UCINF
LABOR CONSTANTIAE TRIUMPHARE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAGISTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN SUPERIOR

EVALUACIÓN DEL SABER SOBRE EL MÉTODO ANDRAGÓGICO
EN DOCENTES DE LA CARRERA DE KINESIOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD GABRIELA MISTRAL – REGIÓN METROPOLITANA

Marco García Jara

Aldo Soria Del Águila

Tesis para Optar al Grado de Magíster en Educación

Profesor Guía: Dr. Alejandro Vega Muñoz

Enero, 2019

Santiago - Chile



UNIVERSIDAD UCINF
LABOR CONSTANTIAE TRIUMPHARE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

EVALUACIÓN DEL SABER SOBRE EL METODO ANDRAGÓGICO
EN DOCENTES DE LA CARRERA DE KINESIOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD GABRIELA MISTRAL – REGIÓN METROPOLITANA

Marco García Jara
Aldo Soria Del Águila

Profesor Guía: Dr. Alejandro Vega Muñoz

Enero, 2019
Santiago - Chile



A Dios,
A mis padres Walter y Sarita,
A mi esposa Coquita, con mucho cariño.
A mi hijo Mateo.

Aldo Soria Del Águila

A Dios,
A mis abuelos,
A mis padres,
A mi hermana y su familia,
A Macarena y a nuestros hijos,
Amanda y Santiago.

Marco García Jara

AGRADECIMIENTOS

Al Instituto Profesional de Chile (IPCHILE) que nos brindó la oportunidad de desarrollar la docencia de manera sistemática, y generó la sana preocupación de mejorar nuestro ejercicio docente.

A la Universidad Gabriela Mistral y a su cuerpo docente de la carrera de Kinesiología, por permitirnos desarrollar esta investigación y las facilidades en todos los aspectos que requerimos para desarrollar nuestro proyecto.

Al Profesor Guía Dr. Alejandro Vega Muñoz, por representar fielmente el sentido aplicado de la Andragogía durante este proceso de investigación.

A la Profesora Narda Oyanedel Riquelme, por su invaluable aporte y recomendaciones a este trabajo.

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla 1. Historial de la Conferencia Internacional para la Educación de Adultos (Confitea).....	18
Tabla 2. Principales hitos andragógicos	22
Tabla 3. Modelos de Educación a lo largo de la vida (Long Life Learning).....	43
Tabla 4. Característica de los roles de Facilitador/Participante en los modelos de educación a lo largo de la vida (Long Life Learning)	43
Tabla 5. Principios de la Andragogía.....	44
Tabla 6. Modelo Andragógico vs Modelo Pedagógico.....	47
Tabla 7. Características del Profesor y Estudiante Andragógico.....	48
Tabla 8. Malla Curricular de Kinesiología de la UGM.....	75
Tabla 9. Descripción de la Muestra.....	83

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ABP	Aprendizaje basado en problemas.
CIF	Clasificación Internacional de Funcionamiento y discapacidad.
CNME	Comisión Nacional para la Modernización de la Educación.
CONFITEA	Conferencia Internacional para la Educación de Adultos.
EDJA	Educación de Jóvenes y Adultos.
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos de México.
MA	Modelo Andragógico.
MINEDUC	Ministerio de Educación de Chile.
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
SERNAC	Servicio Nacional del Consumidor de Chile.
STLHE	Society for teaching and learning in higher education
TIC'S	Tecnologías de la Información y Comunicación.
UGM	Universidad Gabriela Mistral.
UNESR	Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Venezuela.
UNMSM	Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Perú.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

RESUMEN

La formación del adulto en el ámbito de la educación superior es un proceso complejo que involucra la interacción de diversos personajes con el fin de conformar recursos humanos de capital avanzado, con sólidos conocimientos y competencias profesionales. En dicho proceso formativo, de acuerdo con la evidencia científica, el rol del docente de educación superior ha sido catalogado como fundamental, debido a que, gracias al dominio de modelos metodológicos, didácticos y evaluativos, contextualizados al proceso, el educador es capaz de construir un profesional con aprendizajes significativos basados en su experiencia y con la capacidad de ser un protagonista dinámico de su propio proceso educativo.

En Chile, la educación del adulto presenta problemas de tipo históricos, culturales, normativos, paradigmáticos y formativos; que han generado que la educación del adulto en el ámbito universitario haya sido poco estudiada. A nivel nacional, las profesiones del área de la Salud, como medicina, odontología y enfermería están capacitando a sus docentes en modelos andragógicos; sin embargo, las carreras de kinesiología en el país presentan un bajo nivel de identificación a cerca de las prácticas del proceso enseñanza aprendizaje de sus docentes. La presente investigación de tipo cualitativa de Estudios de casos posee como objetivo identificar y evaluar los conocimientos del método andragógico de los docentes de kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral. El presente estudio revela que los docentes de la escuela de kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral carecen de formación en el método andragógico, lo cual, posee relación con estudios realizados en otras escuelas de esta misma carrera, y cuyas necesidades formativas, impactan en el proceso de enseñanza – aprendizaje de sus discentes.

Palabras clave: Andragogía, educación superior, kinesiología, método andragógico.

ABSTRACT

The adult education in the field of higher education is a complex process that involves the interaction of various characters in order to form advanced capital human resources, with solid knowledge and professional skills. In this training process, according to scientific evidence, the role of the teacher of higher education has been classified as fundamental, because, thanks to the mastery of methodological, didactic and evaluative models, contextualized to the process, the educator is able to build a professional with significant learning based on his experience and with the ability to be a dynamic protagonist of his own educational process.

In Chile, adult education presents problems of a historical, cultural, normative, paradigmatic and formative nature; that have generated that the education of the adult in the university scope has been little studied. At the national level, the professions of the Health area, such as medicine, dentistry and nursing are training their teachers in andragogic models; However, kinesiology careers in the country have a low level of identification about the practices of the teaching-learning process of their teachers. The present qualitative research of case studies aims to identify and evaluate the knowledge of the andragogic method of kinesiology teachers at the Gabriela Mistral University. The present study reveals that the teachers of the kinesiology school of the Gabriela Mistral University lack training in the andragogic method, which is related to studies carried out in other schools of this same career, and whose training needs impact on the process of teaching - learning of their students.

Keywords: Andragogy, Higher Education, Kinesiology, andragogic method.

CONTENIDO

CALIFICACIÓN	I
DEDICATORIA	II
AGRADECIMIENTOS	III
ÍNDICE DE TABLAS	IV
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	V
RESUMEN	VI
CAPITULO I: INTRODUCCIÓN	1
Justificación y propósito del problema.....	2
Presentación del problema	6
Pregunta de investigación.....	7
CAPITULO II: OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	8
Objetivo General	9
Objetivos Específicos.....	9
Actividades principales para la consecución de los objetivos.....	9
Hipótesis o Supuesto	10
CAPITULO III: MARCO TEÓRICO	11
Andragogía: Aspectos históricos y conceptuales.	12
Bases filosóficas e ideológicas de la Andragogía	24
a) Fundamentación Filosófica	24
b) Fundamentación sociológica.....	26
c) Fundamentación psicológica	27
d) Fundamentación andragógica - pedagógica	27
Ciclo vital de la adultez.....	34
Tareas de desarrollo del adulto.....	35
a) Edad adulta temprana (20-21 a 30-32 años).....	35
b) Edad adulta media (30-32 a 42-44 años)	36
c) Edad adulta tardía (40-42 a 56-58 años)	36
d) Edad de la vejez: (58 y más años)	36
Características y principios del modelo andragógico.....	37
a) La necesidad de saber:	37
b) Auto concepto de sí mismo:	38

c) El rol de la experiencia:	38
d) La disposición para aprender:	39
e) La orientación al aprendizaje:	40
f) La motivación:	40
Otros principios andragógicos.....	41
a) Participación:.....	41
b) Horizontalidad:.....	42
c) Flexibilidad:.....	44
El proceso de enseñanza y el docente en la andragogía.....	47
Problemáticas actuales de la formación del andragogo.....	58
A nivel iberoamericano.	58
A nivel nacional	63
La educación superior	69
La Universidad Gabriela Mistral.....	70
Misión e identidad.....	71
Visión	71
Modelo educativo UGM.....	71
Modelo de educación de la carrera de kinesiología	80
Misión de la Carrera.....	80
Visión	80
Perfil de egresos del kinesiólogo UGM y Malla Curricular.....	81
CAPITULO IV: METODOLOGÍA.....	84
Tipo de Investigación	86
Unidad de Análisis – población de estudio.	86
Criterios de inclusión	86
Criterios de exclusión.....	87
Muestra.....	87
Fases de Investigación.....	87
Recogida y análisis de la información.....	88
Análisis del instrumento.....	88
Procedimiento de recolección de datos.	89
a) Administración del instrumento	89
b) Plan de Análisis de Datos.	89

Descripción de la Tabla.....	93
Análisis de datos cualitativos de entrevista.....	94
a) Fortalezas de la carrera de kinesiología.	94
b) Debilidades de la carrera de kinesiología.	97
c) Las satisfacciones de ser docente en la carrera de kinesiología.	100
d) Las propuestas de mejoras continuas a la carrera de kinesiología.	105
Perfil andragógico del docente de la carrera de kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral.....	107
a) El docente promotor.....	109
b) El docente motivador.....	114
c) Los docentes de la carrera y la metodología de enseñanza - aprendizaje que utilizan.....	116
d) Los Principios Andragógicos.....	117
e) Los docentes y sus saberes andragógicos.....	120
f) Evaluación andragógica.....	121
g) Auto evaluación y coevaluación andragógica.....	123
h) Retroalimentación andragógica: El error como oportunidad de aprendizaje.....	124
CAPITULO V: CONCLUSIONES, SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES	127
Discusión y conclusiones.....	131
Recomendaciones.....	138
Referencias.....	141
Anexo 1: Declaración de Singapur sobre la integridad en la investigación.....	153
Anexo 2: Consentimiento informado.....	156
Anexo 3: Formato entrevista.....	157

CAPITULO I: INTRODUCCIÓN

Justificación y propósito del problema

El mundo actual, globalizado, ha generado un conjunto de cambios revolucionarios en lo que respecta a tecnología, mundo laboral, personal y educacional; en éste último punto, las demandas de la sociedad del conocimiento y de la información han desafiado la concepción tradicional de pensar que existe una edad para aprender y otra, donde se aplica lo aprendido (Caraballo, 2007), hoy en día, el paradigma de la educación permanente se encuentra más vigente que nunca, reconociéndose la importancia de la educación continua a lo largo de toda la trayectoria vital del ser humano (Vargas, 2017).

Las instituciones de educación superior pueden ser entendidas como un espacio institucional en donde se da una sociedad para el cultivo y generación del conocimiento, las artes y su transmisión; así como también, para el desarrollo de la formación y competencias profesionales, todo ello basado en el diálogo racional como método, el pluralismo y el rigor en las prácticas académicas (Rock y Rojas, 2012). En la actualidad estas instituciones están siendo fuertemente impactadas por un conjunto de cambios sociales, demográficos, tecnológicos como el incremento de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC'S), cambios paradigmáticos en torno al ámbito educativo como la inclusión del arquetipo de la formación permanente a lo largo de toda la vida (Caraballo, 2007), cuyas transformaciones afectan no sólo al alumnado sino que también afectan al rol y formación del docente universitario (Montes y Suárez, 2016)

En la actualidad, se considera que la formación del docente universitario es clave para el logro de universidades de calidad y excelencia; sobre todo por su rol estratégico en el proceso de enseñanza y generación de competencias en el futuro profesional; sin embargo, en el marco universitario, no se asegura que el docente

disponga de una formación pedagógica didáctica que le capacite para afrontar los retos que la enseñanza universitaria supone (Montes y Suárez, 2016).

A nivel universitario, las investigaciones revelan que la contribución de las facultades y departamentos en la formación del profesorado suele ser escasa y que existe un insuficiente intercambio formativo en el área, lo cual, genera que el docente universitario sea considerado como un experto en su materia pero que no se le enseña a ser profesor (López, González y Velasco, 2013). Esto se traduce en que el docente, se aferra a modelos tradicionales de educación y dista de enfoques novedosos y dinámicos, como la andragogía (conjunto de técnicas de enseñanzas orientadas a educar personas adultas), la ergología (el estudio de la ciencia del trabajo, rescatando las condiciones, técnicas y organizacionales del mismo), la heutagogía (comprende al estudiante adulto en su capacidad de aprendizaje auto-determinado (consciente y dueño de su aprendizaje); la paragogía, es el estudio crítico y la práctica de aprendizaje de pares o entre iguales, y por último la antropogogía, que se define como la ciencia y el arte de instruir y educar permanentemente al hombre, en cualquier período de su desarrollo psico-biológico y en función de su vida natural.

Según la Society for Teaching and Learning in Higher Education, (STLHE, por sus siglas en inglés) existen nueve principios éticos en la docencia universitaria, y tras la competencia de contenido, que ocupa el primer puesto, se propone la competencia pedagógica, referida al dominio de los métodos de enseñanza más eficaces que permitan al alumnado lograr los objetivos de la materia (STLHE Sapes 2014). Según Begoña Rumbo (2016), la investigación y la teoría de la educación de las personas adultas aún forma parte de los cuerpos de la pedagogía (la pedagogización de la educación de las personas adultas).

En Chile, cabe mencionar que la educación del adulto presenta problemas de tipo históricos, culturales, normativos y formativos; en donde, se aprecia que los focos de estudio sobre la educación de los adultos se han centrado principalmente en los Centros de Estudios del Adulto (CEIA) y en el mundo formativo para el trabajo; pero no en la educación terciaria universitaria, generando que el proceso de enseñanza – aprendizaje, hayan sido muy poco estudiados.

En el año 2009, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), desarrolló una investigación diagnóstica sobre la enseñanza universitaria en el país, en ella revela que el proceso de enseñanza – aprendizaje, se desarrolla bajo el modelo de enfoques técnicos tradicionales, caracterizados por un excesivo énfasis en la memorización de los contenidos, en el aprendizaje individual por sobre el colaborativo y el uso de procedimientos evaluativos que fomentan la reproducción de conocimientos (OCDE; 2009). Considerando que el sistema de educación superior chileno tiene altas tasas de cobertura y heterogeneidad del alumnado, es vital generar mecanismos de apoyo institucional que mejoren la práctica docente que influya sobre el rendimiento; incrementen la motivación de los estudiantes y generen las habilidades requeridas para un desempeño laboral exitoso (Montenegro, 2017).

De acuerdo con la evidencia científica nacional, las carreras ligadas al ámbito de la salud han reconocido dicha problemática y subsanando la situación en base a la generación de instancias de capacitación de sus cuerpos docentes en el ámbito de la andragogía, destacando en ella las carreras de medicina, enfermería y odontología, quedando de forma rezagada la carrera de kinesiología (Fasce, 2006)

En base a los argumentos expuestos anteriormente, se considera que el propósito de este estudio de investigación cualitativa es de suma importancia

porque permite evaluar el saber del método andragógico en los docentes de la carrera de kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral – región metropolitana, con el fin de aproximarse y comprender las metodologías y herramientas con las que los docentes utilizan en su proceso de enseñanza - aprendizaje. Para la rama cualitativa se pretende recolectar información mediante una entrevista, relativa al nivel de conocimiento, principios y aplicación de su práctica docente sobre el método andragógico, el que, posteriormente se contrastará con un instrumento evaluativo de tipo observacional (check list), con el fin de revelar el nivel de conocimientos de los docentes en torno al fenómeno estudiado.

Presentación del problema

La educación en adultos como práctica social ha estado presente a lo largo de toda la historia del hombre, apreciándose que en todas las épocas el ser humano, ha estado influenciado por la interacción con el mundo social y cultural en el cual se desenvuelve (Caraballo, 2007). En la actualidad; las prácticas y necesidades educacionales del sujeto adulto, se ven influenciadas por una gran cantidad de elementos multifactoriales, como lo son las tendencias económicas neoliberales, la globalización, el desarrollo de la sociedad, mayores libertades, búsqueda de oportunidades para todos, envejecimiento poblacional en países desarrollados y en vías de desarrollo (Gray, Basualto y Sisto, 2017), las cuales, han desafiado la concepciones tradicionales asociadas a pre establecer una edad determinada para aprender (usualmente asociada desde la niñez hasta la edad del adulto joven) y otra etapa en la cual se aplica lo aprendido, evolucionando, hacia un paradigma de formación continua a lo largo de toda la trayectoria vital (Vargas, 2017).

La situación descrita previamente, ha forzado a las instituciones de educación superior a generar un trance introspectivo, para afrontar el conjunto de desafíos tecnológicos y cambios paradigmáticos en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje, dentro de dichos procesos la literatura científica relacionada al ámbito educativo, ha reportado un aumento de publicaciones relativas al diagnóstico y necesidad de formación del docente universitario, ya que en la actualidad, este rol laboral, es considerado como una pieza estratégica para el logro de instituciones de educación superior de calidad, de excelencia y de un exitoso proceso formativo (Montes y Suárez, 2016).

La educación de los adultos en Chile presenta problemas históricos, paradigmáticos, normativos y formativos, los cuales, ha generado que el proceso de enseñanza – aprendizaje en contextos de educación universitaria, haya sido poco estudiado. En el año 2009, la OCDE, realizó un diagnóstico de la educación superior en el país, revelando que la calidad de la docencia de pregrado posee importantes falencias; ya que los docentes universitarios, presentan enfoques técnicos de tipo tradicionales, caracterizados por un excesivo énfasis en la memorización de los contenidos, en el aprendizaje individual por sobre el colaborativo y el uso de procedimientos evaluativos que fomentan la reproducción de conocimientos (OCDE, 2009). Jiménez, Lancho, Sanz y Sanz, plantean que en la educación de adultos existe una pedagogización de los contenidos, lo cual genera que alumnos universitarios hayan sido educados como si fueran niños (Jiménez, Lancho, Sanz y Sanz, 2010); lo cual también, podría explicar la falta de motivación en algunos estudiantes universitarios (Pew, 2007).

De acuerdo con la evidencia científica nacional, las carreras ligadas al ámbito de la salud han reconocido dicha problemática y subsanando la situación en base a la generación de instancias de capacitación de sus cuerpos docentes en el ámbito de la andragogía, destacando en ella las carreras de medicina, enfermería y odontología, quedando de forma rezagada la carrera de kinesiología (Fasce, 2006).

Pregunta de investigación

¿Responden las estrategias metodológicas de los docentes de kinesiología de la universidad Gabriela Mistral – región metropolitana a un modelo de educación andragógica?

CAPITULO II: OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Objetivo General

1. Evaluar el saber sobre el método andragógico, en docentes de la carrera de kinesiología de la universidad Gabriela Mistral - región metropolitana.

Objetivos Específicos

1. Conocer las características socio-demográficas de la población del estudio, como edad, formación profesional y estrategias metodológicas andragógicas de la muestra.
2. Describir los tipos de estrategias metodológicas andragógicas, en función de las características de la población en estudio.
3. Clasificar las estrategias metodológicas andragógicas utilizadas por los docentes de la muestra.
4. Analizar las estrategias metodológicas andragógicas utilizadas por los docentes de la muestra. ¿Cómo y contra qué?
5. Sintetizar el saber metodológico andragógico, en docentes de la carrera de kinesiología de la universidad Gabriela Mistral - región metropolitana.

Actividades principales para la consecución de los objetivos

1. Comprensión de las características de la población del estudio, como edad, datos socio-demográficos, formación profesional y estrategias metodológicas andragógicas de la muestra.
2. Descripción de las características de la población del estudio, como edad, datos socio-demográficos, formación profesional y tipos de estrategias metodológicas andragógicas de la muestra.

3. Clasificación de las estrategias metodológicas andragógicas utilizadas por los docentes de la muestra.
4. Análisis de las estrategias metodológicas andragógicas utilizadas por los docentes de la muestra, en base a la información procesada de la entrevista de enfoque de grupo, cotejando las prácticas docentes empleadas con la teoría del método andragógico.
5. Síntesis del saber sobre el método andragógico, en docentes de la carrera de kinesiología de la universidad Gabriela Mistral - región metropolitana.

Hipótesis o Supuesto

No corresponde crear una hipótesis en este estudio por el tipo de investigación establecida. (Hernández y cols., 2010). Sin embargo, el presente estudio se desarrollará bajo el supuesto de que los docentes de educación superior de la carrera de kinesiología de Universidad Gabriela Mistral de la Región Metropolitana del año 2017, que realizan sus actividades académicas con adultos, presentan competencias y saberes sobre el método andragógico.

CAPITULO III: MARCO TEÓRICO

Andragogía: Aspectos históricos y conceptuales.

A lo largo de la historia humana, la educación del adulto ha estado presente en diversas culturas y latitudes del orbe, de hecho, gran parte de las técnicas que hoy se conocen como “metodologías activas de enseñanza aprendizaje”, ya eran practicadas por grandes educadores de adultos en la antigüedad, como lo fueron: Lao Tse en China, los profetas hebreos, Sócrates, Platón, Aristóteles en la antigua Grecia, y Cicerón y Quintiliano en la antigua Roma (Sánchez, 2015); de hecho, algunas de las metodologías activas de aprendizaje, que son comúnmente utilizadas en la actualidad, como lo son el estudio de caso, el diálogo socrático y el autodiagnóstico, fueron traspasadas por estos grandes maestros de la antigüedad (Savicevic, 1999).

La primera referencia al concepto de andragogía, aparece en el año 1833 en el libro “Las ideas educacionales de Platón” del maestro alemán Alexander Kapp alrededor del año 1883 (Fasce, 2006) quien recoge los conceptos utilizados por Platón para educar a sus pupilos-adultos, en donde se expresa la enseñanza en términos de la dualidad humana; alma-cuerpo, Platón ” ...el hombre debe liberarse de la esclavitud del cuerpo que mantiene al alma confinada, puesto que la esencia de este es el alma y el alma es, predominantemente, razón. ¿Y cómo se libera? mediante la verdadera educación”, para Platón el hombre educado es el que se esfuerza por cuestionar y desentrañar el significado de las cosas, con el objeto de superar su banalidad (Alonso, 2012).

Kapp agrupa términos como la liberación y el perfeccionamiento permanente del hombre; a través de la adquisición del conocimiento. Esta liberación que se ve reflejada en el acto educativo y en la elaboración de conocimiento a partir de la

reflexión. Es así como surge el término andragogía recogido desde la etimología griega “andros” (hombre) y “gogia” (conduzco, guio); ciencia que estudia el aprendizaje de adultos, para diferenciar de la pedagogía (niño y conduzco); ciencia que estudia el aprendizaje de niños. Planteando empíricamente que los postulados pedagógicos no son capaces de contener las demandas de la persona adulta y por ende las experiencias que rigen, del contexto educativo (Alonso, 2012). Aún cuando Kapp no desarrolla una teoría, plantea la andragogía como una necesidad práctica para la educación de adultos.

Por otra parte, Johann Friedrich Herbart (1776-1841) se opuso rotundamente a las ideas de Kapp, señalando que debía destacarse y ponderar a la pedagogía sobre la andragogía, de lo contrario, surgiría un estado general de tutoría. Estas conjeturas de Herbart produjeron el primer y más grande quiebre en la educación. La andragogía, no es, ni pedagogía y mucho menos tutoría. La intransigencia y posterior influencia del filósofo, psicólogo y pedagogo alemán, considerado el padre de la pedagogía científica fue evidente y, en consecuencia, la palabra “andragogía” desapareció por casi cien años (INEA, 2007).

En 1921, el sociólogo alemán Eugen Rosenstock usa nuevamente el concepto de andragogía, pero como lo trata únicamente como método de enseñanza, su propuesta no tiene mucha aceptación (Cruz, 2016); Desde esos años Rosenstock, ya mencionaba la necesidad de que los profesores de adultos debían ser profesionales que lograran cooperar, ayudar y orientar a sus alumnos en el proceso de aprendizaje (Gámez de Mosquera, 2007). Posteriormente en 1926, Eduard Lindeman fue el primer pedagogo que se preocupó por la incidencia de la educación en el adulto y postuló las bases del aprendizaje permanente, denominado: “*Lifelong Learning*” (Castaño y Garín, 2012).

En 1949, la organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO) convocó a la primera conferencia mundial de educación de adultos, bajo el título “La educación de adultos”, en la ciudad de Elsinor (Dinamarca), cuyos asistentes, en su mayoría fueron educadores de los países de la Europa occidental. Los trabajos de la conferencia de Elsinor tuvieron como pilares dos grandes temas de reflexión: la necesidad de una justicia social y la oportunidad de una coexistencia armoniosa entre las naciones (Limón, 1989). Esta conferencia expresó que el objetivo de la educación era proporcionar a los individuos los conocimientos indispensables para el desempeño de sus funciones económicas, sociales y políticas y sobre todo, permitirles participar en la vida de su comunidad” (UNESCO, 1949). Con respecto a la formación en el ámbito laboral se señaló que habría que distinguir entre la educación de los adultos y la formación profesional, aunque se reconoció que ésta última planteaba algunos problemas directamente vinculados con la educación de adultos.

Caraballo (2011), recalca la importancia de Heinrich Hanselman, quién en el año 1951 publicó un libro titulado andragogía: naturaleza, posibilidades y límites de la educación de adultos, en el cual hizo énfasis en la orientación de los adultos o la educación de niños y adultos con problemas. Señala con interés que, en una sociedad completa, también los adultos deben tener oportunidades de aprender.

Es en 1957, cuando Frank Poggeler publica en Alemania su trabajo denominado Introduction into Andragogy: Basic Issues in Adult Education, que el termino de andragogía, tendrá una amplia difusión y utilización en la formación profesional de adultos (Esparza, 2017).

En 1960, la UNESCO convoca a la segunda conferencia mundial de educación de adultos, llevada en esta ocasión en la ciudad de Montreal (Canadá), los resultados se concretan en la formulación de objetivos comunes para implementar la educación de adultos, según las peculiaridades de cada país y la toma de conciencia por parte de los docentes, para teorizar sobre andragogía y justificar su empleo en el proceso de aprendizaje de los adultos. La UNESCO crea dos comités internacionales (comité internacional de expertos en alfabetización y el comité internacional para el avance de la educación de adultos), que se dedican a plantear políticas y teorías, que ayudan al desarrollo de la andragogía. En virtud de lo anterior, muchas instituciones universitarias, asociaciones profesionales de educación de adultos, organizaciones privadas, religiosas, culturales y políticas que requieren la educación de adultos dentro de su desempeño apoyan, contundentemente, el trabajo generado por la UNESCO (UNESCO, 1960)

En Latinoamérica, el docente venezolano Félix Adam, plantea que “la realidad educativa nos indica que el adulto, como educando, presenta características peculiares y diferentes a las de los niños en el ejercicio de la misma actividad, por ende, se precisa no sólo de una metodología, sino de un sistema educativo que, fundamentado en principios filosóficos, psicosociales y ergológicos, responda al carácter andragógico del proceso de enseñanza aprendizaje y de la formación de los adultos” (Troncoso, 2014); en 1960 los docentes Félix Adam y Roque Ludojoski, plantean que para generar una correcta práctica andragógica, el docente deberá conocer y analizar la realidad de los adultos para determinar los procedimientos más convenientes para orientar sus procesos de aprendizaje (Trigueros-Cervantes, Rivera-García y Delgado-Peña, 2017).

Durante este decenio, Francia, Yugoslavia y Holanda hacen uso del término andragogía para referirse a “la disciplina que estudiaba el proceso de educación de adultos” (INEA, 2007). Después de los años sesenta, la andragogía comienza a utilizarse en diferentes países como: Francia por Bertrand Schwartz; Inglaterra por J.A. Simpson; en Holanda por Ten Haven; Estados Unidos por Malcolm Knowles; en Canadá por Claude Touchette y Jean Bernard; Venezuela por Félix Adam; y Brasil por Paulo Freire (INEA; 2007). A finales de este lapso, destaca el aporte del docente estadounidense Malcolm Knowles, quién generará sus primeros trabajos en pro de fundamentar una teoría andragógica de reflexión educativa referida a la enseñanza y el aprendizaje exclusivamente de las personas adultas (Marín, 2017).

En la década del setenta, el concepto andragogía cobra relevancia mundial, cuando Malcolm Knowles desarrolla su teoría de la educación del adulto (Sandoya, 2008); la cual expone en su obra, “La práctica moderna de educación de adultos: Andragogía contra Pedagogía” de 1970, en donde define a la andragogía como “el arte y la ciencia de ayudar a los alumnos adultos a aprender” (Knowles, 1970). Knowles plantea que los adultos y los niños, aprenden de manera distinta, debido a que los adultos están insertos en la vida, poseen responsabilidades, tareas y desafíos propios del trabajo y del ámbito familiar, deben madurar, convertirse en seres independientes y responsables de sus decisiones; dirigen sus propias vidas e intereses (Bover, De Carvalho, Ribeiro y Sanna, 2013).

En 1972 el docente Félix Adam presentó la ponencia andragogía: ciencia de la educación de adultos en la II conferencia organizada por la organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO), basada en su modelo andragógico en donde define a la andragogía “como Ciencia y arte de la educación de los adultos” (González, 2015),

Según las licenciadas María Vidal y Bertha Fernández (2003), la UNESCO, propone el concepto de andragogía como un neologismo para designar la ciencia de la formación de los hombres, de manera que no se haga referencia a la formación del niño, sino a la educación permanente.

En Latinoamérica, los problemas de la educación de adultos se relacionan a los elevados índices de analfabetismo de la población, por lo cual los objetivos de la educación de los adultos se enmarcan en una estrategia de compensación ante la deficiencia del sistema regular. Anexamente en 1970, la andragogía cobra una magnitud a partir de la creación de la federación interamericana de educación de adultos (FIDEA), organismo que se encargará de problematizar la teoría y la práctica de la educación de adultos y, en especial, de la andragogía. Por consiguiente, surge la necesidad de institucionalizar la andragogía en las siguientes universidades: Universidad Nacional Mayor de San Marcos e Inca Garcilaso de la Vega en Perú (1976), Universidad Nacional Pedro Enrique Ureña en República Dominicana (1972-1973) y la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez en Venezuela (1975) (Alonso, 2012)

Para 1980 la Teoría de Knowles cobra fuerza y en el año 1981 la palabra andragogía se incluye por primera vez en el diccionario Webster de la lengua inglesa y países tales como Canadá y Venezuela incorporan sus elementos en el desarrollo académico (Bover, Friedlander y Sanna, 2011). En 1981, en Colombia, nace el Instituto Internacional de Andragogía (INSTIA), el cual expande los principios y prácticas andragógicas y los enriquece mediante la investigación socioeducativa, el ofrecimiento de programas de capacitación y de postgrado y el desarrollo de acciones de cooperación con instituciones vinculadas a la práctica de esta disciplina (Álvarez, 1977). Por otro lado, el andragogo Adam (1984) sostiene que la enseñanza universitaria latinoamericana debe renovarse; esto es, abandonar

la pedagogía y acogerse al acto andragógico, ya que el estudiantado es adulto y como tal, tiene un perfil psicosocial definido y una forma de aprender estudiada por esta ciencia (Alonso, 2012).

En 1985 Bernard, define andragogía como la “disciplina definida como ciencia y arte, ciencia que trata aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos y organizacionales de la educación de adultos; arte ejercido en una práctica social que se evidencia a todas las actividades educativas organizadas especialmente para el adulto” posteriormente en 1990, el docente Castro Pereira, aporta otro componente el de educación del adulto a lo largo de toda su vida, definiendo andragogía como “ciencia de la educación que tiene por finalidad facilitar los procesos de aprendizaje en el adulto a lo largo de toda su vida” (González, Rivera y Acosta, 2015)

En 1990, el docente Adam F, postula que “la paradoja que se presenta en la universidad es que su organización y administración se fundamentan en criterios pedagógicos que ignoran la realidad adulta del estudiante ... por tanto si el sujeto de la educación universitaria es adulto, necesariamente hay que buscar en la andragogía los fundamentos teóricos que permitan adecuar aprendizajes, métodos y horizontalidad...”, por tanto, propone que: si el estudiante universitario es adulto, entonces hay que recurrir a la andragogía, para localizar en ella la fundamentación teórica que posibilite construir propuestas curriculares, estrategias metodológicas coherentes con las necesidades y características de la edad adulta (Troncoso, 2014).

Cabe, mencionar que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), viene celebrando cada 12 o 13 años la Conferencia Internacional para la Educación de Adultos (CONFITEA) ejemplo de ello son las realizadas en: Elsinor (Dinamarca) en 1949, Montreal (Canadá) en 1960, Tokio (Japón) en el año 1972, París (Francia) en 1985, Hamburgo (Alemania) en 1997 y Belém (Brasil) en 2009.

Historial de la Conferencia Internacional para la Educación de Adultos (ConfinteA)

Año	Ciudad	País	Temática
1949	Elsinor	Dinamarca	Educación de personas adultas EPA Cooperación internacional para desarrollar la EPA
1960	Montreal	Canadá	Rol del Estado en la EPA La EPA más que una oportunidad correctiva, es parte integral de un sistema de educación Rol de la UNESCO es determinante
1972	Tokio	Japón	EPA y Alfabetización EPA, medios de comunicación y cultura Aprendizaje a lo largo de toda la vida
1985	París	Francia	EPA y aprendizaje a lo largo de toda la vida Declaración de los Derechos a Aprender Rol del Estado y de las ONG'S Nuevas Tecnologías de la Información
1997	Hamburgo	Alemania	EPA, derecho, herramientas, deleite y responsabilidad compartida EPA y participación activa en todas las dimensiones de desarrollo equitativo y sustentable Alfabetización: Equidad y reconocimiento de las diferencias
2009	Belém	Brasil	Financiación de la EPA La lectura y la educación a lo largo de toda la vida Evaluación y monitoreo de la Alfabetización

Tabla 1: Historial de la ConfinteA (Fuente propia)

Según la docente Iliana Camacho et al. (2015), el estudiante adulto cuenta con características y necesidades específicas, que se desarrollan y expresan en el proceso educativo, como la autonomía económica y social, esfuerzo para lograr objetivos, buscan compartir confianza en aspectos de su vida, tales como la familia, el trabajo y sus amistades, con el afán de tener un mayor crecimiento integral; suele actuar más por reflexión que por instinto; forma parte de la población económicamente activa y cumple una función productiva; es independiente y auto dirigido en múltiples manifestaciones de su vida; tiene la capacidad para realizar aficiones concretas y las desempeña con ética; y además; busca desarrollar habilidades útiles para desempeñar en su trabajo y roles sociales por lo cual centra su aprendizaje en la aplicación práctica.

Para la doctora en educación Thais Marrero (2004), la andragogía “es un proceso de desarrollo integral del ser humano para acceder a la autorrealización, a la transformación propia y del contexto en el cual el individuo se desenvuelve”, en donde la disciplina “busca movilizar y potenciar en cada uno de nosotros conocimientos, valores, aptitudes de compromiso solidario, social y que la producción de conocimientos en el espacio universitario sea de creación, no de repetición”. Este autor considera a la andragogía como un proceso de desarrollo integral, en donde el individuo crece como persona, como profesional, como padre de familia, como ente social que forma parte de una sociedad.

Para la docente Rosana Caraballo (2007), la andragogía es una disciplina que estudia las formas, procedimientos, técnicas, situaciones y estrategias de enseñanza y aprendizaje con el fin de lograr aprendizajes significativos en los participantes adultos, que promuevan a su vez, el desarrollo de habilidades, y actitudes y la adquisición y transferencia de conocimientos al contexto donde éste se desenvuelve. Es decir, la andragogía se centra en el estudio de los métodos,

estrategias, técnicas y procedimientos eficaces para el aprendizaje del adulto, y en la ayuda y orientación eficaz que éste debe recibir de parte del facilitador para el logro de los aprendizajes.

Por su parte, Ricardo Gil (2005) sostiene que la andragogía es la ciencia de enseñar a los adultos y la concibe además, como: un proceso complejo, denso, que incluye cambios en todos los órdenes del acontecer individual, universitario, social y planetario, así como, la interrelación e integración de potencialidades, técnicas, esfuerzos, metodologías, estrategias, filosofías, actitudes, aptitudes, pensamientos, corrientes e influencias, para el logro de un ser integral, ganado para la civilidad, y para la vida en una sociedad diversa, dinámica, cambiante y compleja. Para Gámez de Mosquera, la andragogía “se puntualiza como práctica científica o como eventos conducentes a la producción de cambios de conducta en el adulto” (Gámez de Mosquera, 2007).

Según el Servicio Nacional del Consumidor de Chile (SERNAC); Andragogía es la disciplina que se encarga de la educación de adultos, donde se explica cuál es la especificidad en la forma de trabajo con ellos/as para que logren un desarrollo integral que les permita crecer como personas capaces de conseguir logros personales y profesionales (SERNAC, 2014).

Cabe mencionar, que la andragogía, a lo largo de la historia, ha sido descrita de diversas formas, ya sea, como una ciencia (Adam, 1970), un conjunto de supuestos (Brookfield, 1984), un método (Lindeman, 1984), una serie de lineamientos (Merriman, 1993), una filosofía (Pratt, 1993), cuerpo, campo de conocimiento, disciplina (Brandt, 1998), una teoría (Knowles et al., 2001), como proceso de desarrollo integral del ser humano (Marrero, 2004), y como un modelo educativo (UNESR, 1999a).

El investigador Jost Reichmann, plantea que gran parte de la problemática conceptual que existe hasta el día de hoy con respecto al término de andragogía, se explicaría en base a dos grandes fenómenos, el primero, se explicaría en base a los diversos grados de desarrollo que se ha generado a nivel histórico, formativo y académico en las distintas latitudes del orbe con respecto a la andragogía; y en segundo lugar; se explicaría también, por la diversidad de contextos educativos en la cual se ha aplicado el concepto andragogía; como lo son: la educación comunitaria, el desarrollo de recursos humanos en las organizaciones y la educación universitaria (Reichmann, 2004).

A pesar de las problemáticas conceptuales teóricas y metodológicas que afectan a la disciplina, en la actualidad,, el modelo andragógico ha tenido una gran recepción en la formación de pregrado y formación continua en carreras tan diversas, como, profesiones del área de trabajo social, formación para la gerencia empresarial (Forrest, & Peterson, 2006), formación de policía y profesionales de la justicia criminal (Birzer, 2004) y en la educación superior, en especial en carreras del área de la salud, destacando dentro de ellas el área de la enfermería (Benetts et al., 2012).

En lo que respecta al ámbito universitario, la docente Irina Terehoff (2002), aboga por la utilización de la Andragogía como el método más efectivo para su desarrollo profesional; es más, según Stephen Pew (2007), la falta de motivación de los estudiantes universitarios proviene de una mala aplicación de las prácticas y métodos pedagógicos a situaciones que requieren de una dinámica andragógica.

Principales hitos andragógicos

Año	Representante	Hito relevante
1833	Alexander Kapp	La primera referencia al concepto de Andragogía, aparece en el libro “Las ideas educacionales de Platón”
1921	Eugen Rosenstock	Se usa nuevamente el concepto de andragogía, como método de enseñanza, la propuesta no tiene mucha aceptación.
1926	Eduard Lindeman	Postula las bases del aprendizaje permanente, denominado:”Lifelong Learning”.
1949	UNESCO	Se da la I Conferencia Internacional (Confintea), denominado “La educación de Adultos”, en la ciudad de Elsinor (Dinamarca).
1951	Heinrich Hanselman	Se publica el libro titulado Andragogía: Naturaleza, posibilidades y límites de la educación de adultos, haciendo énfasis en la orientación de los adultos o la educación de niños y adultos con problemas.
1957	Frank Poggeler	Se publica el trabajo Introduction into Andragogy: Basic Issues in Adult Education, el termino de andragogía, tendrá una amplia difusión y utilización en la formación profesional de adultos.
1960	UNESCO	Se da la II Confintea, en la ciudad de Montreal (Canadá).
1970	Malcolm Knowles	Expone su obra: “La práctica moderna de educación de adultos: Andragogía contra Pedagogía”. El concepto andragogía cobra relevancia mundial, se define a la andragogía como “el arte y la ciencia de ayudar a los alumnos adultos a aprender”
1972	Félix Adam	Presenta ante la UNESCO, la ponencia Andragogía: Ciencia de la Educación de Adultos, basada en su modelo andragógico. Se convoca a la Tercera Conferencia Mundial de Educación de Adultos, llevada en esta ocasión en la ciudad de Tokio (Japón).
1981	Diccionario Webster	Se incluye la palabra andragogía por primera vez en el repertorio de la lengua inglesa.
1984	Félix Adam	Sostiene que la enseñanza universitaria latinoamericana debe renovarse; esto es, abandonar la pedagogía y acogerse al acto andragógico
1985	Bernard	Especifica a la andragogía como la “disciplina definida como ciencia y arte, ciencia que trata aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos y organizacionales de la educación de adultos”
	UNESCO	Se da la IV Confintea, en la ciudad de París (Francia).
1990	Félix Adam	Se postula que “la paradoja que se presenta en la universidad es que su organización y administración se fundamentan en criterios pedagógicos que ignoran la realidad adulta del estudiante”, por tanto, hay que recurrir a la andragogía, para localizar en ella la fundamentación teórica que posibilite construir propuestas curriculares, estrategias metodológicas coherentes con las necesidades y características de la edad adulta.
1997	UNESCO	Se da la V Confintea, en la ciudad de Hamburgo (Alemania).
2009	UNESCO	Se da la VI Confintea, en la ciudad de Belém (Brasil).

Tabla 2: Principales hitos andragógicos (Fuente propia)

Bases filosóficas e ideológicas de la Andragogía

a) Fundamentación Filosófica

Carla Cittón expresa: “El pensamiento filosófico sustenta la práctica educativa, de esta forma, pasa a ser parte de esta, permitiendo orientar la enseñanza con el fin de forjar un individuo y una sociedad digna y coherente con la realidad actual de un mundo globalizado” (Citton, 2000)

Roque L. Ludojoski en su obra andragogía: educación del adulto, reconoce que esta teoría pedagógica surge de la necesidad de tomar conciencia de la insuficiencia existente en el campo educación para analizar e intervenir en los procesos de educación de los adultos. Por ello la andragogía tendría como finalidades: Formular los conceptos que permitan reconocer las particularidades de la personalidad de los seres humanos en su edad adulta y la especificidad de sus procesos educativos y diseñar los lineamientos de una metodología didáctica apropiada para establecer procesos de enseñanza y de aprendizaje entre adultos (Montenegro, 2017).

El desarrollo de estos nuevos enfoques demanda a las teorías pedagógicas en general y a la andragogía en particular el generar acciones de reflexión e intervención que articulen de mejor manera la educación al proceso general del desarrollo, pero desde una perspectiva profundamente humanista, en la cual el sujeto sea el artífice de la construcción de su propio destino y de su perfeccionamiento permanente (Guentella, 2016).

Para ello, la andragogía debe orientar al adulto hacia, la generación de su propio conocimiento, a propiciar que el adulto fortalezca su participación social, para ello es de vital importancia concientizar al sujeto como el principal generador

de su propio conocimiento y de su procesos de formación, concientizar al sujeto como individuo autónomo en la toma de decisiones sociales y políticas, educar al sujeto como promotor y creador de procesos económicos y culturales y por último, promover en el individuo su rol como agente de transformación social (Oyanedel, 2015). Knowles permite identificar las siguientes ideas fuerza (Oyanedel, 2015):

Idea fuerza 1: El reconocimiento de que los estudiantes o agentes de aprendizaje son sujetos adultos con la capacidad de asumir responsabilidades en todos los ámbitos de la vida; por ello en los procesos educativos andragógicos, la actividad se centra en el aprendizaje del sujeto siendo él quien tiene que asumir la responsabilidad de sus procesos de aprendizaje, el adulto aprende debido a que quiere aprender para transformar su situación personal y social.

Idea fuerza 2: Los intereses y necesidades del adulto deben ser compatibles con las demandas económicas, políticas y culturales de la sociedad. La andragogía responsabiliza al adulto de sus aprendizajes, en un proceso de formación a lo largo de la vida, esto se relaciona estrechamente con el empleo de los avances tecnológicos y la consecuente mejora del nivel económico y social.

Idea fuerza 3: La confrontación permanente entre teoría y práctica y el análisis del proceso constituye un aspecto importante del proceso andragógico, al obligar a los docentes o andragogos y estudiantes o agentes de aprendizaje, a desarrollar su creatividad crítica e innovadora.

Idea fuerza 4: Las instituciones educativas que diseñan y desarrollan procesos andragógicos, tienen la responsabilidad de crear y recrear valores hacia el trabajo socialmente útil. Por ello debe existir una vinculación estrecha entre los procesos de trabajo y los hechos andragógicos.

b) Fundamentación sociológica

La educación puede considerarse como un producto del constructo social de una comunidad determinada, que tiende a estructurarla transmitiendo a las siguientes generaciones, sus formas de pensar, de sentir y de actuar; y generando que los facilitadores puedan apropiarse del individuo como un ser humano social (Troncoso, 2014)

El aprendizaje en la educación terciaria es de tipo multidimensional, ya que afecta a distintas “unidades complejas multidimensionales” de un ser humano, él presenta múltiples dimensiones (biológica, afectiva, espiritual, cognitiva, reflexiva, social, física, ética y cultural) que intervienen en el proceso de aprendizaje; cada una de ellas tiene su propia existencia, son independientes, libres, dinámicas, pero están interconectadas” (Morín, 2000).

A partir de lo anterior se desprende que los procesos formativos se encuentran en cambio permanente y renovación, por lo cual, la educación debe estar constantemente adaptándose a los cambios generacionales, culturales y cambios tecnológicos y procedimentales que emergen desde el ámbito laboral, que a su vez interactúan con las responsabilidades sociales, familiares, laborales e individuales del educando.

Sin lugar a duda, la formación profesional de los adultos es uno de los roles más complejos de realizar por la sociedad, el que, comúnmente es adquirido por las instituciones de educación terciaria, quienes poseen como fin, insertar al individuo en una sociedad cambiante y cada vez más compleja.

c) Fundamentación psicológica

La fundamentación psicológica, está bajo un enfoque de aprendizaje constructivista, la teoría constructivista tiene hoy una gran incidencia en la educación de personas adultas, el hecho de que Piaget, conceda a los sujetos (niños y adolescentes) el papel de constructores activos de su propio desarrollo llama la atención de investigadores de adultos (Troncoso, 2014).

Burrhus Skinner, plantea que: “La tarea de la psicología es poder influir, cambiar, modelar, en una palabra: controlar la conducta humana. Los alumnos no aprenden simplemente haciendo, ni con la sola experiencia, decía es necesario obtener un control efectivo de la conducta para que las escuelas realicen su propósito. Esto se hace a través de técnicas especiales destinadas a organizar los eventuales refuerzos y las consecuencias de misma por el otro; entonces enseñar es, simplemente ordenar los eventuales refuerzos bajo los cuales los alumnos aprenden” (Ortiz de Maswich, 2007)

d) Fundamentación andragógica - pedagógica

La pedagogía va más allá de la simple transmisión de conocimientos, es una actividad compleja que requiere de la comprensión del fenómeno educativo, si bien pedagogía y andragogía se preocupan de enseñanza-aprendizaje, la pedagogía debe ser observada en su máxima expresión y es necesario poner énfasis en los aspectos metodológicos de la enseñanza así como en los sociales y psicológicos que van a determinar las características de los grupos en los cuales se va ejercer la profesión (Troncoso, 2014).

Paulo Freire, indica “... la educación tendría que ser ante todo, un intento constante de cambiar de actitud de crear disposiciones democráticas a través de las cuales [...] sustituya hábitos antiguos y culturales de pasividad por nuevos hábitos de participación e injerencia acorde al nuevo clima transicional”, (Freire, 1969).

En la actividad andragógica se pueden reconocer con cierta facilidad las condiciones que las caracterizan:

1. Confrontación de experiencias. La actividad educativa, puede estar orientada a brindar elementos culturales (valores, conocimientos, procedimientos) que el sujeto no ha adquirido, pero fundamentalmente desde una perspectiva cultural, profesional y social, la actividad andragógica es la confrontación de la experiencia de dos adultos. La riqueza del ser adulto radica en su experiencia, en lo que sabe, lo que ha vivido, lo que ha realizado, lo que piensa y siente. La experiencia humana es heterogénea, y enriquecer esa experiencia para mejorar, adaptarse y poder resolver de manera satisfactoria las problemáticas a las que nos enfrentemos, es una de las principales motivaciones para diseñar e implementar procesos educativos permanentes. En la actividad andragógica, se desvanece la diferencia entre educador y educando. Ambos sujetos son adultos, con experiencias por su participación social. El concepto tradicional de uno que enseña y otro que aprende, uno que ignora y otro que sabe, en teoría deja de existir en la actividad andragógica para convertirse en una acción recíproca (Oyanedel N; 2015).

La actividad andragógica es un proceso dinámico, activo, real, concreto, objetivo y esencialmente práctico. El adulto asiste a una institución escolar o inicia de manera individual un proceso de formación para enriquecer su cultura, para actualizar o acrecentar los conocimientos que ya posee,

dinamizar su experiencia, mejorar profesionalmente o simplemente satisfacer intereses y necesidades que se estructuran en su vida cotidiana (Oyanedel, 2015).

2. La racionalidad. Ésta se presenta en la actividad andragógica en cuanto el adulto posee elementos de juicio que le permiten reflexionar sobre los contenidos educativos. Racionalidad que le conduce a ampliar sus motivaciones para el logro de sus intencionalidades educativas (Oyanedel, 2015).

3. La capacidad de abstracción del adulto. En la actividad andragógica también está presente el pensamiento lógico. El adulto sabe perfectamente por qué y para que participa en un proceso educativo, por lo tanto, puede apreciar con cierta sencillez y de manera ya sea deductiva o inductiva las consecuencias de sus actos educativos. Es importante subrayar que la actividad educativa de los adultos se funda en la voluntad y no en la imposición. El adulto estudia, aprende, se forma en torno a finalidades que el mismo ha establecido y que en muchas ocasiones ignora el propio educador. A diferencia de los niños y jóvenes, el adulto promueve su educación, la planea y la lleva a cabo en función de sus propias necesidades e intereses inmediatos y con miras a mejorar y consolidar un futuro mejor (Oyanedel, 2015).

4. Integración y aplicabilidad. El proceso de racionalización en la confrontación de aplicar en su medio social las nuevas experiencias. Proceso de integración y aplicación que tiene un carácter funcional que asegura, acrecienta y diversifica las motivaciones y vivencias del adulto. Cuando este integra a su vida cotidiana sus nuevos aprendizajes, genera un esfuerzo competitivo en su entorno social. Entran en juego las capacidades de los

diferentes adultos que se relacionan en ese espacio a fin de imponer su liderazgo y demostrar su suficiencia. Esta acción competitiva, propia de toda acción humana debe ser considerada en la actividad andragógica. La integración de las viejas experiencias con las nuevas y su aplicación al trabajo, así como a la vida social, deben orientarse de tal manera que el sujeto adulto se esfuerce cotidianamente para contribuir a su bienestar y al de la sociedad a la que pertenece (Oyanedel, 2015).

Knowles, Faure y Freire entre otros, manifiestan que se debe tomar en cuenta lo siguiente (Oyanedel, 2015):

- El adulto es un ser en situación, no en expectativa, sea cual sea su nivel de estudios es responsable de un proyecto de vida en el presente.
- Para las personas adultas el aprendizaje es una actividad secundaria y paralela a otras relacionadas con la vida social y política, el trabajo, la familia y el tiempo libre.
- Los adultos asisten voluntariamente a cursos y estudios organizados por interés y niveles o grados de conocimientos, no por edades.
- Son personas acostumbradas a asumir la responsabilidad de sus acciones y con una experiencia previa valiosa para ellos y enriquecedora de la interacción.

Como tales adultos no viven en una etapa uniforme, sino en un periodo de cambio que suele dividirse en etapas, en las cuales se experimentan transformaciones en factores relacionados con la educación, como autoconcepto, rol social y motivación.

Estas características marcan la diferencia entre el aprendizaje adulto y el del niño cuando éste último se realiza en contextos escolares, es decir, separado de los contextos productivos. Freire (Oyanedel, 2015) sostiene que los adultos que participan de la experiencia aprenden:

- Rescatando de su historia los saberes previos.
- Reflexionando críticamente sobre su propia realidad, respetando sus tiempos y sus dificultades, escuchando a los otros sus pareceres,
- Intercambiando experiencias personales o grupales, participando en proyectos de la comunidad o generando propuestas para el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad,
- Comunicando y aportando inquietudes, ideas y saberes.

Si ello ocurre, los adultos:

- Brindan cada uno lo mejor para nutrir los objetivos del grupo,
- Analizan y evalúan los logros y desaciertos para mejorar las prácticas y rendimiento,
- Realizan una constante autocrítica,
- Construyen un concepto de ser humano y de sociedad fundado en el amor, la justicia, la igualdad, la libertad...

Freire expuso un número de innovaciones teóricas y prácticas importantes en la pedagogía que han tenido un impacto considerable en el desarrollo de la praxis educativa actual, especialmente en lo que se refiere a la educación informal y a la educación popular. Diseñó una Pedagogía de la liberación, muy relacionada con la visión de los países en desarrollo y de las clases oprimidas, con el objetivo de la concienciación (Oyanedel, 2015).

Algunos de sus conceptos:

1. Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.
2. Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.
3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.
4. Enseñar exige la corporización de las palabras, por el ejemplo.
5. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.
6. Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad.
7. Enseñar exige saber escuchar.
8. Nadie es, si se prohíbe que otros sean.
9. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión.
10. Decir la palabra verdadera es transformar al mundo.
11. Decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.

12. El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación.
13. El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.
14. Solo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos.
15. Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre.
16. La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados "ignorantes" son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una "cultura del silencio".
17. Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra.
18. Defendemos el proceso revolucionario como una acción cultural dialogada juntamente con el acceso al poder en el esfuerzo serio y profundo de concientización.
19. La ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente, de la HUMANIZACIÓN del hombre.

Ciclo vital de la adultez

La adultez es entendida como el tránsito del joven- adolescente hacia su autonomía e independencia, sin embargo, su definición ha variado a lo largo de la historia, características biopsicosociales, laborales, familiares y orientación ética-valórica (Oyanedel, 2015).

En forma tradicional, se ha definido al adulto conforme a su edad; es decir, a toda persona que oscila entre dieciocho y setenta años. Así, la adultez se extiende desde los veinte años y se clasifica en tres tipos: la edad adulta temprana (de veinte a cuarenta años, la edad adulta intermedia (de cuarenta a sesenta y cinco años) y la edad adulta tardía (después de los sesenta y cinco años de edad) ; no obstante, desde una concepción biopsicológica, el grupo andragógico de Nottingham; define al adulto como: “un ser en desarrollo continuo y el cual, heredero de su infancia, salido de la adolescencia y en camino hacia la vejez, continúa buscando la plenitud de sus facultades como ser humano” (Alonso, 2012).

Para Knowles, “ser adulto significa estar dirigido por sí mismo”; el autoconcepto de la persona adulta es: "Se convierte en un adulto psicológicamente a el punto en que su concepto de sí mismo cambia de una de la dependencia a una de autonomía"; un adulto "percibe a sí misma o a sí mismo como esencialmente responsable de ella o de su propia vida”.

La que diferencia del adulto con el niño está referida al concepto de sí mismo. Las características del adulto abarcan la capacidad de procrear, de asumir responsabilidades sociales y de decidir sobre sí mismo plenamente. Autónomo en el aspecto económico y social, capaz de autodirigirse, ejerce una función activa como ciudadano, formar parte de la fuerza laboral o en formación para ello (Knowles, 1968).

Tareas de desarrollo del adulto

Robert J. Havighurst define cuatro grandes ámbitos de tareas en la vida del ser humano (Oyanedel, 2015).:

1. Orientación: Referido a las necesidades humanas de dar sentido a la vida.
2. Familiar: referido a la mantención de un grupo de acogida y contención.
3. Social: referido a la generación de un grupo de acogida y proyección.
4. Laboral: referido al aporte que cada uno /a puede entregar a la sociedad.

Y establece cuatro edades con sus respectivas tareas:

a) Edad adulta temprana (20-21 a 30-32 años)

- 1) Orientación: Realizar síntesis idealismo-realismo.
- 2) Familiar: Realizar la separación definitiva de los padres (Tercera Individualización)
- 3) Social: Establecer relaciones de intimidad.
- 4) Laboral: Establecer identidad laboral adulta.

b) Edad adulta media (30-32 a 42-44 años)

- 1) Orientación: Desarrollo de elecciones valóricas y generales definitivas (determinación definitiva)
- 2) Familiar: Establecer relación de apoyo mutuo y colaboración con los padres y familias de ellos/as.
- 3) Social: Desarrolla actitudes de paternidad responsable.
- 4) Laboral: Desarrolla actitud productiva, de aporte laboral-personal, de generación.

c) Edad adulta tardía (40-42 a 56-58 años)

- 1) Orientación: Aceptar envejecimiento corporal.
- 2) Familiar: Dejar partir a los hijos y apoyar a los padres.
- 3) Social: Revitalizar las relaciones.
- 4) Laboral: Aceptar relevo en el campo laboral.

d) Edad de la vejez: (58 y más años)

Retiro y aceptación del retiro

- 1) Orientación: Aceptar el cambio de estilo de vida, adecuándose a la muerte. La jubilación y la entrega final.
- 2) Familiar: Dejar partir a los padres y adecuarse a nuevas formas de vida en pareja.
- 3) Social: Generar relaciones desde nuevas perspectivas, con pares y jóvenes,
- 4) Laboral: Aceptar la jubilación y nuevas posibilidades laborales y de ocio.

Características y principios del modelo andragógico

La educación andragógica, centra su acción sobre el sujeto adulto, según el cual Knowles (1980), plantea dos cuestiones críticas para determinar desde cuando el alumno debe ser tratado como un adulto, que responde desde una perspectiva social y una perspectiva psicológica. En lo que respecta a una perspectiva social, una persona es adulta cuando desempeña roles de adulto y se comporta como tal, ejerciendo, roles como trabajador, esposo/a, ciudadano responsable o soldado; y en lo que se refiere a una perspectiva psicológica, se genera cuando el adulto genera un auto concepto de persona adulta “una persona es un adulto en la medida en que el individuo se percibe a sí mismo o a sí misma como esencialmente responsable de su propia vida”.

Para Knowles, los principios andragógicos radican en las características que diferencian a los alumnos adultos de los alumnos niños, de acuerdo con los trabajos realizados por Knowles et al. (1975, 1978, 1980, 1984, 1989, 1990), los principios del modelo andragógico (Knowles et al., 2005), son los siguientes:

a) La necesidad de saber:

El modelo andragógico parte del supuesto del que el adulto necesita saber por qué necesita aprender algo antes de emprender el aprendizaje y como puede utilizarlo en su vida real. En términos concretos, el adulto necesita información en tres áreas: cómo va a llevar a cabo el aprendizaje, que es lo que va a aprender y por qué ese aprendizaje es importante (Knowles et al; 2005); además el adulto puede encontrar los medios para satisfacer sus propias necesidades de aprendizaje (Fasce, 2006).

En lo que respecta al modelo andragógico, el facilitador, debe ayudar al estudiante a concientizar la necesidad de saber, y un proceso de vital importancia para ello, es levantar las necesidades del estudiante, mediante un diagnóstico de necesidades, en donde, las experiencias reales o simuladas, son una excelente estrategia para que el alumno descubra por sí mismo las brechas existentes entre lo que son ahora y el dónde quieren estar (Knowles, 1980).

b) Auto concepto de sí mismo:

El modelo andragógico que asume que el adulto tiene un concepto de sí mismo de persona auto dirigido y autónomo. Desde el modelo andragógico se asume que el adulto tiene el auto concepto de ser responsable de sus propias decisiones, de su propia vida. Esto puede explicar por qué se molesta y se resiste en situaciones donde otros intentan imponerle su voluntad, generando que las personas ingresen en un conflicto psicológico en el cual trata de huir de la situación, lo que probablemente explica la alta tasa de abandono en la educación de adultos voluntaria (Knowles, 1990).

c) El rol de la experiencia:

El modelo andragógico asume que los adultos llegan a la actividad educativa con gran volumen y diferente calidad de experiencia que los jóvenes, este hecho, implica que el grupo de alumnos adultos es más heterogéneo en términos de historial, estilo de aprendizaje, motivación, necesidades, intereses y objetivos que el de los jóvenes, por ende, debe darse más énfasis en la individualización de la enseñanza (Knowles, 1980).

Para Knowles, la experiencia puede poseer efectos, tanto positivos como negativos en el proceso de aprendizaje, dentro de los efectos positivos, se encuentra que el alumno adulto posee un conocimiento previo, experiencia, e inclusive elementos de auto identidad en base a sus conocimientos, generando una base más sólida para futuros aprendizajes significativos (Fasce, 2006); en lo que respecta a los términos negativos, el poseer una gran cantidad de experiencia puede ser perjudicial para el proceso educativo, debido a que ciertos hábitos mentales, sesgos, presunciones que tienden a cerrar la mente a la adopción de ideas, percepciones o formas alternativas de pensar (Knowles, 1980).

El educando adulto por diversas razones frecuentemente sabe mucho más sobre algunos temas, que el mismo educador. Por tanto, esto no sólo lo coloca en una posición de poner en entredicho aquello que se le ofrece en la situación de aprendizaje, sino también en la de poder absorber con mayor facilidad ideas nuevas relacionadas con sus experiencias, que lo convierten en una fuente potencial de información y le permiten contribuir de modo importante en la educación de sus compañeros (Hermanus, 1981).

d) La disposición para aprender:

Según el modelo andragógico, el adulto está preparados para aprender las cosas que necesitan saber para ser capaces de hacer frente efectivamente a situaciones de su vida real. Los adultos otorgan más valor a los aprendizajes que se vinculan con aquellas demandas inherentes a su quehacer en la vida cotidiana (Fasce, 2006). Según Knowles, un recurso a disposición de los facilitadores es la superación de tareas asociadas al movimiento desde una fase a un estadio de conocimiento superior (Knowles, 1980).

e) La orientación al aprendizaje:

Según Knowles, la orientación al aprendizaje del adulto está centrada en la vida, la tarea o el problema. Los adultos están motivados a dedicar energía para aprender algo que perciben que eso les ayudará a realizar tareas o a hacer frente a problemas a los que se enfrentan en situaciones de su vida presente, para los objetivos que ellos mismos se han marcado y el desarrollo de tareas pertenecientes a su rol social (Fasce, 2006).

El adulto está más centrado en problemas concretos que centrado en el tema, por lo tanto, aprenden nuevo conocimiento cuando estos se presentan en el contexto de aplicación de situaciones de vida real (Knowles, 1980).

f) La motivación:

En el modelo andragógico, si bien se entiende que un adulto será motivado por elementos externos (mejores trabajos, promociones, salarios más altos, etc.), se espera que los motivadores internos (el deseo de incrementar su satisfacción laboral autoestima, calidad de vida) (Knowles, 1980), más que obtener incentivos y gratificaciones externas (Fasce, 2006).

El docente Allen Tough, reveló que todo adulto normal está motivado a seguir creciendo y desarrollándose, pero esta motivación a menudo está bloqueada por algunas barreras como un autoconcepto negativo como estudiante, la inaccesibilidad a oportunidades o recursos, la restricción de tiempo y los programas que violan los principios del aprendizaje (Tough, 1971).

Otros principios andragógicos

La andragogía, además considera otros principios que son: la participación, la horizontalidad y la flexibilidad.

a) Participación:

Félix Adam, define participación, como: "la acción de tomar decisiones en conjunto o tomar parte con otros en la ejecución de una tarea determinada." En la educación de adultos, el intercambio de información se traduce en provecho de todo el grupo enriqueciendo su experiencia e incrementando la fuente de productividad en la situación de aprendizaje (Adam;1987).

El adulto de acuerdo con su motivación intrínseca puede participar activamente en su proceso de aprendizaje, la cual le orientará a lograr su propósito o meta previamente establecidos. Según Félix Adam, La participación se ve reflejada en el proceso aprendizaje mediante la expresión de actividades críticas, intervenciones activas, interacciones, flujos y reflujos de la información, confrontación de experiencias y diálogo (Torres, Fermín, Arroyo y Piñero, 2000). He de ahí la importancia del trabajo grupal, en donde todos los participantes realizan aportes más o menos significativos. Cuando la tarea se realiza en estas condiciones queda la satisfacción de haberla compartido y el éxito que llegue a alcanzar se considera como el producto del esfuerzo común.

Cabe mencionar que la participación también incluye riesgos; riesgos, que al ser compartidos por todos los miembros del grupo se empequeñecen, es decir, se pierden su magnitud, al distribuirse entre todos para buscar alternativas de solución (Torres, Fermín, Arroyo y Piñero, 2000).

b) Horizontalidad:

Félix Adam, define la horizontalidad, como: "una relación entre iguales, una relación compartida de actitudes, de responsabilidades y de compromisos hacia logros y resultados exitosos, que permite a los participantes y al facilitador interaccionar su condición de adulto, aprendiendo recíprocamente, respetándose mutuamente y valorando la experiencia de cada uno en un proceso educativo de permanente enriquecimiento y realimentación. Asimismo, señala dos características básicas: cualitativas y cuantitativas. Las cualitativas se refieren al hecho de ser, tanto el facilitador como el participante, iguales en condiciones, al poseer ambos adultez y experiencia, que son condiciones determinantes para organizar los correspondientes procesos educativos considerando: madurez, aspiraciones, necesidades, vivencia e intereses de los adultos. (Adam, 1979).

El principio de horizontalidad presenta características relevantes para el aprendizaje. Establece dos clases de características: cualitativas y cuantitativas (Adam, 1987). En las características cualitativas, se refiere fundamentalmente al hecho de poseer tanto el facilitador como el participante, adultez y experiencia.

Adultez: El concepto de adultez puede entenderse como etapa de integración biológica, psicológica, social y ergológica. Es el momento de alcanzar la plenitud vital, puesto que en ella se tiene la capacidad de procrear, de participar en el trabajo productivo y de asumir responsabilidades inherentes a la vida social que lleva a la actuación independiente y de tomar decisiones con entera libertad (Adam, 1987).

Experiencia: La experiencia alcanzada por el adulto a través de las vivencias adquiridas en la vida, lo que él ha vivido y que ha dejado huella en su

estructura psíquica, constituye un valor que exhibe y que, en la mayoría de los casos, es referencia básica para la adopción de sabias decisiones (Adam, 1987).

En las cuantitativas se refiere a las mermas o disminuciones que sufre el adulto en su constitución física. Después de los cuarenta años hay que estar alerta en cuanto a esos cambios, declinación de los órganos sensoriales (Visión y audición) y la declinación de respuestas del Sistema Nervioso; aunque cabe mencionar que estas no merman la habilidad de aprendizaje del adulto.

Cuando el educando adulto descubre que es capaz de manejar su aprendizaje, es decir, tomar conciencia con respecto a su grado de madurez y de experiencia, percibiendo sus limitaciones y potencialidades, el estudiante adulto asume un rol de horizontalidad con el facilitador en el proceso de aprendizaje, ya que permite que ambos actores educacionales en igualdad de proporción puedan escoger, seleccionar, definir lo que desean aprender, cuando desean hacerlo y trazar los objetivos más pertinentes en base a las características y limitaciones de los participantes y del contexto (Torres, Fermín, Arroyo y Piñero, 2000).

La Autoestima y autoaceptación como condición del principio andragógico de la horizontalidad: El concepto de sí mismo es una estructura cognitiva producida por la experiencia que se tiene acerca de sí mismo que incluye elementos que le permiten valorarse, tales como la autoaceptación y la autoestima. Autoaceptación es adaptarse tal como es la persona, con sus virtudes y sus defectos. Autoestima es tanto el respeto que se siente por uno mismo como el gusto que produce en uno mismo ser así. Tiene un valor interno dado por la afinidad que existe entre un valor social – externo– y la

propia persona, es decir, la opinión que otras personas significativas – importantes– tienen de uno (Torres, Fermín, Arroyo y Piñero, 2000).

c) Flexibilidad:

El modelo andragógico mantiene un proceso heurístico, considera realizar ajustes, reformas e innovaciones que potencien el proceso de aprendizaje dependiendo de las características y conocimientos previos en diversos ámbitos como lo son familiar, económico y educativo (García, 2017).

Principales Modelos de Educación a lo largo de la vida (Long Life Learning)

Knowles Teoría Antropogógica	Adam T. Andragógica Humanista	Díaz Teoría Ergológica
Holístico	Participación	Heurístico
Integra todas las partes	Horizontalidad	Permite ajustes/reformas
Experiencia	Sinergia	Intercambio de experiencias
Motivación	Relaciones entre iguales	Buenos servicios
Decisión propia	Compartir experiencias	Mejora del servicio

Tabla 3: Modelos de Educación a lo largo de la vida (Long Life Learning)

Principales características de rol facilitador/participante en los modelos de educación a lo largo de la vida (Long life Learning)

Modelo Knowles teoría antropogógica

Facilitador:	Democrático	Afectivo	Genera ambiente	Planificador	Evaluador
Participante:	Responsable	Posee autocontrol	Motivado	Aprende a lo largo de la vida	

Modelo Adam teoría andragógica humanista

Facilitador:	Administrador	Comprensión al participante	Solidaridad	Amistad	Respeto
Participante:	Eficaz	Investigador	Aporta su experiencia	Expone sus problemas y dificultades	

Modelo Díaz teoría ergológica

Facilitador:	Tolerancia	Asesor	Agente de Cambio	Participativo	Investigador
Participante:					

Tabla 4: Características de los Roles del Facitador/Participante en los modelos de educación a lo largo de la vida (Long Life Learning)

Principios	Prácticas y procedimientos
1. El estudiante adulto debe ser capaz de definir lo que quiere aprender (autonomía, necesidad personal, razones, motivación intrínseca).	1. Los alumnos deben estar preparados para el programa de aprendizaje. Esto significa informar a la más ligera de las diferencias entre los que se enseña y el aprendizaje. Crea y mantiene un ambiente abierto a las ideas, a la crítica sustentada en valores trascendentes (respetar el valor y la dignidad de cada uno de los aprendientes, aceptándolos como son)
2. Los planes para el programa de aprendizaje se deben hacer en forma conjunta entre el “maestro” y el “estudiante” (autonomía, necesidad personal, razones)	2. Un clima propicio para el aprendizaje deber ser creado. Si bien es importante para proporcionar un clima es decir físicamente cómodo, el foco real debe ser en la creación de un clima psicológico de seguridad, aceptación, confianza y respeto. Esta es una responsabilidad clave del facilitador.
3. El adulto debe participar en la evaluación del programa de aprendizaje (autonomía intrínseca)	3. Un procedimiento de planificación mutua debe utilizar que involucra al alumno en la planificación de lo que el aprendizaje cubrirá. Se trata de un “principio cardinal de la andragogía”.
4. El clima del programa de aprendizaje debe ser seguro y no amenazante (experiencia).	4. Diagnóstico de necesidades de aprendizaje. Una forma básica para incluir el adulto en la planificación consiste en el siguiente proceso de dos pasos. En primer lugar, se desea competencias de aprendizaje o los resultados se identifican, y segundo, las discrepancias entre las competencias deseadas y capacidades actuales del alumno son observados. El resultado es una autoevaluación de lo que el alumno quiere aprender.
5. El programa debe relacionarse e incluir experiencias y cognitiva existente del adulto estructura (experiencia).	5. Especificación de los objetos de aprendizaje: El adulto debe participar en el establecimiento de aprendizaje-objetivos.
6. Las actividades de aprendizaje deben generar experiencias, en lugar de pasivo y pedagógica (necesidades personales, pragmáticas, la experiencia).	
7. El aprendizaje debe conducir a soluciones prácticas a los problemas experimentados. El plan de estudios debe ser (necesidades personales, pragmáticas) de problemas, en lugar de sujeto, en base.	7. Funcionamiento del programa: En este caso, el profesor actúa más en calidad de facilitador, de recursos persona y estudiante mutua de expertos independientes.
8. El papel apropiado del “maestro” es uno de facilitador del proceso y co-alumno más que de contenido experto (autonomía).	8. Evaluación del programa: Los estudiantes deben evaluar qué tan bien sus resultados de aprendizaje eran cumplidos, la adecuación de su aprendizaje, así como su progreso con el material.

Tabla 5. Principios, prácticas y procedimientos de la andragogía traducido a la práctica. Extraído de Navarrete, 2015

El proceso de enseñanza y el docente en la andragogía

La enseñanza es el proceso a través del cual el sujeto se forma gracias al conjunto de acciones, significados y/o actuaciones sociales y deliberadamente organizadas. En ella el docente genera su acción educativa, además planifica y promueve situaciones lectivas de aprendizaje, en las que el alumno organice sus experiencias, estructure sus ideas, analice sus procesos y exprese sus pensamientos (Marisa, 2000).

En la andragogía, la metodología de la enseñanza se centra en el adulto, como ente responsable, autogestor de su proceso de aprendizaje, comprometido consigo mismo, por su parte, el facilitador, promueve y perfecciona estrategias de enseñanza y aprendizaje con el fin de promover aprendizajes significativos (Caraballo, 2004).

El facilitador andragógico, es considerado como un facilitador de los aprendizajes, se encarga de orientar, ayudar y cooperar con el participante-estudiante en el logro de sus metas de aprendizaje, además promueve, la reflexión, imaginación, creatividad y mantiene con éstos una relación horizontal, entendida como una relación entre iguales, de actitud proactiva, recíproca, compartida, de responsabilidades, de negociación y de compromiso hacia logros y resultados exitosos (Gromaz, et al., 2004) y también actúa como un mediador en la transferencia de conocimientos y experiencia que el participante puede aportar.

Según Paula Alonso Chacón (2012), el modelo andragógico se caracteriza por siete elementos los cuales pertenecen a acciones generadas por el facilitador:

1. Establecer un ambiente adecuado: se debe propiciar un ambiente cálido, de diálogo y de respeto mutuo en el cual los participantes interactúen sin temor.
2. Planeamiento de la lección: el facilitador de la sesión debe planificar, concienzudamente, el tema y la metodología por usarse y explicar cuál es el propósito de cada uno de los procedimientos (técnicas) para llegar al descubrimiento del nuevo conocimiento.
3. Diagnóstico de las necesidades de estudio: se debe construir un modelo basado en competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que intervienen en el proceso educativo del aprendiente, con el fin de ayudarlo.
4. Establecer objetivos: consiste en transformar las necesidades detectadas en el elemento anterior, para convertirlas en objetivos significativos y medibles.
5. Elaborar un plan de estudios: es elaborar un programa que contenga objetivos, recursos y estrategias para alcanzar los objetivos.
6. Realizar actividades de estudio: investigación individual, debates, conferencias, diálogos, entrevistas, panel, lecturas, juego de roles, análisis de casos, asesorías, etc.
7. Evaluar los resultados del estudio: se deben desarrollar instrumentos eficientes para evaluar los resultados del proceso andragógico (Instituto Nacional para la Educación de Adultos [INEA], 2007).

Por el otro lado el participante adulto es un ser responsable, autogestor, comprometido con su proceso de aprendizaje y consigo mismo. De esta forma confluyen en el proceso tanto el aprendiz como el facilitador, cooperando en la construcción de todas las etapas del aprendizaje, es decir, en la planificación, la ejecución, la evaluación y la corrección del proceso (Zmeyov, 1998). A continuación, se dan a conocer los siete elementos que caracterizan al modelo andragógico, en contraste con el modelo pedagógico.

Contraste entre el modelo pedagógico y el modelo andragógico.

Acerca de	Modelo pedagógico	Modelo andragógico
Clima	Tenso de poca confianza. Formal y distante. Orientado por la autoridad. Competitivo.	Relajado, confiable. Mutuamente respetuoso. Informal y cálido. Colaborativo y apoyador.
Planificación	Básicamente por el profesor.	Mutuamente por educando y facilitador.
Diagnóstico de necesidades	Básicamente por el profesor.	Por mutua valoración.
Fijación de objetivos	Básicamente por el profesor.	Por negociación mutua.
Diseño de planes de aprendizaje	Planes de contenido del profesor Unidades didácticas del curso. Secuencia lógica.	Contratos de aprendizaje. Proyecto de Aprendizaje. Secuencia por disposición.
Actividades de aprendizaje	Técnicas de transmisión. Lecturas asignadas.	Proyectos de investigación. Estudios independientes. Técnica de experiencias.
Evaluación	Por el profesor. Referidos a normas y contenidos. Con notas.	Por evidencia reunida por el educando. Validada por sus compañeros, facilitadores y expertos. Referido a criterios.

Tabla 6 Características del modelo andragógico y el contraste con el modelo pedagógico, (Alonso, 2012)

A continuación, el rol del estudiante y del profesor en un contexto andragógico de educación.

Características del estudiante	Características del profesor
<ul style="list-style-type: none"> • Responsable de su propio aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crea y mantiene un ambiente abierto a las ideas, a la crítica sustentada en valores trascendentes (respetar el valor y la dignidad de cada uno de los aprendientes, aceptándolos como son)
<ul style="list-style-type: none"> • Considera al profesor como guía, su compañero de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Despojarse del liderazgo que busca vencer, por un liderazgo que se comparte y busca convencer.
<ul style="list-style-type: none"> • Autogestiona su propio aprendizaje. (autónomo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar y potenciar la autoestima para que el estudiante adulto construya su conocimiento y lo aplique.
<ul style="list-style-type: none"> • Trabaja con problemas reales y desarrolla soluciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser empático con las situaciones que viven los estudiantes en sus casas, en sus trabajos y /o en su entorno general, estableciendo relaciones de persona a persona.
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar a la vida real los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establece normas de trabajo consensuadas con el grupo.
<ul style="list-style-type: none"> • Está consciente de sus limitaciones y de sus posibilidades de cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valora explícitamente el trabajo individual y grupal.
<ul style="list-style-type: none"> • Respeta y exige ser respetado; se respeta a sí mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar estrategias que respondan a las necesidades del grupo (características de formas de aprender) y a la esencia del contenido tratado. (transposición didáctica adecuada)
<ul style="list-style-type: none"> • Es actor, no espectador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidarse como asesor permanente utilizando recursos TICs, asignando horas de atención virtual o presencial.
<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de auto conducirse, auto controlarse (no es impulsivo) 	<ul style="list-style-type: none"> • No utiliza el castigo ni la recompensa sin méritos.
<ul style="list-style-type: none"> • Formula planes y se fija metas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evidencia su disfrute ante el aprendizaje del y con el grupo.
<ul style="list-style-type: none"> • Facilita el logro de metas personales y grupales (cooperador) 	<ul style="list-style-type: none"> • Evidencia la alegría en su trabajo.
<ul style="list-style-type: none"> • Está abierto a los procesos de cambio e innovación. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Usa la autoevaluación y acepta la co-evaluación. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de extrapolar su aprendizaje. 	

Tabla 7. Característica del Profesor y Estudiante Andragógico. Extraído de Navarrete, 2015

Metodologías activas basada en la andragogía

Para la aplicación del proceso en el aula Knowles (1978) identificó una serie de acciones específicas que un maestro debe realizar con el fin de ejecutar el papel de facilitador, tales como: crear el estado de ánimo o clima adecuado; ayudar a los participantes a aclarar las expectativas de aprendizaje e intenciones; organizar y poner a disposición una amplia gama de recursos de aprendizaje; y facilitando a las "investigaciones" estudiantiles socráticamente a realizar preguntas en vez de dar respuestas "expertos" (Knowles, 1978).

Los procesos andragógicos estimulan en razonamiento, promueven la discusión constructiva de las ideas, favoreciendo el diálogo, origina puntos de vista ideas e innovaciones y al mismo tiempo conducen a replantear propuestas, siempre y cuando se utilicen metodologías adecuadas.

Metodología se define como:

“Por método o estrategia entendemos el camino escogido para llegar a la meta propuesta. Esta meta puede ser el aprendizaje de conceptos y procedimientos, de interpretaciones sobre cuestiones históricas y geográficas, el desarrollo de capacidades intelectuales propias del pensamiento social o de habilidades comunicativas y sociales, y también la adquisición de valores, de actitudes o de hábitos. De hecho, los métodos pautan una determinada manera de proceder en el aula, es decir, organizan y orientan las preguntas, los ejercicios, las explicaciones, la gestión social del aula o las actividades de evaluación que se realizan de acuerdo con un orden de actuación orientado a conseguir los fines propuestos” (Quinquer, 2005).

La teoría del aprendizaje en la cual la enseñanza andragógica presenta mayor asidero es la teoría de tipo constructivista, ya que este aprendizaje se basa en la experiencia del alumno y según John Dewey, “Toda autentica educación se efectúa mediante la experiencia” Dewey considera que el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en las personas y en los entornos y que no sólo va al interior del cuerpo y del alma que aprende, sino que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales (Díaz, 2003)

La ventaja de la metodología a utilizar en un proceso de enseñanza aprendizaje del adulto es que se puede enfocar en un campo específico y de esa forma se puede planificar y dirigir la práctica educativa de los adultos, considerando los temas de mayor interés para ayudar a enriquecer los conocimientos del estudiante (De León, 2016).

Entre las metodologías activas basadas en los principios andragógicos más comunes utilizadas en el ámbito de la formación de profesionales de salud, se encuentran el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Estudios de Casos (Bover, Carvalho, y Sanna, 2013).

A) Aprendizaje basado en problemas (ABP):

El Aprendizaje basado en problemas, es una metodología docente basada en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, también es considerada como una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión que siguen los alumnos para llegar a una solución ante un problema planteado por el profesor (Navarro, Ortiz, Elena y Expósito, 2015)

El investigador Oscar Bustamante y su equipo, afirman que se trata de una modalidad metodológica de aprendizaje en la cual el punto de partida es un problema o situación de su futuro ámbito profesional, que permite al estudiante identificar necesidades para comprender mejor ese problema/situación, al mismo tiempo, es una metodología de enseñanza – aprendizaje con base constructivista, que busca, a través del trabajo de equipo de un grupo de estudiantes guiados por un profesor – tutor, en donde a través de proceso de investigación, sugerir soluciones, con la finalidad de que durante ese proceso cada uno de los alumnos participantes pueda construir aprendizajes altamente significativos, pertinentes, actualizados y contextualizados (Bustamante, Aliaga y Torres, 2012).

B) Estudio de Casos:

Es un método de aprendizaje de resolución de problemas constituida por un conjunto de experiencias o situaciones-problema de la vida real (de una familia, práctica profesional, empresa, institución educativa, etc.), presentadas en forma de narrativa, con la finalidad de reflexionar sobre el curso de acción elegido y proponer acciones alternativas ante tales situaciones (Navarrete, 2015).

El aprendizaje basado en casos también se conoce como razonamiento basado en casos, por el hecho de que este tipo de aprendizaje no se concibe sin el proceso de razonamiento que conlleva la obtención de una nueva experiencia. De alguna manera, en el razonamiento basado en casos se supone la existencia de un ciclo razonamiento aprendizaje llevado a cabo por un mismo agente (Navarrete, 2015).

El estudio de caso lleva al alumno a reflexionar y a contrastar sus conclusiones con las de otros, a expresar sus sugerencias y a aceptar las de sus compañeros. De esta manera, el alumno se ejercita en el trabajo colaborativo y en la toma de decisiones en equipo (Navarrete, 2015). Anexamente, el uso de esta metodología, permiten al alumno reconocer las relaciones complejas entre diferentes elementos de un problema, reforzar los conocimientos previos al tener que aplicarlos, aprender a reunir información pertinente al problema y aprender a analizar los problemas de forma crítica (Navarrete 2015).

Estrategias de aprendizaje andragógicas

El investigador Noy Sánchez, plantea que las estrategias de aprendizaje son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, los objetivos que se buscan y la naturaleza de los conocimientos, con la finalidad de hacer efectivo el proceso de aprendizaje (Sánchez, 2011)

Aprender es tomar decisiones, y para decidir están las estrategias metacognitivas, que tienen como tarea planificar, controlar y evaluar. Los tres niveles de decisión acompañan todo aprendizaje, orientándolo, corrigiéndolo y evaluando sus resultados. Las estrategias promueven un aprendizaje autónomo, independiente, realizado de manera que las riendas y control del aprendizaje vayan pasando de las manos del profesor a las de los alumnos (Covas, Hernández, y López Calaña, 2017)

Pintrich et al. (1991) plantea que pueden distinguirse tres grandes tipos de estrategias de aprendizaje:

- Estrategias cognitivas: son las estrategias de repaso, elaboración y organización de la información, además del pensamiento crítico.
- Estrategias metacognitivas: consisten en la planificación, control y regulación de las actividades realizadas durante el aprendizaje.
- Estrategias de regulación de recursos: Comprenden la organización del tiempo y el ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda.

En términos de estrategias educativas andragógicas se pueden utilizar experimentación, discusión, ejercicios de simulación, resolución de problemas, estudios de casos los métodos de laboratorio y las actividades de ayuda entre pares. (Knowles, 1980).

Evaluación andragógica

Para Troncoso, la evaluación es toda aquella actividad que se debe de tomar en cuenta el facilitador y los participantes que determinan el grado de cualitativo y cuantitativo de los logros de los aprendizajes establecidos de los objetivos que se encuentran formulados dentro del diseño de las unidades curriculares (Troncoso, 2014).

- La evaluación andragógica está compartida entre los participantes que conforman el grupo y el facilitador del Aprendizaje.
- La evaluación andragógica, considerada como parte fundamental del proceso orientación-aprendizaje, está basada en los principios de participación y horizontalidad andragógicos; esto significa que es una relación, democrática de respeto y de constante interacción entre facilitador y participantes, todos ellos con experiencia, con objetivos y metas comunes, con el propósito de evaluarse mutuamente tratando de conseguir el autoaprendizaje y la autorrealización.

(a) Debe ser continua: Con el propósito de observar, reconocer y apreciar los cambios y progresos que se producen en el Participante adulto durante el proceso orientación-aprendizaje.

(b) Ha de ser integral: Porque la evaluación, debe valorar el crecimiento, desarrollo, avance y perfeccionamiento como una totalidad en función de sus variables biológicas, psicológicas, sociales, ergológicas y culturales.

(c) Ha de ser acumulativa: Esta peculiaridad está relacionada con el crecimiento que, a su vez, está en función de la capacidad de aprender del Participante.

(d) Debe ser objetiva, válida y Participativa: El participante no es un mero receptor, sino que es capaz de interactuar, intercambiando experiencias que ayuden a mejorar asimilación del conocimiento.

- La evaluación andragógica se orienta, en su praxis, por medio de las siguientes modalidades:

a) Auto evaluación: Mediante la autoevaluación se hace énfasis en la necesidad de caracterizar la auto reflexión y el análisis crítico sobre el trabajo personal del participante adulto.

Permite fortalecer y vivenciar en forma dinámica, el quehacer andragógico y vincular activamente al participante en los procesos de orientación-aprendizaje, esta modalidad, consiste en un juicio del participante con respecto a su aprendizaje y su principal beneficio se puede sustentar en la hipótesis de que el participante que se autoevalúa tiene la suficiente formación y capacidad para examinar sus propias competencias debilidades y carencias, y ser capaz como individuo de desarrollar aptitudes de autocrítica.

b) Co evaluación: Se refiere a la apreciación que los participantes tienen con respecto al desempeño de uno de sus compañeros durante el proceso de aprendizaje andragógico. En esta modalidad, cada uno de los participantes del grupo se compromete a proporcionar retroalimentación honesta, veraz, sincera, objetiva, e independientemente de las influencias tales como empatías o compromisos personales, relacionados con la revisión de los progresos, evolución, errores o deficiencias en el proceso orientación-aprendizaje de cada uno de los integrantes.

c) Juicio de Experto: También se le conoce como evaluación unidireccional y significa la apreciación, juicio o valoración del facilitador del aprendizaje. En función del aprendizaje logrado en la evaluación, el facilitador, fortalecido con el cúmulo de experiencias en el área del conocimiento que imparte, se compromete a brindar información oportuna, pertinente y fidedigna a los participantes evaluados sobre la calidad y el nivel del aprendizaje alcanzado y los avances o deficiencias en el mismo, que le permitan reorientar, actualizar, ajustar o eliminar algunos aspectos del proceso orientación-aprendizaje en el caso de ser esto necesario.

Problemáticas actuales de la formación del andragogo.

A nivel iberoamericano.

La formación docente es uno de los ámbitos fundamentales de desarrollo profesional de los docentes universitarios; y es básica, para lograr universidades de calidad y excelencia. Los continuos cambios sociales y tecnológicos que caracterizan al siglo XXI demandan a los profesionales una constante actualización formativa que permita adaptarse a los nuevos requerimientos socio laborales, en un mundo que a su vez se encuentra inmerso en una crisis en torno al mundo del educativo y laboral, destacando en ello, temáticas como la igualdad de género, discriminación y/o discapacidad (Montes y Suárez, 2016).

En el ámbito de la educación superior estos cambios se distinguen principalmente vinculados a tres procesos: a) de masificación de los sistemas de educación superior, que conllevan el acceso de "nuevos estudiantes" o "estudiantes no tradicionales"; b) de creciente internacionalización de la formación, que implica aumento permanente de la movilidad en el ámbito universitario e introducción de

nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC); y c) de progresiva incorporación de la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, como enfoque regulador de la acción educativa (Montes y Suárez, 2016). La psicóloga cognitiva María Luisa Sanz, plantea que existe un cuarto proceso asociado a la educación superior, la cual, es el currículo universitario basado en competencias (Sanz, 2010).

En la actualidad, se considera que la formación del docente universitario es clave para el logro de universidades de calidad y excelencia; sobre todo por su rol estratégico en el proceso de enseñanza y generación de competencias en el futuro profesional; sin embargo, en el marco universitario, no se asegura que el docente disponga de una formación pedagógica didáctica que le capacite para afrontar los retos que la enseñanza universitaria supone (Montes y Suárez, 2016).

A nivel universitario, las investigaciones revelan que la contribución de las facultades y departamentos en la formación del profesorado suele ser escasa y que existe un insuficiente intercambio formativo en el área, lo cual genera que el docente universitario es considerado como un experto en su materia pero que no se le enseña a ser profesor (López, González, y Velasco, 2013). Según la Society for teaching and learning in higher education, define nueve principios éticos en la docencia universitaria, y tras la competencia de contenido, que ocupa el primer puesto, se propone la competencia pedagógica, referida al dominio de los métodos de enseñanza más eficaces que permitan al alumnado lograr los objetivos de la materia. (Sthle Sapes, 2014).

La educación superior, en la actualidad requiere de docentes altamente calificados para formar profesionales autónomos, creativos y comprometidos con la Humanidad (Cerezo-Bautista y Hernández-Álvarez, 2008), ello implica considerar la renovación pedagógica, desde un sistema centrado en el profesor, con tradición de “profesor depositante de información”, de enseñanza memorística, esquemática y verbalista y en general que no estimula el conocimiento sólido, a un sistema con enfoque centrado en el alumno, con constructivismo pedagógico, que promueve y potencia el aprendizaje, el trabajo autónomo del estudiante y la educación permanente. Esto significa cambios complejos y profundos en las metodologías y en los métodos (Molina, 2009).

Uno de los rasgos epistemológicos que ha definido a la educación de las personas adultas como campo de estudio ha sido, sin duda, la ausencia de investigaciones que permitiesen elaborar un discurso teórico potente en el que fundamentar su práctica educativa (Rumbo, 2016)

Siguiendo a Rumbo (2006), durante el período de rápida expansión de las ciencias sociales, especialmente en la década de los años 50-60, la investigación de la educación de las personas adultas se organiza en relación con tres asunciones:

- 1.- La investigación y la teoría de la educación de las personas adultas forma parte de los cuerpos de la pedagogía (la pedagogización de la educación de las personas adultas)
- 2.- La investigación en la educación de las personas adultas es el punto de encuentro de otras disciplinas relacionadas con ésta (modelo interdisciplinario)
- 3.- La educación de las personas adultas tiene suficiente entidad para organizarse en una ciencia distinta (andragogía).

Hasta el momento en la categoría educación no hay literatura con investigación específica apuntada a la construcción de una metodología direccionada a la educación de enseñanza superior. En este contexto educativo, la andragogía es vista como una herramienta metodológica, que se puede tener en clase haciendo algunas entradas paralelas a los métodos clásicos; pero no es valorizada como una propuesta de enseñanza en su totalidad (Texeira, 2014).

Según Reichmann, el término andragógico en la actualidad puede ser entendido desde tres perspectivas distintas, una forma de entenderlo es el enfoque académico para el aprendizaje de los adultos, definido como la ciencia de la comprensión (teoría) y el apoyo (práctica) a la educación permanente de adultos y a lo largo de la vida. En segundo lugar, se puede entender de una forma tradicional de Knowles, etiquetada como un enfoque teórico y práctico, basado en una concepción humanista de aprendizajes autodirigidos y profesores como facilitadores del aprendizaje. En tercer lugar, se puede encontrar un uso poco claro de la andragogía, con un significado variable, considerada como “la práctica de educación del adulto”, “métodos específicos de enseñanza” “reflexiones” o “disciplina académica” (Reichmann, 2004).

Si bien todos los aspectos comentados anteriormente son los pilares para favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes. También existen detractores que utilizan estos fundamentos para cuestionar la propuesta andragógica. Los principales detractores se basan en la consideración del adulto participante como “centro del proceso enseñanza y aprendizaje”; siendo él quien decide que, como y cuando aprende; es decir es el único responsable de su proceso de aprendizaje. Por lo cual el acto andragógico es un acto donde no existe proceso de enseñanza como tal (Caraballo, 2007). Anexamente, existen dos construcciones argumentativas que incide negativamente sobre la propuesta metodológica andragógica, una de ellas, es la escasa descripción de la operacionalización la propuesta andragógica (Clardy,

2005) y también; la ausencia de evidencia empírica concluyente para demostrar los efectos beneficiosos de este tipo de contexto adulto. (Clardy, 2005; Caraballo, 2007).

Según Eduardo Fasce, las ideas propuestas por Knowles no son generalizables por cuanto existen numerosas situaciones donde el aprendizaje autodirigido no tiene aplicación. Por otra parte, el propio Knowles reconoce más tarde que no existe una separación tajante entre la pedagogía y la andragogía, planteando más bien la idea de un continuum en el cual ambas estrategias tienen aplicación en función de los diversos contextos, diferentes situaciones y diferentes tiempos, independientemente de la edad del aprendiz, y por último, también se ha cuestionado que los principios de Knowles no corresponden a una *“teoría del aprendizaje del adulto”* sino a una *“descripción del aprendiz adulto”* (Fasce, 2003).

Merriam (1981) cierra el debate del siguiente modo: “Aun cuando la andragogía no es una teoría del aprendizaje del adulto, sí logra capturar las características generales del aprendiz adulto, y ofrece guías para planificar la instrucción con aprendices que tienen a lo menos la tendencia de ser algo independientes y autodirigidos”.

A nivel nacional

La educación de adultos en Chile es un tema complejo de abordar debido a que en ellas se entremezclan factores políticos, legales y procedimentales, los cuales, generan problemas epistemológicos, los cuales a su vez afectan de forma negativa la búsqueda de solución en torno a la problemática.

En 1944, el historiador Chileno Hernán Ramírez Necochea, generó una revisión del estado del arte de la educación del adulto en Chile en dicha época, la cual, muchos de sus postulados han sido visionarios y el día de hoy siguen vigentes, estos postulados fueron trabajados por el profesor Manuel Loyola (2013), donde genera un acercamiento global al tema de la educación de adultos entre el estado de Chile en la sociedad actual.

“...Problemas básicos en la educación para adultos: Se ha presentado un esquema de lo que se ha hecho en educación para adultos en Chile. Se ha evidenciado que este movimiento es nuevo. Aquí la principal causa de los problemas que esta línea de la educación tiene. Sería imposible mostrar los problemas específicos de los diferentes grupos de agencias que hemos analizado. Por ejemplo, algunas de ellas requieren cambios en sus procedimientos, en la organización de sus programas, mientras que otras, necesitan una reorganización completa de sus actividades.

A continuación, se dará a conocer problemas históricos de la educación de Adultos en Chile.

1. Aún la educación de adultos no es bien conocida en Chile. Mucha gente ignora la existencia de las instituciones educacionales; otras aún no entienden la necesidad de educación para adultos y, finalmente, hay gente que considera la educación para adultos como una actividad subversiva. De ahí la existencia de complejos problemas de promoción, cuya solución es esencial para el futuro desarrollo de este movimiento. En este vínculo será necesario estudiar muy cuidadosamente los medios que se pueden usar para llevar adultos a las diferentes agencias que hoy están funcionando.

2. Como fue mencionado, hay muchas agencias de educación para adultos. Prácticamente todas están trabajando separadamente, sin ningún tipo de coordinación. En los últimos dos o tres años ha existido la tendencia de hacer eso. Algunas agencias oficiales fueron unificadas en la Dirección General de Información y Cultura. En 1939, fue organizada la Confederación de Liceos Nocturnos; en el mismo año, se estableció una organización de profesores de educación para adultos. Los sindicatos están tratando de trabajar en conjunto con el Sindicato de Profesores o con otras agencias. La coordinación si bien afecta el desarrollo de los programas, a la larga favorece el plan de acción.

3. Aún no hay especialistas en educación para adultos. Nuestro Instituto Pedagógico o la Escuela Normalista, no tienen cursos de entrenamiento de líderes en esta línea de la educación. Los profesores que trabajan en estas actividades son los mismos que trabajan en escuelas diurnas y no están técnicamente preparados para hacer eso eficientemente. Aparte de ello, no hay literatura sobre educación para adultos, lo que muestra un empirismo total. Sólo unos pocos que pudieron estudiar en Estados Unidos o en Europa, tienen un entendimiento completo de las funciones de la educación para adultos, sus métodos, y otras maneras de trabajo.

Este es otro problema que requiere atención urgente. La educación para adultos se está volviendo más y más compleja en sus métodos. El diseño de sus programas, la selección de los instrumentos para realizarlos, el conocimiento sobre los adultos y el entendimiento de las condiciones cambiantes, demandan personas especializadas y capaces de hacer esto en contacto con las necesidades de la comunidad y sus aspiraciones. Afortunadamente, como forma de paliar esta necesidad, en 1942 se creó la Escuela Experimental de Cultura Popular. El propósito de esta institución es entregar entrenamiento adecuado a los profesores y líderes de la educación para adultos. A pesar de ello, será necesario extender estas actividades al Pedagógico de la Universidad de Chile y a la Escuela Normal. La solución de estos problemas, llevarán al país a una fuerte organización en el sistema de educación para adultos. Así, el instrumento para un entendimiento claro de nuestros tiempos, así como de la misma naturaleza de los seres humanos, será obtenido...”.

La educación de adultos ha resultado ser un precario campo de estudio muy pocas veces abordado. Las políticas educativas chilenas, constantemente han hecho alusión a la necesidad de adoptar un nuevo enfoque de estudio para adultos, lo que en la práctica no se ha producido. Lo anterior queda demostrado en los altos índices de deserción y reprobación aún presentes dentro del sistema (Biron, Cruzat, Fonseca, Olivares y Oporto, 2016).

En tal contexto es que se hace necesario buscar un modelo que oriente al docente en su labor educativa que busque afrontar de mejor forma las necesidades socioeducativas del educando ya que es evidente que aún no hay especialistas en educación para adultos. El Instituto Pedagógico, no tienen cursos de entrenamiento de profesores en esta línea de la educación. Los docentes que trabajan en estas actividades son los mismos que trabajan en escuelas diurnas y no están técnicamente preparados para desempeñarse eficientemente. Hernán Ramírez sostiene que aparte de ello, “no hay literatura sobre educación para adultos”

dificultando aún más la reflexión y la creación de metodologías eficientes (Loyola, 2013).

A partir de la década del noventa, en Chile se inicia un proceso de transformación de la Educación impulsada principalmente por procesos asociados a la Reforma Educacional y también para cumplir con las nuevas demandas sociales y productivas que afronta la sociedad. En 1995 se crea la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (CNME) quien dentro de sus postulados principales asumen la estrecha relación que existe entre crecimiento económico y educación de la población. Se afirma que Chile debe competir en los mercados mundiales, con países cuyas economías funcionan recientemente en torno a la creación y aplicación de conocimientos y que cuentan con una población bien educada y altamente motivada (Acuña, 2016).

Según Iván Núñez, en la década del 90', el personal docente que cumple funciones en educación de adultos proviene regularmente de los contingentes de profesores que enseñan a niños y adolescentes y que participan en programas de capacitación o perfeccionamiento en andragogía reconocidos oficialmente (Núñez, 1993)

A partir del 2000 se manifestó un esfuerzo mayor que buscó transformar la Educación de Jóvenes y Adultos, surge la necesidad de consensuar un proceso de reforma que genere una nueva propuesta educativa, la que va a consistir en reemplazar el enfoque de la Educación de Jóvenes y adultos (EDJA), pasando de un enfoque tradicional que la concibe como una respuesta a las carencias en educación básica y media, a uno que la concibe como parte de una educación permanente, para ello se generan dos instancias paralelas e independientes, uno regulado por la ley General de Educación y otro regulado por un sistema de capacitación laboral (Acuña, 2016).

La ley General de Educación en su artículo 24, define como educación de adultos a la modalidad educativa dirigida a los jóvenes y adultos que deseen iniciar o completar estudios, de acuerdo con las bases curriculares específicas que se determinen en conformidad a esta ley. Esta modalidad tiene por propósito garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.” (MINEDUC, 2009).

Chile, actualmente se encuentra en un proceso de acelerados cambios sociales y económicos, por lo cual, las personas se ven enfrentadas al reto continuo de adaptarse a las exigencias de un mundo en constante cambio, lo que depende en gran medida de la adquisición de nuevos conocimientos que permitan contrarrestar las incertidumbres, y como producto de ello lograr la inclusión y la promoción social (Sarrate, 1997).

Lamentablemente en Chile, existe un porcentaje de la población que no ha finalizado su escolarización secundaria, se estima que antes del año 2008, casi la mitad de la población adulta mayor a veinticinco años no había finalizado la educación secundaria; mientras que en el segmento entre dieciocho años y cuarenta años casi el 90% ya había finalizado la educación secundaria (MINEDUC, 2008); en dicha situación indudablemente influye la obligatoriedad de la educación secundaria acontecida el año 2003. Es en base a los datos demostrados que el concepto de educación de adultos, en Chile, siga siendo fuertemente asociado al contexto de programas orientados a desarrollar habilidades y contenidos mínimos interrumpidos por procesos de abandono escolar en algún momento de la trayectoria vital de personas que puedan ser calificadas como adultas (Espinoza, Loyola, Castillo, y González, 2014).

Reconociendo las necesidades educativas de la población de los adultos en Chile, el Estado genera un sistema paralelo de educación de los adultos, el cual ha recibido diversos nombres, como Chile Califica (Actualmente Chile Valora), el cual, posee como objetivo general establecer las bases de un sistema articulado de capacitación y educación permanente; y, sus objetivos específicos estaban relacionados con el fortalecimiento de la demanda del sistema, con el fin de: “Desarrollar un sistema articulado de educación y capacitación permanente que permita a las personas disponer de oportunidades a lo largo de la vida para adquirir las competencias laborales, desarrollar itinerarios de formación técnica e informarse, para mantener vigente su empleabilidad, incorporando nuevos aprendizajes y recibiendo el reconocimiento social y profesional por los mismos” (Santiago Consultores, 2009).

De este modo, bajo el marco de la formación permanente, la educación de adultos se vincula estrechamente con el ámbito productivo y laboral. Temas como igualdad de género, ciudadanía activa y diversidad cultural se incluyen en el enfoque del marco curricular (MINEDUC, 2008)

En la actualidad Chile, se encuentra ante un complejo escenario en torno al aumento de la expectativa de la población y la mantención de los adultos y adultos mayores en el mundo del trabajo, existe consenso en la literatura que la discriminación y la exclusión en el campo laboral se puede evitar si los adultos y adultos mayores está suficientemente capacitados y actualizados en conocimientos (Eichhorst, Boeri, Coen, Galasso y Steiber, 2013), la capacitación sirve no solamente para incrementar el conocimiento personal aplicado al trabajo, sino que también para re-orientar el curso de una vida laboral, mantenerse vigente y reinventarse. (Didier y Cox, 2012).

El desafío del envejecimiento poblacional en el país obligará a las autoridades del país a ampliar los objetivos y cobertura de los programas para la educación de adultos, abandonando paulatinamente el concepto reduccionista de la educación de adultos ligada a la homologación de contenidos mínimos, por un nuevo paradigma educacional que permita mantener vigente a la fuerza de trabajo, bajo una política de formación permanente que permita a los trabajadores estar suficientemente capacitados y actualizados en conocimientos a lo largo de toda la vida (Eichhorst, Boeri, Coen, Galasso y Steiber, 2013).

La educación superior

Las instituciones de educación superior son creadas para responder a unas demandas y cambios sociales, políticos, económicos, tecnológicos y científicos de una determinada época (Caraballo, 2007). En el ámbito universitario a partir de los años 90, se inició un proceso de intensa reflexión y acciones encaminadas a esclarecer lo que podría ser el futuro de la Educación Superior en todo el mundo, tanto así, que José Silvio la denominó como “la década de la educación superior”, debido a que desde el inicio de la misma, académicos y universitarios de distintos niveles se dedicaron intensamente a analizar la educación superior, sus perspectivas a futuro y a emprender diversas acciones orientadas a su transformación, a la revisión y reorientación de los procesos de enseñanza, uso de las TIC’S, y a la incorporación de la premisa de educación permanente y durante toda la vida (Silvio, 2002)

En el Siglo XXI, la educación superior enfrenta grandes retos derivados del fenómeno de la globalización y el desarrollo de las TIC’S, la ciencia cognitiva con su marcada influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la educación

permanente y durante toda la vida (Fernández, 2000), donde la andragogía representa una alternativa para promover formas no convencionales de aprendizaje.

Las tendencias de desarrollo de la educación superior están conformando un nuevo espacio, donde se relacionan personas, grupos, organizaciones interesadas en facilitar las condiciones para que esos conocimientos sean adquiridos y otras deseosas de adquirir conocimientos. Las transacciones que se realizan entre ambos grupos, es decir, entre los interesados en facilitar las condiciones para que los conocimientos sean adquiridos y los interesados en adquirir conocimiento, se configuran así, en lo que Tünnermann, llama un nuevo mercado del conocimiento.

Este nuevo mercado del conocimiento es producto de las demandas de la sociedad del conocimiento, ligada a la velocidad del cambio, y a la diversidad de posibilidades y al rápido ritmo de la innovación (Tünnermann, 1998).

La Universidad Gabriela Mistral

La Universidad Gabriela Mistral (UGM) es una universidad privada chilena, fundada en 1981 en Santiago. Actualmente posee una sede en la ciudad de Puerto Varas que está en proceso de cierre y construye un nuevo edificio en la Ciudad Empresarial de Huechuraba. Su nombre se debe a la poeta chilena Gabriela Mistral, si bien no posee relación con ella (UGM, 2017).

En 2016 consiguió su primera acreditación por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), por un plazo de 2 años (de un máximo de 7), hasta septiembre de 2018. Figura como la 49.^a universidad chilena según la clasificación webométrica del CSIC, en julio de 2016, y en el 35.^o lugar según el ranking de América Economía 2016 (UGM, 2017)

Misión e identidad

La Universidad Gabriela Mistral es una comunidad académica animada por las orientaciones y vida de la Iglesia Católica que, a la luz de la fe y con el esfuerzo de la razón, busca la verdad y promueve la formación integral de la persona, acogiendo el dinamismo de la reconciliación, mediante actividades como la investigación, la enseñanza y la extensión, para contribuir con la configuración de la cultura conforme a la identidad y despliegue propios del ser humano (UGM, 2017).

Visión

La Universidad Gabriela Mistral aspira a ser valorada y reconocida como una opción atractiva de formación superior basada en un modelo de educación humana integral de inspiración católica, formadora de excelentes profesionales y personas al servicio de la sociedad y el bien común (UGM, 2017)

Modelo educativo UGM

El mundo contemporáneo ha experimentado continuos cambios en los ámbitos sociales, culturales, económicos, científicos y tecnológicos que, desde luego, plantean exigencias nuevas a la educación superior en lo relativo a sus modos y usos de generación de conocimientos, formación de profesionales e interacción con la sociedad. Algunas de las fuerzas que provocan este mayor dinamismo provienen del importante cambio de época al que asistimos hoy en día, donde el avance tecnológico ha influido en la reconfiguración de la relación entre el hombre y la realidad. Es así como las barreras espaciales y temporales parecen diluirse, modificando con ello la forma en que las personas interactúan en el entramado social. Esto obliga a redefinir la función que juegan las instituciones

sociales, culturales y morales en su misión de canalizar los anhelos y demandas de la persona y de la sociedad, dado que gran parte de las certezas que éstas se encargaban de custodiar, han sido cuestionadas, se hace necesario un proceso de reflexión y discernimiento que, teniendo en cuenta lo esencial —la persona, su naturaleza y sus relaciones fundamentales— permita a las Instituciones responder a los desafíos que las nuevas situaciones presentan.

Este escenario de grandes transformaciones que desafía a la educación superior, está provocando actualizaciones en los objetivos, características, estructuras y procesos de los programas de estudios y de las prácticas docentes, incorporando de manera transversal el desarrollo de competencias generales y específicas, para dotar a sus egresados de las capacidades que les permitan continuar su aprendizaje, aplicar sus conocimientos, incorporarse efectivamente al campo laboral y contribuir a abrir nuevas oportunidades de transformación en una sociedad que requiere, con urgencia, de hombres y mujeres que concreten la misión de servicio y bien público de toda universidad, particularmente de una universidad de inspiración católica.

El país en tres décadas ha experimentado un profundo cambio en el acceso a la educación superior, desde un ingreso altamente selectivo y acotado a menos del diez por ciento de los egresados de educación media, a un sistema de ingreso masivo, que transita hacia un acceso universal, que llevará en pocos años más a tener cerca del ochenta por ciento de cobertura a nivel nacional, lo cual implica recibir estudiantes que en muchos casos no cuentan con una adecuada preparación académica. Por otro lado, las grandes transformaciones económicas, sociales y productivas experimentadas en estas últimas décadas, han generado modificaciones sustanciales en el ejercicio de los oficios profesionales, los modos de producción y los estándares ambientales.

Por otra parte, en el país se mantiene la fractura entre los distintos niveles educativos, marcadamente evidente en el caso de la formación técnica profesional. En este ámbito, existe una necesidad en el sistema nacional de generar espacios de articulación, tanto desde la educación media de nivel técnico hacia la formación técnica profesional, así como una mayor articulación y fluidez en el paso de los egresados de los IP hacia las universidades, de modo que los alumnos puedan contar con un sistema que les permita un tránsito fluido y eficiente para progresar en los distintos niveles y alcanzar una especialización superior.

También se observa en Chile un déficit importante en el ámbito de la educación continua, que permitan a personas adultas y trabajadoras lograr concluir sus carreras, o bien que habiendo egresado atienda su necesidad de avanzar a grados superiores, sin obligarlos a dejar sus empleos laborales. En este mismo sentido, se inscribe la creciente necesidad de perfeccionamiento de trabajadores técnicos y profesionales, que requieren actualizar sus conocimientos debido a la permanente evolución de los saberes, las técnicas y los oficios.

La masividad en el acceso, los nuevos modos de producir, la necesidad de articulación y la exigencia de actualización permanente, junto con los retos sociales, políticos y culturales que experimenta Chile, implican nuevas oportunidades y tareas que las universidades dedicadas a la formación inicial de profesionales deben asumir, mediante rediseños en su oferta y en sus programas académicos.

En el ámbito de la institucionalidad, la educación superior nacional avanza hacia un claro escenario de mayor regulación, junto a una tendencia hacia una mayor participación del Estado en el diseño y supervisión de las políticas públicas.

Esta mayor participación estatal se ve reflejada en la definición de las políticas de financiamiento estudiantil e institucional, estándares y criterios más exigentes en los procesos de acreditación, la naturaleza jurídica de las instituciones y la activación de una mayor participación estudiantil.

En este contexto nacional, el modelo educativo de la Universidad Gabriela Mistral pone sus énfasis en programas, métodos y acciones educativas que, por un lado, permitan apoyar la incorporación exitosa de sus nuevos estudiantes, para luego avanzar durante su transcurso educativo hacia una formación profesional, personal y ética, mediante un enfoque educativo centrado en aprendizajes significativos y metodologías de enseñanza apropiadas a la nueva generación y perfil de estudiantes. Asimismo, mantiene un proceso de estudios y diseño de programas curriculares que posibiliten el tránsito entre diferentes modalidades y niveles, tales como magísteres profesionales, diplomados, cursos de perfeccionamiento, procurando la articulación y mejor acceso a una formación continua, incorporando tecnologías y sistemas de educación a distancia, como apoyo a la docencia y a la formación presencial.

La Universidad Gabriela Mistral, declara en su identidad, la verdad sobre la persona humana que se manifiesta plenamente en Jesucristo debe ser comunicada en los espacios académicos que están al servicio de la persona. El Sodalicio de Vida Cristiana (SCV) consciente de su pertenencia a la Iglesia, asume el dinamismo de comunicación de la verdad, la evangelización, como el origen de su opción educativa, que se enmarca, en consecuencia, en el horizonte de la evangelización de la cultura.

Teniendo en cuenta la tradición universitaria católica expresada claramente en la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, la historia y trayectoria de la Universidad Gabriela Mistral, la primera Universidad del sistema privado chileno,

y las características específicas de la realidad universitaria en el país, se proponen, desde la Espiritualidad del Sodalicio de Vida Cristiana, tres fundamentos que aparecen como ejes que por su amplitud permiten acoger en sí otros elementos, como principios que se encarnan y despliegan en la especificidad de la educación universitaria, y como conceptos que se articulan entre sí en una lógica de circularidad y transversalidad. Estos fundamentos son: la búsqueda de la verdad, la formación integral de la persona y el dinamismo de la reconciliación.

A partir de los fundamentos antes señalados, se propone su articulación a través de la Declaración de Identidad de la Universidad Gabriela Mistral.

“La Universidad Gabriela Mistral es una comunidad académica animada por las orientaciones y vida de la Iglesia Católica que, a la luz de la fe y con el esfuerzo de la razón, busca la verdad y promueve la formación integral de la persona, acogiendo el dinamismo de la reconciliación, mediante actividades como la investigación, la enseñanza y la extensión, para contribuir con la configuración de la cultura conforme a la identidad y despliegue propios del ser humano”

El modelo educativo de la Universidad Gabriela Mistral, en concordancia con los fundamentos identitarios señalados, adscribe y busca concretar una concepción de la educación de la persona en un sentido unitivo, que integre las dimensiones materiales y espirituales, la fe y la razón, la ciencia y la conciencia, para despertar, acompañar y perfeccionar los talentos y capacidades que cada estudiante dispone al ingresar a este ambiente educacional específico. La formación integradora de la persona es, por lo tanto, un proceso dinámico y permanente que

contribuye a dar forma, configurar o desarrollar aquello que es inherente al ser propio de la persona.

Asimismo, el modelo educativo de la Universidad Gabriela Mistral está fundado en cuatro pilares que traducen los propósitos institucionales en criterios metodológicos para orientar el proceso de enseñanza aprendizaje. Estos pilares son:

(Pilar 1) Un currículum integrado que permita una formación personal y profesional, mediante programas de estudios que despliegan y activan modalidades y mediaciones educativas, pertinentes y efectivas, para adquirir una sólida formación académica, profesional, ética y social.

(Pilar 2) Trayectorias educativas que faciliten la adquisición de las competencias definidas en los perfiles profesionales de las carreras y programas, junto con procesos adecuados de titulación, certificaciones intermedias e inserción a los campos laborales.

(Pilar 3) Un enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje activo y significativo de los estudiantes, que verifica sus grados de avances evaluando sus progresos en sus aspectos sumativos y formativos.

(Pilar 4) Un ambiente educativo adecuado a la formación de la persona, dotado de los medios necesarios para una docencia de calidad y sustentado en una comunidad de profesores habilitada y comprometida.

Procesos de enseñanza – aprendizaje

Una vez completada la arquitectura académica expresada en perfiles de egreso y planes de estudio, se hace necesario articular el conjunto de procesos de enseñanza aprendizaje que favorezcan una adecuada adquisición por parte de los

estudiantes de las competencias, habilidades, valores y comportamientos declarados.

Para un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje, resulta imperativo conocer las condiciones de entrada de los estudiantes, con la finalidad de activar los mecanismos de apoyo y acompañamiento a lo largo de su trayectoria académica, de modo de proveerles las herramientas que les permitan progresar académicamente en los itinerarios formativos que les ofrece la universidad.

Metodologías de enseñanza

El Modelo Educativo de la Universidad Gabriela Mistral propicia en sus pilares un enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje activo y significativo de los estudiantes, lo que sitúa a éste como el centro de su proceso formativo. En esta dinámica, el docente actúa como un facilitador de aprendizajes y su responsabilidad es ir construyendo los espacios de aprendizaje a partir de la selección de situaciones de aprendizaje que resultan relevantes y significativas. Lo anterior conlleva el despliegue de las siguientes acciones:

- Estructurar conocimientos, habilidades y actitudes.
- Velar porque la transferencia del aprendizaje se realice en una diversidad de situaciones representativas del mundo laboral, permitiendo asegurar los comportamientos, las habilidades y conocimientos asociados.
- Promover instancias de trabajo colaborativo, donde el docente, el mentor y también los pares se transformen en mediadores del proceso de aprendizaje.
- Incorporar actividades que promuevan el uso efectivo y responsable de los recursos disponibles.

Siempre que resulte posible, la clase expositiva debe ser complementada con el desarrollo de actividades prácticas, favoreciendo con ello la sistematización de

los contenidos adquiridos. En consecuencia, para que las actividades formativas promuevan los aprendizajes buscados, las metodologías de enseñanza deben ser contextualizadas, activas y significativas.

Evaluación de los aprendizajes

Una vez desplegadas las metodologías de enseñanza orientadas al aprendizaje activo y significativo de los estudiantes, para mensurar de manera efectiva el logro en la adquisición de dichos aprendizajes, el proceso evaluativo contempla el carácter sumativo y formativo de la evaluación, según corresponda, en concordancia con lo esgrimido en los pilares del modelo educativo.

En esta perspectiva, la evaluación del estudiante se organiza en función de resultados de aprendizaje definidos en cada asignatura, así como también en las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera. Con ello se garantiza el adecuado cumplimiento de los descriptores que componen dicho perfil, haciendo más fácil el monitoreo del logro de este.

La evaluación es considerada como un proceso permanente y debidamente acompañado. Mediante la evaluación se obtiene y analiza información relevante para formular un juicio valorativo que permita tomar decisiones sobre el nivel de logro de cada estudiante respecto de un criterio de desempeño previamente establecido, siguiendo un procedimiento de índole participativa. La evaluación progresiva de los aprendizajes se hace a través de evidencias formales y representa la instancia de medición específica, de acuerdo con los resultados de los aprendizajes esperados o definidos en los programas de asignaturas. El progreso del estudiante se organiza en función de resultados de aprendizaje, asociados a las

competencias, habilidades y comportamientos conforme el perfil de egreso. Asimismo, este proceso evaluativo busca promover en los estudiantes el desarrollo de la capacidad reflexiva y la toma de conciencia acerca de su proceso de aprendizaje, contribuyendo a hacerlo responsable, promoviendo, así, el aprendizaje autónomo.

La Universidad Gabriela Mistral promueve y estimula que el docente utilice un conjunto de estrategias evaluativas que fortalezcan el proceso de aprendizaje del estudiante, entre las que se consideran las siguientes:

- Evaluación del profesor: Se refiere al resultado de la mediación del progreso académico de los aprendizajes del estudiante, que lleva a cabo el profesor de la asignatura respectiva.
- Evaluación de pares: Comprende el proceso en el cual son los propios estudiantes quienes, una vez establecidos los criterios de evaluación sobre los que analizar el desempeño de su equipo de trabajo, califican a cada uno de sus integrantes. Con ello se logra situar al estudiante en un rol de evaluador, haciéndolo consciente de su propio resultado de aprendizaje, y extendiéndolo a sus pares.
- Autoevaluación: Cada estudiante debe valorar la propia capacidad que se dispone para lograr tal o cual tarea o actividad, así como también la calidad del trabajo que se lleva a cabo, especialmente en el logro de los objetivos de aprendizajes buscados.

Modelo de educación de la carrera de kinesiología

Desde el año 2017, la carrera de kinesiología presenta una clara misión y visión, como también un perfil de egreso que destaca competencias asociadas a la formación de un kinesiólogo preparado para enfrentar los desafíos en salud de nuestra sociedad (UGM, 2018).

Misión de la Carrera

Formar kinesiólogos capaces de aportar, desde una mirada integral y humanitaria, a la resolución de problemas basados en el conocimiento científico y los valores éticos propios de la universidad. Lo anterior, sobre la base de una formación sólida, con un conocimiento especializado del movimiento humano y su disfunción para la prevención, promoción, recuperación y educación de la salud en contextos diversos, favoreciendo la conformación y el desarrollo de equipos de trabajo interdisciplinarios (UGM, 2018).

Visión

Ser reconocidos como una escuela formadora de kinesiólogos de excelencia, capaces de aportar a la sociedad a través de la innovación, la gestión, el compromiso ético – social, adaptables a los diversos contextos en los que les corresponda desempeñar sus funciones. Asimismo, se aspira en contribuir al desarrollo y despliegue de la disciplina, a través de una estrecha vinculación con la comunidad, proyectando su quehacer académico hacia instancias de investigación focalizada (UGM, 2018).

Perfil de egresos del kinesiólogo UGM y Malla Curricular

El Perfil de Egreso se expresa en función de competencias, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de experiencias formativas, que permiten a la persona resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares y diversos.

Las competencias genéricas y específicas incorporadas en los perfiles se derivan tanto de las conclusiones del proceso académico reflexivo, como de las exigencias identificadas por el sector profesional y ocupacional, en cada una de las carreras.

- Competencias genéricas, conformadas por los saberes, habilidades y actitudes que se requieren para el adecuado ejercicio de cualquier área profesional. En este ámbito se adscriben las competencias identitarias derivadas del sello formativo de la Universidad Gabriela Mistral.
- Competencias específicas, conformadas por los conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas directamente a una profesión, especialización y perfil laboral. Describen aspectos de índole disciplinar, académico y/o técnico vinculado a un cierto lenguaje o función productiva. En consecuencia, se trata de competencias que garantizan cumplir con éxito las responsabilidades propias del ejercicio profesional.

El kinesiólogo o kinesióloga de la UGM es un profesional del área de la salud con: Sentido ético y de ciudadanía, sustentado en principios, valores de justicia, bien común y de la dignidad absoluta de la persona humana, que demuestra una integración y colaboración de forma activa en la consecución de objetivos comunes (UGM, 2018).

Conocimiento del movimiento humano, reconociendo la función y la disfunción de éste, utilizando la mejor evidencia disponible para dar solución a los problemas en las distintas áreas de la kinesiología, dentro de un equipo interdisciplinario (UGM, 2018).

Capacidad para formular programas de actividad física en una población sana y especial, basado en una educación, prevención, promoción y rehabilitación de la salud en el contexto comunitario, social y laboral, utilizando ciencias básicas como parte fundamental del proceso de razonamiento clínico permitiendo resolver problemas en los diferentes ámbitos de la salud en la cual se desarrolle (UGM, 2018).

Formula un diagnóstico kinésico a través del proceso de razonamiento clínico de acuerdo con la clasificación internacional de funcionamiento y discapacidad (CIF), permitiéndole construir un plan de tratamiento que considere las características y el contexto del usuario según su condición de salud, tomando decisiones de acuerdo con la mejor evidencia posible (UGM, 2018).

Kinesiología – Malla Curricular

1 Semestre	2 Semestre	3 Semestre	4 Semestre	5 Semestre
Biología Química General y Orgánica Anatomía I	Bioquímica Fisiología I Anatomía II	Fisiopatología Fisiología II Bioestadística	Farmacología Fisiología del ejercicio Metodología de la Investigación	Fisioterapia I Técnicas kinésicas de evaluación
Fundamentos de la Kinesiología	Psicología general y evolutiva	Neurofisiología	Neuromotricidad	Psicomotricidad
Matemáticas	Física Actividad Física y Salud	Biomecánica	Salud Pública y Epidemiología	Psicología de la rehabilitación
Habilidades de formación inicial		Inglés I	Inglés II	Inglés III
Introducción a la vida universitaria	Antropología	Cultura Occidental	Cristianismo y Sociedad	Ética
6 Semestre	7 Semestre	8 Semestre	9 Semestre	10 Semestre
Fisioterapia II	Rehabilitación Traumatológica	Electivo	Examen de Grado Internado I Internado II Examen de Título	
Técnicas Kinésicas de tratamiento	Rehabilitación Cardio Respiratoria	Electivo		
Terapia deportiva	Rehabilitación deportiva	Rehabilitación Geriatrica		
Salud Ocupacional y Ergonomía	Rehabilitación en Neurología Gestión y Administración en Salud	Seminario de Grado Ética Profesional		
Inglés IV				
Introducción a las comunicaciones	Liderazgo y Emprendimiento	Deporte		

Tabla 8. Malla curricular de la carrera de kinesiología de la UGM, 2017.

CAPITULO IV: METODOLOGÍA

Esta investigación surge de una reflexión entre docentes del IPCHILE, durante un proceso de capacitación sobre las labores “pedagógicas” en la sala de clases. En este proceso aparece la intención de contrastar la práctica de los docentes de la carrera de kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral en relación con la metodología andragógica que utilizan en el proceso de enseñanza – aprendizaje en la educación terciaria. En el proceso de investigación integrado, basada en la búsqueda de información de literatura, hasta la aplicación de instrumento, tabulación y análisis de datos.

Lo que pretende esta investigación, es evaluar el saber sobre el método andragógico de los docentes de la carrera de kinesiología y el cómo, los docentes llevan a cabo el desarrollo de sus respectivas asignaturas en el aula.

En 1990, el docente Adam F, postula que “la paradoja que se presenta en la universidad es que su organización y administración se fundamentan en criterios pedagógicos que ignoran la realidad adulta del estudiante ... por tanto si el sujeto de la educación universitaria es adulto, necesariamente hay que buscar en la andragogía los fundamentos teóricos que permitan adecuar aprendizajes, métodos y horizontalidad...”, por tanto, propone que: si el estudiante universitario es adulto, entonces hay que recurrir a la andragogía, para localizar en ella la fundamentación teórica que posibilite construir propuestas curriculares, estrategias metodológicas coherentes con las necesidades y características de la edad adulta (Troncoso, 2014).

De esta manera se pretende demostrar que la andragogía trasciende el ámbito laboral, siendo relevante incluirla como método infalible para mejorar el proceso de

enseñanza y aprendizaje, debiendo preparar y capacitar al docente facilitador, de tal manera que garantice la formación integral del estudiante participante, lo cual debe constituirse en una preocupación principal.

Tipo de Investigación

Es un tipo de investigación cualitativa, de estudio de casos, debido a que es de tipo sistemática e intensiva sobre una comunidad, en la cual, el investigador examina los datos en profundidad, relacionándolos con antecedentes, situaciones comunes, características del ambiente y las interacciones (Medina, Núñez, Retamal y Juré, 2014).

Diseño

El diseño de esta investigación es de tipo no experimental, debido a que no hay una manipulación de variables. Además, es transversal porque solo se toman los datos de las variables en una sola ocasión y es de tipo retrospectivo, debido a que los datos obtenidos hacen referencia a prácticas docentes ya realizadas (Hernández y cols., 2010).

Unidad de Análisis – población de estudio.

El universo corresponde a todos los profesores de la carrera de kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral que cumplen con los criterios de inclusión.

Criterios de inclusión

Docentes de educación superior que impartan docencia en la carrera de kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral, durante el año 2017.

Criterios de exclusión

Docentes de educación superior de la carrera de kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral, que no impartan docencia en la dicha carrera durante el año 2017.

Muestra

La muestra estará compuesta por al menos 6 - 10 docentes de educación superior que impartan docencia en la carrera de kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral. El mecanismo de recolección es del tipo de Muestra por conveniencia, un tipo de técnica no probabilística, la cual, fue escogida debido a que la muestra fue obtenida en base a la accesibilidad y proximidad de los sujetos con los investigadores.

Fases de Investigación

La investigación se desarrolló en cinco fases:

1. Fase conceptual: Durante esta fase se realizó la búsqueda de la información de literatura para la elaboración del marco teórico de la investigación, así como un primer acercamiento a los instrumentos o sistemas de medición utilizados en otros estudios anteriores para medir las variables de interés, lo cual ayudará a identificar qué herramientas pueden ser de utilidad. Cabe mencionar que los presentes autores de esta tesis se comprometen a respetar la Declaración de Singapur sobre la integridad en la investigación (ANEXO 1).

2. Fase de identificación de las variables a medir y sus indicadores: Se identifica y señala con precisión los componentes que integran las variables, se establece del mismo modo los indicadores de cada dimensión.

3. Fase de Construcción del instrumento: Implica la generación del instrumento, determinando los niveles de medición, codificación e interpretación. El cuestionario contiene una ficha de identificación socio – demográfica, con 12 preguntas cerradas y 22 preguntas abiertas.

4. Fase de Obtención de autorización para aplicar el instrumento: El 25 de julio de 2017, se presenta el instrumento elaborado a la directora de carrera de kinesiología, cabe resaltar que en este período la UGM se encontraba en proceso de acreditación; se adjunta carta de consentimiento informado (ANEXO 2).

5. Fase de Sistematización y análisis de la información: El instrumento fue aplicado el miércoles 30 de agosto de 2017, el tiempo de respuesta del cuestionario fue de aproximadamente 45-55 minutos. Se utilizó la aplicación Google Forms para la difusión y recolección de información; posteriormente para el análisis de variables, se utilizó el programa QDA Miner Lite Versión 2.0.5 (ANEXO 3)

Recogida y análisis de la información

Análisis del instrumento.

Entrevista respecto de su ejercicio docente, sobre la andragogía en la práctica docente de la carrera de kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral.

El instrumento posee una fase de identificación de la muestra que posee 12 preguntas cerradas y posteriormente el instrumento da pie a una entrevista de tipo semi estructurado de 22 preguntas abiertas.

Los objetivos de esta entrevista es el de recabar información de las características de los docentes, indagar y conocer información sobre el nivel de saber del método andragógico de los docentes

La construcción, valoración y pertinencia de esta entrevista se hará en conjunto con la carrera de kinesiología para validar la pertinencia de la pauta y su finalidad.

Procedimiento de recolección de datos.

a) Administración del instrumento

La administración de la entrevista será desarrollada bajo el envío de una entrevista de tipo abierta emitida vía correo utilizando Google Forms a cada uno de los docentes que realicen docencia en la carrera de kinesiología de UGM, las respuestas serán recogidas en formato Excel.

b) Plan de Análisis de Datos.

- Las variables serán presentadas de formas descriptivas, categorizadas y contrastadas mediante el análisis cualitativo

Fase 1: Los entrevistados son docentes de la carrera de kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral. La muestra estará compuesta por al menos 8 docentes de educación superior que impartan docencia en la carrera de kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral. (Nombre, edad, género, puesto, dirección o departamento).

Fase 2: Se confeccionará las características sociodemográficas de la población.

Fase 3: Se analizará las opiniones de los docentes de forma individual y posteriormente se contrastarán con los principios andragógicos generales del marco teórico, por cada pregunta planteada, finalizando con el análisis global de los docentes.

CAPITULO V: RESULTADOS

Descripción de la Muestra

Ítem	Masculino	Promedio	Femenino	Promedio
Sexo	4		4	
Profesión			3 kinesiólogos	
	4 kinesiólogos		1 químico Farmacéutico	
Edad	25 años (1 persona) 28 años (1 persona) 29 años (2 personas)	27,7 años	29 años (1 persona) 32 años (3 personas)	31,2 años
Comuna de residencia	San Miguel (1) Renca (1) Maipú (2)		Estación Central (1) Renca (1) Maipú (1) Providencia (1)	
Años de experiencia laboral	1 año (1 persona) 3 años (1 persona) 5 años (2 personas)	3,5 años	5 años (1 persona) 8 años (2 personas) 10 años (1 persona)	7,7 años
Años de capacitación laboral	2016 (1 persona) 2017 (2 personas) No responde (1 persona)		2016 (1 persona) 2017 (3 personas)	
Presencia de Magíster	Sí (1 persona) No (3 personas)		Sí (3 personas) No (1 persona)	
Años de ejercicio docente	5 años (2 personas) 3 años (1 persona) 1 año (1 persona)	3,5 años	8 años (1 persona) 5 años (3 personas)	5,75
Años de ejercicio docente en UGM	1 año (4 personas)		1 año (4 personas)	
Año de Capacitación Académica	2017 (3 personas) No responde (1 persona)		2017 (3 personas) 2015 (1 persona)	

Tabla 9. Descripción de la Muestra.
Fuente elaboración propia basada en encuesta realizada.

Descripción de la Tabla

La tabla Número 9, da a conocer las características sociodemográficas de la muestra en ella se puede apreciar que en términos de género existen (4 individuos por cada división), en términos de edad, el promedio de la muestra es de un 29,5 años, observándose que las mujeres de la muestra poseen en promedio un poco más de edad que los hombres (31,2 para las docentes y un 27,7 para los docentes), en términos de años de ejercicio profesional se detecta una mayor experiencia laboral en el grupo de profesoras de la muestra con un promedio de ejercicio profesional de 7.75 años versus el grupo de docentes de sexo masculino de la muestra, quienes presentan 3,5 años de ejercicio profesional, a nivel de estudios de pregrado los integrantes de la muestra revelan que siete docentes son kinesiólogos de base y sólo 1 revela que es químico farmacéutico, a nivel de estudios de postgrados, se detecta que el grado máximo de estudios alcanzados por la muestra es el grado de magister; las docentes presentan una mayor capacitación profesional que los hombres, ya que 3 de 4 docentes presentan magister, en comparación de los docentes de sexo masculino, quienes sólo 1 de 4 docentes presenta magister, la muestra es homogénea en su distribución por género 4 individuos de sexo masculino y 4 individuos de sexo femenino.

Análisis de datos cualitativos de entrevista

El presente análisis de datos recogidos a nivel interno, mediante la entrevista realizada a parte de la planta docente de la carrera de kinesiología, nos muestra en esta primera parte del estudio las características relacionadas con:

- Fortalezas de la carrera de kinesiología.
- Debilidades de la carrera de kinesiología.
- Las satisfacciones de ser docente en la carrera de kinesiología.
- Las propuestas de mejoras continuas a la carrera de kinesiología.

a) Fortalezas de la carrera de kinesiología.

Es posible afirmar y reconocer dos grandes pilares en las fortalezas que los docentes reconocen en la carrera de kinesiología: La primera de ellas, se da por la política académica muy clara, aunada a objetivos coherentes con la visión y misión de la universidad, que se refleja en la dirección de carrera, encargada de los lineamientos (planeamientos y organización), de la organización (estructura organizacional), la gestión (productividad), el control (sistemas que permitan su aseguramiento) y el funcionamiento eficiente en la puesta a ejecución de dichos planes. El segundo pilar corresponde al trabajo en equipo por parte de la dirección y los docentes, este potencial de recursos humanos, reflejan el alto grado de profesionalismo de su plana docente y del buen ambiente que se desarrolla.

En base al análisis de datos recogidos a nivel interno (fortaleza/ debilidades, complementándose con la propuesta de mejoras y satisfacción de docente, es posible afirmar que la carrera de kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral cuenta con una política académica muy clara y objetivos coherentes al desarrollo de la visión y misión de la universidad, gestiones que se desarrollan a nivel curricular y acordes a la realidad y competitividad de la oferta de educación superior que entrega el país, liderado por la dirección de carrera, aunado al gran potencial de recursos humanos, reflejado en la sinergia y profesionalismo de su plana docente, y el buen ambiente de trabajo.

A la pregunta 1 ¿Qué fortalezas encuentra en la carrera de kinesiología?

Por tanto, la dirección es uno de los pilares de esta fortaleza:

“Se debe a un equipo docente comprometido, se han establecido políticas de gestión que permiten el monitoreo y cumplimiento de metas del plan estratégico, creación del núcleo investigativo, formación del comité curricular, dirección de carrera que motiva y lidera de excelente forma y dirección de carrera alienada con el trabajo docente” (sujeto 3, pregunta 1)

“Se sustenta en la dirección, el comité curricular, la clínica quinésica, los campos clínicos, los docentes y las actividades de vinculación” (sujeto 8, pregunta 1)

“Las fortalezas de la carrera son aprendizaje constante, ser una carrera de carácter profesional, variedad en el ejercicio profesional, las competencias que se deben cumplir para realizar un correcto ejercicio

profesional y el aporte clínico-emocional que entregamos al proceso de rehabilitación de un usuario” (sujeto 2, pregunta 1)

La calidad docente, y específicamente “el trabajo en equipo” y sus características inherentes como compromiso, complementariedad, coordinación, comunicación y confianza, representan el segundo pilar, como lo indican las siguientes notas:

“Equipo laboral, compromiso, profesionalismo, organización y eficiencia” (sujeto 1, pregunta 1)

“Trabajo en equipo, compañerismo, organización, alegría y dinamismo” (sujeto 4, pregunta 1)

“Empatía, perseverancia, responsabilidad y didáctica” (sujeto 7, pregunta 1)

“Proactividad, trabajo en equipo, profesionalismo, formación constante y responsabilidad” (sujeto 6, pregunta 1)

“Compromiso y alta dedicación” (sujeto 5, pregunta 1)

Con el fin de complementar la información entregada por la muestra en la Pregunta 1, se anexa a este análisis, las respuestas de la pregunta 19, cuyo enunciado es ¿Qué le gusta de hacer docencia en la Carrera de Kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral?

“Me gusta el constante apoyo de la escuela, el ambiente pro activo y ameno” (sujeto 6, pregunta 19)

“Me gusta el compromiso” (sujeto 5, pregunta 19)

“Me gusta la asignatura, el conocimiento y el equipo docente” (sujeto 8, pregunta 19)

“Me gusta la tranquilidad y libertad para enseñar” (sujeto 7, pregunta 19)

“Me gusta el gran equipo de trabajo” (sujeto 2, pregunta 19)

“Me gusta el ambiente” (sujeto 3, pregunta 19)

“Me gusta el trabajo en equipo que se genera” (sujeto 4, pregunta 19)

“Me gusta el trabajo colaborativo” (sujeto 1, pregunta 19)

b) Debilidades de la carrera de kinesiología.

A la pregunta 2 ¿Qué debilidades encuentra en la Carrera de Kinesiología?

En cuanto a las debilidades en la carrera de kinesiología, siempre en consideración de los docentes, también logramos identificar dos elementos que sobresalen como las fuertes debilidades: destacando los escasos recursos en infraestructura universitaria (campo clínico, materiales, etc.) y las condiciones adversas de los docentes (baja planta, sobrecarga horaria, falta de contratos fijos, pocos beneficios, falta de actividades que promuevan la formación docente, falta de comunidad entre docentes y estudiantes).

Las debilidades de la carrera principalmente están relacionadas con la carencia de los recursos destinados a la infraestructura:

“Falta de mayores recursos por parte de la institución para lograr innovación acorde a la actualidad en perfil curricular de egreso” (sujeto 7, pregunta 2)

“No contar con el apoyo de la facultad de salud, falta de campo clínico, poco compromiso de los alumnos, falta infraestructura (laboratorios disciplinares) y pocos beneficios docentes adjuntos” (sujeto 3, pregunta 2)

“Escasos recursos, baja planta docente, bajo lineamiento con la facultad, poca infraestructura” (sujeto 6, pregunta 2)

Y estas debilidades se complementan con los recursos destinados al personal docente, que podrían derivar en desmotivación, al sentirse en docente no correspondido, destacan las siguientes citas:

“Falta de contratos fijos para docentes, el centro de estudiantes, algunos estudiantes, falta de asignaturas con actividad física, actividades para los docentes” (sujeto 8, pregunta 2)

“Sobrecarga laboral, materiales y formación docente” (sujeto 1, pregunta 2)

“Falta de comunidad entre docente y estudiantes” (sujeto 5, pregunta 2)

Dentro de los datos recopilados, el sujeto 2 hace un alcance mayor, omite responder las debilidades y se enfoca en una visión mayor (amenazas/oportunidades) que se incluyen en el estudio:

“Poco conocimiento del rol profesional en la población, no encontrarse dentro del código sanitario, demasiadas escuelas de kinesiología a nivel país, no existen estándares claros de calidad para el ejercicio profesional, poca especialidad clínica en Chile” (sujeto 2, pregunta 2)

Con el fin de complementar la información entregada por la muestra en la Pregunta 2, se anexa a este análisis, las respuestas de la pregunta 20, cuyo enunciado es ¿Qué no le gusta de hacer docencia en la carrera de kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral?

“No me gusta la baja infraestructura, muchas veces hay que readaptar el contexto de la clase, ya que existe un mal funcionamiento de equipos, etc.” (sujeto 6, pregunta 20)

“No me gusta la falta de apoyo presupuestario” (sujeto 5, pregunta 20)

“No me gusta que no exista un espacio destinado para docentes, donde pueda revisar pruebas, trabajos, preparar clases, que la institución contenga a los docentes mediante boletas de honorarios y no bajo un contrato a plazo fijo inicialmente y que luego evolucione a indefinido posterior al año de antigüedad” (sujeto 7, pregunta 20)

“No me gusta el poco apoyo y las trabas que recibimos por parte de la Decana” (sujeto 2, pregunta 20)

“No me gusta el poco compromiso de los alumnos” (sujeto 1, pregunta 20)

“No me gusta el desconocimiento respecto a si seguiré o no realizando clases, en los próximos períodos” (sujeto 8, pregunta 20)

Sólo dos docentes, consideran que no hay nada que no les guste de hacer docencia:

“Me gusta todo” (sujeto 3, pregunta 20)

“Me gusta todo” (sujeto 4, pregunta 20)

c) Las satisfacciones de ser docente en la carrera de kinesiología.

El docente se siente parte del proyecto de educación superior de la carrera de kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral, manifestando un alto grado de satisfacción emocional al respecto podemos deducir claramente que las fortalezas sopesan por mucho más que las debilidades.

El excelente liderazgo de la dirección de carrera, el buen ambiente plasmado en el trabajo de equipo, presentan el escenario ideal para desarrollar la actividad docente en buen modo. Por lo tanto, a la pregunta 3 ¿Cómo se siente trabajando en la carrera de kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral?

Las respuestas que ratifican lo anterior, se explica mediante las siguientes citas:

“Me siento muy a gusto de trabajar en la carrera, ha sido un proyecto en donde se permite generar ideas en función del desarrollo y crecimiento de la escuela. Es una institución con formación valórica y seria, lo cual tributa al espíritu que queremos desarrollar en la escuela” (sujeto 6, pregunta 3)

“Me siento contento, ya que se me ha permitido poder ejercer mi labor profesional de manera libre, dónde puedo implementar variadas formas de aprendizaje” (sujeto 2, pregunta 3)

Por otra parte, de manera más concisa, pero sin ir en desmedro de la sensación de satisfacción, se aprecia lo siguiente, en cual se puede apreciar lo mencionado anteriormente:

“Me siento grato y respaldado por la directora de Carrera” (sujeto 7, pregunta 3)

“Me siento bien, es muy buen equipo” (sujeto 8, pregunta 3)

Para culminar con sensaciones, que no requieren mayor detalle:

“Me siento muy a gusto de trabajar en la carrera” (sujeto 5, pregunta 3)

“Me siento motivada de trabajar en la Carrera” (sujeto 3, pregunta 3)

“Me siento excelente de trabajar en la Carrera” (sujeto 4, pregunta 3)

“Me siento a gusto trabajando en la Carrera” (sujeto 1, pregunta 3)

Como complemento final de las satisfacciones, se indaga por la satisfacción del docente en relación ejercicio docente y el aporte que hace al estudiante en su proceso formativo y académico, la pregunta abierta responde a la consulta 5 ¿Qué satisfacciones le entregan los estudiantes? ¿Por qué cree que ocurre?

Cabe destacar de manera tácita, que todo proceso andragógico, busca en el fondo desarrollar las competencias que necesita el estudiante para potenciar sus capacidades en el trabajo, estas capacidades están jerarquizadas:

a) Aprender a conocer, pretende el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores que permitan adquirir las herramientas de la comprensión como medio para entender el mundo que lo rodea, se valora la importancia del conocimiento y la investigación.

“Son pocas las satisfacciones, creo que es por el perfil del estudiante (trabajo, familia y situación socioeconómica) y falta de compromiso” (sujeto 1, pregunta 5)

“Es valorar a sus docentes, porque día a día se realizan actividades académicas para ellos” (sujeto 5, pregunta 5)

b) Aprender a aprender, pretende el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores que permitan adquirir o crear métodos que ayuden a seleccionar y procesar información eficientemente, comprender la estructura y el significado del conocimiento. El aprender a aprender constituye una herramienta que le permite al estudiante seguir aprendiendo durante toda la vida.

“Es saber que han aprendido y que mis clases le entregan herramientas fundamentales para su posterior desempeño profesional” (sujeto 2, pregunta 5)

“Han mejorado su participación en clases, ocurre porque el equipo docente potencia las habilidades en todas las asignaturas” (sujeto 8, pregunta 5)

c) Aprender a hacer, pretende el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores que permitan desarrollar aptitudes para el trabajo en grupo, la capacidad de iniciativa.

“Relacionadas con el desempeño en clase y ocurre por lo dinámico que son” (sujeto 4, pregunta 5)

“Ocurre porque hay confianza” (sujeto 3, pregunta 5)

d) Aprender a ser y convivir, se habla de habilidades para el desarrollo integral (físico, intelectual, afectivo y social) de la persona con su familia y sociedad.

“Las mayores satisfacciones que entregan los estudiantes, es el reconocimiento docente en clases expositivas de mejor nivel y en jornadas académicas donde se presentan ponencias. Creo que ocurre por el mejor profesionalismo de la carrera en este año en esta nueva institución, se hizo una reestructuración profunda en cuanto a planta y a la visión del cuerpo académico que cumpliera con el perfil y visión de la universidad, eso ha llevado a elevar los niveles y la apreciación por los estudiantes” (sujeto 6, pregunta 5)

En algunos casos, y es parte del proceso también, estos resultados no se dan, por ciertos principios, muchas veces ajenos al ejercicio docente:

“No hay satisfacción, ya que los alumnos no muestran motivación”
(sujeto 7, pregunta 5)

d) Las propuestas de mejoras continuas a la carrera de kinesiología.

La carrera de kinesiología por lo desglosado hasta el momento, tiene claridad en las políticas a nivel dirección, y cuenta con un cuerpo docente de primera línea, sin embargo esta planta docente, debido a su breve experiencia en aula, empieza a reflexionar sobre sus propuestas de mejora en el ejercicio docente de acuerdo a la trayectoria (experiencia del profesional) y se detecta cierta falencia que guarda relación directa con la metodología de enseñanza a impartir, esto tiene mucho que ver con la corta experiencia en el ámbito docente.

La educación para estudiantes de educación superior (andragógico), dista mucho de los principios de educación parvulario (pedagógicos), y es aquí donde principalmente se generan los conflictos en la práctica laboral de esta planta docente, más aún sin consideramos que la capacitación recibida por el profesional que ingresa a hacer docencia es nula. El docente recurrirá a sus experiencias previas (formación universitaria) y tratará de replicar la forma en que sus profesores le hicieron clases, a esta experiencia laboral.

A la pregunta 21 ¿Qué le gustaría cambiar del ejercicio docente, de acuerdo con la trayectoria que tiene?, identificamos una inconformidad en el ejercicio docente, que guarda directa relación con la metodología aplicada hasta el momento y la forma de evaluación, y consideran que pese a reconocer esta necesidad de cambio, al momento no han podido implementar de manera efectiva dicha modificación.

Lo que se cambiaría, pues se convencen de que los métodos pedagógicos no satisfacen este nuevo desafío:

“Mis metodologías de enseñanza-aprendizaje” (sujeto 1, pregunta 21)

“La forma de hacer clases, daría mayor énfasis a la participación que fomenta el ser y saber” (sujeto 3, pregunta 21)

“Quitar la rigurosidad y buscar empatía con los estudiantes” (sujeto 2, pregunta 21)

“Cambiar mi didáctica, basándome en las ciencias experimentales” (sujeto 7, pregunta 21)

“No restringiría el acceso a cursos, se debiera dar mayores accesos” (sujeto 8, pregunta 21)

“Ser más creativo y salir más a terreno con los estudiantes” (sujeto 5, pregunta 21)

“Cambiaría algunas modalidades evaluativas” (sujeto 6, pregunta 21)

Perfil andragógico del docente de la carrera de kinesiología de la Universidad

Gabriela Mistral

En base al análisis de datos recogidos, es posible afirmar que el docente de la Carrera de Kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral cuenta relativamente con un perfil que se aproxima al andragógico, destacando su actitud positiva frente a la sala de clases y su alto grado de motivación intrínseca que modifica ciertas conductas para bien en los estudiantes, la capacidad de promover la participación y horizontalidad de los estudiantes (principios andragógicos), reconociéndosele además como un agente de sensibilización y cambio; pese a estos logros, el docente no se consolida totalmente como un Facilitador de conocimiento y experiencia, o en el mejor de los casos no capitaliza de la mejor manera esta transferencia (desconoce las metodologías que puede aplicar).

El perfil andragógico necesita aparte de estas características un coach, que enseñe técnicas que ayuden a alcanzar las metas que se quieren conseguir, con una mirada mayor aún a la de un motivador. Para reconocer las características motivadoras del docente, se formula la siguiente pregunta 4 ¿Qué tan motivado se siente de hacer docencia en esta casa de estudios?

Todos los docentes manifestaron sentirse muy motivados, rescatando para este estudio las siguientes citas:

“Me siento muy motivado, me han permitido hacer y crear cosas en donde otras instituciones no se permiten. Hemos fomentado el pensamiento crítico y crear líneas investigativas que antes no existían. El cuerpo académico es de primer nivel y la escuela es acogedora con los docentes” (sujeto 6, pregunta 4)

“Me siento muy motivado, debido a que nos encontramos en el proceso de acreditación de la carrera” (sujeto 2, pregunta 4)

“Me siento muy motivado y comprometido con el proyecto” (sujeto 1, pregunta 4)

Este grado de motivación alto condiciona de manera positiva un mejor desarrollo de clase en beneficio del estudiante, quien se va de a poco mimetizando con esta actitud positiva, además de influir positivamente en la plana docente esto se ve reflejado en el reconocimiento del ambiente y de los equipos de trabajo que se forman.

a) El docente promotor

El docente que promueve la participación a actividades experimentales potencia la experiencia de aprendizaje de la idea a la realidad, mucho mejor aún si son situaciones o casos reales para analizarlos y vivirlos de acuerdo con cada persona.

Situar a los estudiantes a simulaciones o contextos en los que se verán involucrados en el ejercicio profesional acrecienta de mejor manera la capacidad de anticiparse a situaciones, planificando y desarrollando mayor criterio y capacidad de trabajo.

Promover por tanto instancias que lleven al estudiante a nuevas situaciones, no hace más que generar un cambio de paradigma en el estudiante. Tres preguntas nos dan un panorama más amplio de la fomentar el aprendizaje mediante actividades de capacitación y/o simulación, sea en trabajos colaborativos, autogestión y pensamiento crítico de los estudiantes:

8 ¿Cómo son los trabajos colaborativos?

9 ¿Los promueve? ¿Por qué?

En relación al trabajo colaborativo (es una forma de trabajo más flexible que permite lograr resultados diferentes - no necesariamente mejores- que el trabajo en equipo) y es una manera de aprender a ser y convivir, y en el ejercicio laboral es lo que el egresado va a desarrollar inevitablemente, en algunos casos, los docentes lo utilizan de manera sistemática:

“Los trabajos colaborativos principalmente ocurren en clases prácticas, evaluación de un sujeto y luego presentación de caso formal grupal, promuevo los trabajos colaborativos, ya que dentro de las competencias que deben tener los kinesiólogos esta es esencial para el trabajo multidisciplinario” (sujeto 3, pregunta 8 y 9)

“Los trabajos colaborativos son buenos, los promuevo porque causa resolución de problemáticas planteadas mediante diferentes formas de pensar, permitiendo una mejor asociación de contenido por parte de los alumnos que realmente esté comprometidos con las asignaturas (sujeto 7, pregunta 8 y 9)

“Los trabajos colaborativos se promueven, me reúno una vez cada dos meses con el centro de alumnos y realizo instancias para que se integren y sean parte de este proceso académico” (sujeto 5 pregunta 8 y 9)

“Los trabajos colaborativos se promueven, ya que creo que el cimiento de cualquier trabajo es el trabajo en equipo y en nuestra profesión es así. Por lo tanto, desde un comienzo deben relacionarse entre pares y poder desarrollar actividades en conjunto. Es un pilar fundamental en el desarrollo estudiantil y laboral” (sujeto 6 pregunta 8 y 9)

En algunos casos, el docente no está interiorizado con los beneficios del trabajo colaborativo, o cree que dicha instancia no se presta a su asignatura:

“A veces promuevo los trabajos colaborativos” (sujeto 1, pregunta 8 y 9)

“Los trabajos colaborativos son en equipo y se promueven” (sujeto 4, pregunta 8 y 9)

“Lamentablemente cuesta poder generar trabajos colaborativos, por mala relación entre los estudiantes. Los promuevo, por la necesidad de trabajo multidisciplinarios” (sujeto 2, pregunta 8 y 9)

“Los trabajos colaborativos en general bien, pero siempre hay algunos que no cooperan” (sujeto 8 pregunta 8 y 9)

Se define la autogestión como la tendencia propia de establecer y lograr sus propias metas, independientemente de cualquier sistema externo de gratificación” (Waele y otros, 1993), y en la andragogía es de suma importancia promover bajo responsabilidad y motivación intrínseca el logro y objetivo de metas.

13 ¿Cómo promueve la autogestión en los estudiantes?

La autogestión se promueve de mejor manera, y entre otros alcances está la resolución de determinada tarea, en un tiempo y alcance determinado.

“Se promueve la autogestión realizando trabajos y seminarios” (sujeto 4, pregunta 13)

“Se promueve la autogestión por medio de presentaciones de algún tema y búsqueda de información” (sujeto 3, pregunta 13)

“Se promueve la autogestión incentivando el trabajo y estudio en el hogar con informes con ciertas características que son parte de la evaluación del ramo” (sujeto 2, pregunta 13)

“Se promueve la autogestión de los estudiantes entregando y guiando diferentes estrategias de estudios y prioridades académicas” / (sujeto 7, pregunta 13)

“Se promueve la autogestión de los estudiantes mediante trabajos en equipo, resolución de guías y presentaciones orales” (sujeto 8 pregunta 13)

“Se promueve la autogestión abriéndole las puertas de la dirección para propuestas autónomas y como centros de estudiantes” (sujeto 5 pregunta 13)

“Poco compromiso con la autogestión” (sujeto 1, pregunta 13)

Cultivar el pensamiento crítico en el estudiante, es de suma importancia, pues se derrumban paradigmas y se crea y se controla conocimiento (holismo). En este caso, se fomenta el análisis de los estudiantes, para superar creencias erróneas en el ejercicio profesional.

14 ¿Cómo promueve el pensamiento crítico en los estudiantes?

“Se promueve el pensamiento crítico en los estudiante, exponiendo la evidencia controversial en muchos aspectos de la salud, las creencias erróneas de la sociedad y profesionales de la salud, peligros de las modas profesionales, etc.” (sujeto 1, pregunta 14)

“Se promueve el pensamiento crítico realizando análisis de respuestas” (sujeto 4, pregunta 14)

“Se promueve el pensamiento crítico con análisis de casos clínicos y discusión grupal sobre algún tema en particular” (sujeto 3, pregunta 14)

“Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes partiendo la clase con un caso clínico o en su defecto con una pregunta abierta relacionada al tema que se desarrollará” (sujeto 2, pregunta 14)

“Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes, creando instancias durante la clase para reflexionar sobre diferentes temáticas impartidas en el aula” (sujeto 7, pregunta 14)

“Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes, mediante preguntas orales en clases y participación de actividades virtuales” (sujeto 8, pregunta 14)

“Se promueve el pensamiento crítico mediante las asignaturas” (sujeto 5, pregunta 14)

b) El docente motivador

La motivación como característica del docente andragógico, permite crear condiciones en que el estudiante se empodere de sus capacidades y sepa enfrentar de mejor manera los escenarios adversos en su formación académica. Esta característica no solo debe ser apreciada en la sala de clases, sino también en el trato del docente con sus pares, de este modo mediante la conducta, se fomenta el aprendizaje de una actitud que puede ser imitada en un principio y posteriormente adquirida. La pregunta que se genera al docente es 5 ¿Cómo es la relación que tiene con sus estudiantes?

En este caso la relación supera

“La relación es bastante positiva, muy académica, sin embargo, hay constante comunicación ante cualquier solicitud” (sujeto 6, pregunta 5)

“La relación es buena pero centrada en lo profesional” (sujeto 5, pregunta 5)

“La relación con los estudiantes es buena en general” (sujeto 8, pregunta 5)

“La relación con los estudiantes es buena” (sujeto 7, pregunta 5)

“La relación con los estudiantes es muy buena” (sujeto 2, pregunta 5)

“La relación con la mayoría es excelente” (sujeto 3, pregunta 5)

“La relación (con los estudiantes) es muy cercana” (sujeto 4, pregunta 5)

“La relación con los estudiantes es buena” (sujeto 1, pregunta 5)

Como se ha indicado anteriormente, el aprendizaje se fomenta mediante la conducta y mucho mejor si esta conducta es visible y ejemplar, ya que el estudiante validará de mejor manera si este trato amable se da entre el docente y sus pares. A la pregunta 18 ¿Cómo es la relación que tiene con los otros docentes?

“La relación con los otros docentes es positiva y constructivista” (Sujeto 6, pregunta 18)

“La relación con los otros docentes es excelente” (Sujeto 5, pregunta 18)

“La relación con los otros docentes es buena” (Sujeto 8, pregunta 18)

“La relación con los otros docentes es buena” (Sujeto 7, pregunta 18)

“La relación con los otros docentes es excelente, se realiza un trabajo coordinado para poder entregar la mayor cantidad de herramientas a los estudiantes” (Sujeto 2, pregunta 18)

“La relación con los otros docentes es excelente” (Sujeto 3, pregunta 18)

“La relación con los otros docentes es buena” (Sujeto 4, pregunta 18)

“La relación con los otros docentes es excelente” (Sujeto 1, pregunta 18)

c) Los docentes de la carrera y la metodología de enseñanza - aprendizaje que utilizan

En relación con la manera de llevar a cabo la metodología de enseñanza-aprendizaje, tres docentes omitieron dar una respuesta, y las respuestas recogidas a la pregunta 11 ¿Cómo se realizan las actividades académicas?, casi en su totalidad son ambiguas por parte de los docentes, algunos incluso tan solo sitúan el lugar físico donde se lleva a cabo:

“Las actividades académicas se realizan en las jornadas de clases”
(sujeto 4, pregunta 11)

En algunos casos, en vez del cómo, responden el qué:

“Las actividades académicas se realizan mediante clases expositivas, discusión de artículos, resolución de problemas en forma grupal”
(sujeto 7, pregunta 11)

“Las actividades académicas se realizan de diversas maneras, mediante ppt, trabajos, clases expositivas, pasantía y prácticas” (sujeto 2, pregunta 11)

Algunos acusan carencia de infraestructura, sin entrar en mayor detalle:

“las actividades académicas se realizan de buena forma, sin dificultad, salvo por el equipamiento de la sala” (sujeto 8, pregunta 11)

Por otra parte, en muchos casos es difícil explicar o detallar, la metodología, llegando a explicar lo siguiente:

“Las actividades académicas se realizan con metodologías centradas en los estudiantes” (sujeto 5, pregunta 11)

d) Los Principios Andragógicos

La literatura sobre andragogía considera tres grandes principios: La participación, horizontalidad y flexibilidad.

Sobre la participación, la pregunta dirigida a los docentes abarca dos enfoques, el primero de ellos, sobre lo que ellos perciben de la participación en clases en relación con consultas directas hacia el docente reflejado en la siguiente: 7 ¿Cómo es la participación de los estudiantes en la sala de clases?

“Es bastante buena. Se da una buena interacción en clases, independiente de cuál sea la forma de realizar la sesión correspondiente” (Sujeto 2, pregunta 7)

“Vespertino excelente, diurna en general baja” (Sujeto 3, pregunta 7)

“Muy activa” (Sujeto 4, pregunta 7)

“Relativa (faltan bastante)” (Sujeto 5, pregunta 7)

“Receptiva y de manera pro activa” (Sujeto 6, pregunta 7)

“Pasiva, a pesar de fomentar la participación activa de éstos” (Sujeto 7, pregunta 7)

“Buena” (Sujeto 8, pregunta 7)

“Es muy poca” (Sujeto 1, pregunta 7)

Y sobre el segundo enfoque la pregunta va dirigida a percibir la capacidad que tiene el estudiante de compartir sus experiencias o conocimientos en la sala de clases, esta participación entre pares se desarrolla mediante la pregunta: 10 ¿Cómo son los intercambios de experiencias entre los estudiantes?

“En clases se busca fomentar intercambio de experiencias con los alumnos, aunque no siempre la participación es la esperada” (sujeto 2, pregunta 10)

“En general buena, pero son muy competitivos lo que dificulta el proceso ya que no les gusta compartir por miedo a que al otro le vaya mejor” (sujeto 3, pregunta 10)

“Cuesta a veces un poco a veces, pero se da” (sujeto 4, pregunta 10)

“Buenos, permiten crecer como docente” (sujeto 5, pregunta 10)

“Regular” (sujeto 7, pregunta 10)

“No lo sé, no he asistido a reuniones con los estudiantes, pero he sabido que sí hay intercambio de experiencias” (sujeto 8, pregunta 10)

“Escasos” (sujeto 1, pregunta 10)

El segundo principio considera la horizontalidad, y esta se define como la condición de igualdad que se genera entre el docente y los estudiantes, esta condición es importante, pues si ella no se generará el compromiso de aprender para mejorar, la pregunta dirigida a los docentes es la siguiente: 12 ¿Cómo percibe el grado de compromiso de sus estudiantes de aprender para mejorar?

“Predominantemente poco compromiso en el autoestudio y jornadas gratuitas y de vinculación con el medio asociadas a la carrera” (sujeto 1, pregunta 12)

“En general hay un buen compromiso a mejorar el aprendizaje” (sujeto 2, pregunta 12)

“En general poco, sobre todo en niveles más bajos. Existen algunos alumnos que se ven comprometidos, pero son minoría” (sujeto 3, pregunta 12)

“Bastante bueno” (sujeto 4, pregunta 12)

“Relativo, quizás más inclinado a bajo” (Sujeto 5, pregunta 12)

“Bajo” (sujeto 7, pregunta 12)

“Moderado” (sujeto 8, pregunta 12)

e) Los docentes y sus saberes andragógicos

Es interesantes analizar este dato, en los docentes que forman parte del estudio, según los datos cuantitativos analizados 7 de los 8 docentes cuentan con algún tipo de capacitación realizada el último año, tanto en lo profesional como en lo docente, lo que indica una disposición para aprender y actualizar conocimientos (en ambos ejercicios sea profesional o docente). Del mismo modo, de acuerdo con la experiencia se encuentra con este roce de aplicar conocimientos y metodología andragógicas en sala para ser más eficientes (orientación centrada en el rendimiento del aprendizaje).

Así que pese a utilizar ciertos métodos andragógicos en la práctica, en la mayoría de los casos, los docentes desconocen si la andragogía es aplicable a la enseñanza superior.

A la pregunta 22 ¿Qué sabe de andragogía? ¿Lo aplica?, las respuestas son:

“De andragogía no conozco nada” (sujeto 6, pregunta 22)

“De andragogía no sé nada del tema” (sujeto 5, pregunta 22)

“De andragogía no conocía la palabra, la busqué y si la aplico al estar constantemente ideando estrategias para el mejor aprendizaje” (sujeto 8, pregunta 22)

“De andragogía sé que corresponde a una forma de educar sobre diferentes temáticas a personas adultas. Lo aplico de forma indirecta y regularmente” (sujeto 7, pregunta 22)

“De andragogía no sé a qué se refiere el concepto” (sujeto 2, pregunta 22)

“De andragogía sé que es la educación orientada a los adultos, por medio de técnicas que favorecen la autogestión y aprendizaje basado en problemas. Lo aplico sólo en una asignatura de 8° y 9° semestre y he logrado buenos resultados” (sujeto 3, pregunta 22)

“De andragogía sé que la educación de los adultos” (sujeto 4, pregunta 22)

“De andragogía no sé nada” (sujeto 1, pregunta 22)

f) Evaluación andragógica

La evaluación andragógica, busca desarrollar competencias, donde el aprender a conocer, a aprender, a hacer y a ser y convivir son medios y fines a la vez, y básicamente se logra mediante la ejercitación de, utilidad y manejo del error como oportunidad de aprendizaje. A la pregunta 15 ¿Cómo se realizan las evaluaciones? ¿qué validación le entrega al saber, conocer, hacer y convivir?

Las respuestas al respecto indican lo siguiente:

“Principalmente mediante pruebas que contemplen preguntas semi estructuradas y no estructuradas que estimulen el pensamiento crítico. La validación de lo expuesto en la pregunta radica en la formación profesional del estudiante, debido a que un profesional contempla una aserie de competencias más allá del conocimiento teórico netamente. Al momento de evaluarlas se presentan ciertas dificultades por la cantidad de contenido y el tiempo de preparación de los contenidos para que estos puedan ser evaluados de dicha forma” (sujeto 1, pregunta 15)

“Las evaluaciones se realizan generalmente con pruebas de alternativas y escritas” (sujeto 2, pregunta 15)

“Las evaluaciones se realizan en general con pruebas teóricas y prácticas en las cuales se busca evaluar la obtención de competencias relacionadas con las dimensiones mencionadas” (sujeto 3, pregunta 15)

“Las evaluaciones se realizan durante la jornada de clases” (sujeto 4, pregunta 15)

“Las evaluaciones dependen de la asignatura, puede ser por medio de selección múltiple, o 100% práctica por medio de rúbrica, la validación es equilibrada para todas las áreas del saber” (sujeto 5, pregunta 15)

“Las evaluaciones corresponden a pruebas escritas (desarrollo), alternativas, exposiciones, elaboración de informes, resolución de casos en forma grupal. Personalmente lo valido, pero faltan estudios

con alta calidad metodológica y con resultados contundentes para poder tomar una decisión segura que involucre dicho modelo de aprendizaje” (sujeto 7, pregunta 15)

“Las evaluaciones son escritas y otras de exposición oral, la validación es mediana, ya que el porcentaje de preguntas es poco” (sujeto 8, pregunta 15)

g) Auto evaluación y coevaluación andragógica

El principio andragógico establece que el estudiante participa de manera activa en todo el proceso de aprendizaje, y esto tiene relación directa en intervenir directa o indirectamente en su propia evaluación, desarrollando el pensamiento crítico y permitiéndose instancias de auto evaluación y coevaluación a sus pares.

A la pregunta 16 de ¿Los estudiantes generan auto evaluación de sus actividades?

¿Los estudiantes co-evalúan a sus compañeros?

Este ejercicio es nulo por parte del docente, quién excluye de esta oportunidad de vivenciar el proceso de evaluación de los estudiantes. La repuesta indica en el mayor de los casos, una negativa rotunda al respecto.

“No” (sujeto 1, pregunta 16)

“Los estudiantes no generan auto evaluación ni coevaluación, debido a que en algunos casos no existe una buena relación entre ellos” (sujeto 2, pregunta 16)

“Los estudiantes generan auto evaluación en una asignatura y coevaluación en la otra” (sujeto 3, pregunta 16)

“Los estudiantes realizan auto evaluación” (sujeto 4, pregunta 16)

“Los estudiantes no realizan auto evaluación ni coevaluación” (sujeto 5, pregunta 16)

“Los estudiantes no generan auto ni coevaluación” (sujeto 7, pregunta 16)

“Los estudiantes no generan auto ni coevaluación, me falta implementar eso” (sujeto 8, pregunta 16)

h) Retroalimentación andragógica: El error como oportunidad de aprendizaje

A la pregunta 17 de En la retroalimentación, posterior a una evaluación ¿Cómo es manejado el error? ¿El estudiante participa y plantea en planes de mejoramiento de estas?

La repuesta indica en el mayor de los casos una retroalimentación casi rutinaria y automática, en una posición de cuestionamiento, en vez de aclaración y contextualización laboral. El error por tanto no es visto como una oportunidad de mejora en el proceso de aprendizaje-enseñanza, tiene por el contrario connotaciones punitivas, tanto en forma como en fondo. En ninguno de los casos,

el estudiante participa, ni mucho menos se le permite plantear mejoras sobre la evaluación:

“feedback constructivo, cuestionando las respuestas del alumno de tal forma que se dé cuenta de su error” (sujeto 1, pregunta 17)

“En la retroalimentación posterior a una evaluación se trabaja en conjunto, pero en una primera instancia se busca que el estudiante tenga un proceso de autocrítica y juntos mejorar para la siguiente evaluación” (sujeto 2, pregunta 17)

“En la retroalimentación posterior a una evaluación son pocos los alumnos que manejan el error de buena forma, buscando mejoras. La mayoría tiene poca tolerancia a la frustración y tiende a culpar al docente” (sujeto 3, pregunta 17)

“En la retroalimentación posterior a una evaluación y durante el horario de clases, los alumnos ven las respuestas correctas y se discute en conjunto” (sujeto 4, pregunta 17)

“En la retroalimentación posterior a una evaluación los docentes toman el horario de clases para hacer un feedback y plantear planes de mejora” (sujeto 5, pregunta 17)

“En la retroalimentación posterior a una evaluación, esta se realiza de buena forma, ya que los alumnos se percatan de sus falencias. No todos los alumnos se motivan a participar y plantear planes de mejoramiento, sino más bien requieren una asistencia constante para que puedan lograrlo” (sujeto 7, pregunta 17)

“En la retroalimentación posterior a una evaluación, se les menciona las dificultades, y se expone mayor estudio y actividades prácticas para la mejora continua. Se les ha expuesto, que ellos mismos propongan ideas para lograr la mejora” (sujeto 8, pregunta 17)

CAPITULO V: CONCLUSIONES, SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

Se describió a la muestra, en aspectos socio-demográficos mostrando semejanza en lo que respecta a la formación de base de los docentes de la muestra presentando una fuerte frecuencia de docentes de perfil kinesiólogo en la muestra y también, las similitudes en torno a la reciente incorporación de los profesionales al cuerpo docente de todos los profesionales quienes revelaron no tener más de 1 año en el cuerpo docente de kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral, pero también se determinó que la muestra del presente estudio, presenta criterios de análisis que responde a una mayor heterogeneidad, principalmente en lo que respecta a nivel de género, edad, tipos de estudios de pregrado y postgrados alcanzados, en lo que respecta a género se puede apreciar una distribución equiparada entre hombres y mujeres (4 individuos por cada división), en términos de edad, el promedio de la muestra es de un 29,5 años, observándose que las mujeres de la muestra poseen en promedio un poco más de edad que los hombres (31,2 para las docentes y un 27,7 para los docentes), en términos de años de ejercicio profesional se detecta una mayor experiencia laboral en el grupo de profesoras de la muestra con un promedio de ejercicio profesional de 7.75 años versus el grupo de docentes de sexo masculino de la muestra, quienes presentan 3,5 años de ejercicio profesional, a nivel de estudios de pregrado los integrantes de la muestra revelan que nueve docentes son kinesiólogos de base y sólo uno revela que es químico farmacéutico, a nivel de estudios de postgrados, se detecta que el grado

máximo de estudios alcanzados por la muestra es el grado de magister; las docentes presentan una mayor capacitación profesional que los hombres, ya que 3 de 4 docentes presentan magister, en comparación de los docentes de sexo masculino, quienes sólo 1 de 4 docentes presenta magister, la muestra es homogénea en su distribución por género 4 individuos de sexo masculino y 4 individuos de sexo femenino.

A partir de los resultados obtenidos se puede concluir, que los docentes de la carrera de kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral, a pesar de declarar no conocer a la andragogía como disciplina de enseñanza aprendizaje; en base a la declaración y prácticas realizadas por los docentes se puede afirmar que los docentes encuestados, presentan un perfil que se aproxima al facilitador andragógico, destacando su actitud positiva frente a la sala de clases y su alto grado de motivación intrínseca que modifica ciertas conductas para bien en los estudiantes , la capacidad de promover la participación, más no la horizontalidad (entendiéndose ésta como la manifestación de características cualitativas similares de adultez y experiencia entre él y los estudiantes, diferenciándose de ellos en características cuantitativas), y reconociéndosele además como un agente de sensibilización y cambio; pero pese a estos logros, el docente no se consolida totalmente como un Facilitador de conocimiento y experiencia, o en el mejor de los casos no capitaliza de la mejor manera esta transferencia (desconoce las

metodologías que puede aplicar). El perfil andragógico necesita aparte de estas características un coach, que enseñe técnicas que ayuden a alcanzar las metas que se quieren conseguir, con una mirada mayor aún a la de un motivador.

Uno de los hallazgos más relevantes de esta investigación, hace referencia al monopolio hetero evaluativo que los docentes poseen sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, debido a que, según lo referido por los docentes, los procesos evaluativos no incluyen procesos auto evaluativos o co-evaluativos, con lo cual, el alumno no participa de su proceso evaluativo o del proceso evaluativo de sus compañeros, competencia que es considerada de vital importancia en el formativo a nivel educacional, como también, en el ámbito profesional de la carreras de la salud, en donde los futuros kinesiólogos, comparten con una gran diversidad de profesionales de la salud.

A partir de los antecedentes y hallazgos obtenidos a lo largo del proceso investigativo se puede concluir que el supuesto propuesto en esta investigación el cual consiste en que “que los docentes de educación superior de la carrera de kinesiología de Universidad Gabriela Mistral de la Región Metropolitana del año 2017 presentan competencias y saberes sobre el método andragógico”, es rechazada.

Discusión y conclusiones

A raíz de las demandas de la sociedad actual, ligada a la velocidad del cambio, una diversidad de posibilidades y el rápido ritmo de vida. La andragogía comienza a ser parte inminente de la necesidad de educar al adulto. Su institucionalización dentro del sistema de educación tanto en Europa, Norteamérica y Latinoamérica. Tanto así, que la tendencia en la educación superior a partir de los años 90 es llamada la “década de la educación superior” (Silvio, 2000). Surgiendo la necesidad de centrarse en los métodos, estrategias técnicas y procedimientos eficaces en el proceso enseñanza y aprendizaje del adulto autogestor y responsable (Caraballo, 2007)

A nivel histórico y a nivel internacional, la andragogía presenta diversos grados de desarrollo y de impacto en el ámbito de formación de capital humano adulto avanzado, en nuestro país, la andragogía se ha desarrollado de forma reciente en el ámbito de capacitaciones del ámbito laboral.

La mayoría de los estudios relativos a la andragogía, se relacionan a elementos epistemológicos y reflexivos en torno a la importancia y conveniencia de adoptar un modelo más pertinente a la educación de los adultos en la educación Superior y a lo largo de vida laboral, en dicha línea a nivel de la literatura científica se encuentran experiencias en diversas áreas del conocimiento, desde ciencias

relativas a tecnologías de la información, matemáticas y carreras del área de la Salud.

La Universidad, como institución de educación superior, requiere de docentes altamente calificados para formar profesionales autónomos, creativos y comprometidos con la Humanidad (Cerezo y Hernández, 2008), ello implica considerar la renovación pedagógica, desde un sistema centrado en el profesor, con tradición de “profesor depositante de información”, de enseñanza memorística, esquemática y verbalista y en general que no estimula el conocimiento sólido, a un sistema con enfoque centrado en el alumno, con constructivismo pedagógico, que promueve y potencia el aprendizaje, el trabajo autónomo del estudiante y la educación permanente. Esto significa cambios complejos y profundos en las metodologías y en los métodos (Molina, 2009).

En lo que respecta, a las carreras del área de la salud, en especial las carreras de medicina, odontología y de enfermería, la andragogía ha permeado de forma importante a docentes, prácticas docentes, metodologías y formas de evaluación; de acuerdo a la literatura, existen tres grandes motivos que explican este fenómeno, en primer lugar figuran las constantes investigaciones científicas que afectan los procesos relacionados a la salud y enfermedad, en segundo lugar, los constantes cambios a nivel de políticas públicas a nivel del ámbito de salud, genera la necesidad permanente de promover una cualificación permanente para la atención

de la salud en los distintos contextos intrahospitalarios y por último, los constantes cambios tecnológicos y teóricos que se generan en el ámbito de la salud, requiere de profesionales que puedan gestionar sus propios aprendizajes a lo largo de su trayectoria profesional; sin embargo, este constructo teórico posee escasos estudios en el ámbito de la kinesiología (Fasce, 2016).

En la actualidad, el nicho investigativo de educación y las carreras de kinesiología, tanto a nivel internacional como a nivel nacional, se reconoce como un campo de estudio necesidad incipiente, la mayor cantidad de estudios en esta área, se realiza sobre metodologías específicas como aprendizaje basado en problemas, estilos de aprendizaje, enseñanza clínica, pero se ha encontrado escasa información con respecto al modelos andragógicos (Fasce, 2016)

La muestra del presente estudio es de tipo heterogénea en lo que respecta a nivel de género, edad, tipos de estudios de pregrado y postgrados alcanzados, en lo que respecta a género se puede apreciar una distribución equiparada entre hombres y mujeres (4 individuos por cada división), en términos de edad, el promedio de la muestra es de un 29,5 años, observándose que las mujeres de la muestra poseen en promedio un poco más de edad que los hombres (31,2 para las docentes y un 27,7 para los docentes), en términos de años de ejercicio profesional se detecta una mayor experiencia laboral en el grupo de profesoras de la muestra con un promedio de ejercicio profesional de 7.75 años versus el grupo de docentes de sexo

masculino de la muestra, quienes presentan 3,5 años de ejercicio profesional, a nivel de estudios de pregrado los integrantes de la muestra revelan que nueve docentes son kinesiólogos de base y sólo 1 revela que es químico farmacéutica, a nivel de estudios de postgrados, se detecta que el grado máximo de estudios alcanzados por la muestra es el grado de magister; las docentes presentan una mayor capacitación profesional que los hombres, ya que 3 de 4 docentes presentan magister, en comparación de los docentes de sexo masculino, quienes sólo 1 de 4 docentes presenta magister, la muestra es homogénea en su distribución por género 4 individuos de sexo masculino y 4 individuos de sexo femenino, la muestra también es homogénea, en torno al reciente ingreso de los docentes encuestados al cuerpo docente de kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral quienes revelan que ninguno de ellos, lleva más de 1 año haciendo clases en la carrera

A partir de los datos obtenidos en este estudio, se puede mencionar que los docentes consideran como fortalezas de la carrera al proyecto educativo de la carrera de kinesiología, además, mencionan sentirse alineados, comprometidos y motivados con el liderazgo de la dirección de carrera y el equipo docente, además, revelan compromiso con el rol docente; por contraparte dan a conocer una visión crítica en torno al estado del arte de la formación de profesionales de la kinesiología en el país, debido a la disparidad de criterios estandarizados, a nivel intra universitario, los docentes revelan inconformidad con respecto a la infraestructura que poseen los docentes para llevar a cabo sus actividades

académicas, también revelan que existe disconformidad en torno a las características contractuales con la institución y por último, revelan disconformidad con la sobrecarga laboral y la formación docente.

La muestra, en términos de prácticas docentes presenta estudios complementarios que demuestran preocupación por cumplir adecuadamente sus roles docentes; sin embargo, en términos generales gran parte del cuerpo docente encuestado, declara no conocer a la andragogía, y que de tres docentes que declaran conocer la disciplina sólo uno la aplica en sus prácticas docentes, refiriendo buenos resultados a partir de dicha experiencia.

A pesar de lo anterior, a partir del análisis crítico de los discursos docentes de la muestra, se detectan ciertas características que se aproximan al método andragógico, destacando su actitud positiva frente a la sala de clases y su alto grado de motivación intrínseca que modifica ciertas conductas que afectan positivamente el proceso y percepción de los estudiantes, la capacidad de promover la participación, pese a la poca o nula horizontalidad (entendiéndose como la manifestación de características cualitativas similares de adultez y experiencia entre él y los estudiantes, diferenciándose de ellos en características cuantitativas), respecto a escoger, seleccionar y definir el contenido de aprendizaje – enseñanza , reconociéndosele además como un agente de sensibilización y cambio; pese a estos

logros, el docente no se consolida totalmente como un Facilitador de conocimiento y experiencia, o en el mejor de los casos no capitaliza de la mejor manera esta transferencia (desconoce las metodologías que puede aplicar).

En términos metodológicos, los docentes realizan acciones pedagógicas tradicionales o basados en su propia experiencia, promoviendo metodologías de tipo participativa, clases expositivas, estudios de casos, casos clínicos, discusión de papers, y también, se promueve la autogestión, mediante el desarrollo de guías de estudio en el hogar, asignación de temas y búsqueda de información de forma independiente para la elaboración de informes y/o presentación de seminarios orales y trabajos de tipo colaborativos reconociendo que ésta última propuesta metodológica es un pilar fundamental en el desarrollo estudiantil y laboral sobre todo en el ámbito del trabajo multidisciplinario. Es llamativa la ausencia de la metodología denominada aprendizaje basados en problemas, la cual, es una de las metodologías más aplicadas de manera transversal en el ámbito de las carreras de Salud. Esto llama poderosamente la atención porque la Carrera declara al docente como Facilitador, y muestra una gran incoherencia entre lo declarado y las prácticas docentes como tales.

En términos evaluativos, los docentes tienden a tener modelos tradicionales, de evaluación en donde predominan preguntas teóricas con preguntas de

alternativas, semi estructuradas y no estructuradas; los docentes también declaran que diseñan y utilizan instrumentos evaluativos de tipo observacional, en especial la rúbrica, para evaluar de forma más adecuada las asignaturas o actividades de tipo prácticas. El agente evaluativo del proceso educativo, es ampliamente dominado por el proceso hetero evaluativo centrado en el propio docente de la asignatura, las evaluaciones de tipo auto evaluativas y coevaluativas, no son implementadas de forma masiva por los docentes principalmente por dos motivos, la principal razón es debido a que gran parte de los docentes no contemplan este tipo de evaluaciones en sus procesos educativos, y también, porque aquellos docentes que lo han implementado no han recibido buenas experiencias debido a que “en algunos casos no existe buena relación entre los estudiantes”, lo que refleja la limitada inducción y/o capacitación recibida para afrontar este tipo de situación con la carencia de herramientas acordes, respecto al modelo educativo que la UGM declara.

Los docentes de la muestra revelan que post instancia evaluativa, generan instancias de retroalimentación con sus estudiantes, principalmente bajo un proceso de búsqueda guiada del error, mediante el cuestionamiento de las respuestas del estudiante o de plano se genera el proceso de autocrítica, sin embargo, algunos alumnos malinterpretan este proceso y terminan frustrados al realizar el proceso y en respuesta terminan culpando al docente, anexamente, los docentes coinciden que el nivel de motivación de los alumnos por participar de estas instancias es bajo, y

que a pesar de que se le alienta a buscar planes de mejora diseñados por ellos mismos, la respuesta de los alumnos es limitada y finaliza siendo un proceso de mejoramiento guiado por el propio docente.

Recomendaciones

Considerando que la andragogía es una de las disciplinas del proceso enseñanza aprendizaje, que más ha permeado a las instituciones educativas y formativas de los adultos debido a su afinidad con la generación de profesionales con mayor capacidad de autogestión, independientes y conscientes de la necesidad de formación permanente a lo largo de su vida, para lograr un buen desempeño profesional se sugiere:

- Capacitar a los docentes de la carrera de kinesiología en el modelo andragógico, en torno a las competencias del rol de un facilitador del proceso enseñanza aprendizaje.
- Capacitar a los docentes de la carrera de kinesiología en el modelo andragógico, a nivel metodológico, en especial con técnicas de aprendizaje activo, en especial con inventivas de aprendizaje basados en Problemas, la cual, de acuerdo con la evidencia publicada es una de las metodologías más comúnmente utilizadas en la formación de carreras de la salud.

- Capacitar a los docentes de la carrera de kinesiología en el modelo andragógico, a nivel de competencias evaluativas, tanto a nivel del diseño de instancias evaluativas y diseño de instrumentos evaluativos. En este mismo tópico se sugiere que los docentes integren al proceso de enseñanza – aprendizaje otros agentes e instrumentos evaluativos, como la coevaluación y heteroevaluación de los alumnos.
- Realizar más investigaciones con las características de este estudio que incluyan a personal directivos de la carrera de kinesiología del país, tanto en universidades privadas como públicas, con el fin de tener una visión más amplia y más clara, con respecto a la opinión de los diversos directivos en torno a la necesidad de adoptar un modelo educativo.
- Realizar más investigaciones con las características de este estudio que incluyan una mayor cantidad de docentes del área de kinesiología, con el fin de tener una visión más amplia y más clara, que permitan en un futuro cercano generar mayores niveles de evidencia del fenómeno estudiado.

- Realizar más estudios con las características de esta investigación que permitan obtener información de otros actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, como los alumnos, quienes puedan revelar sus necesidad o limitaciones al adoptar el modelo andragógico.
- Realizar estudios de tipo experimentales (incluyendo acompañamiento y observaciones de clases) que permitan visualizar la conveniencia o no de adoptar un enfoque andragógico en la carrera de kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral.
- Realizar un proceso de inducción a todos los docentes de la carrera de kinesiología, en lo que respecta al modelo educativo institucional actual, con el fin de reducir brechas entre los contenidos declarados en el modelo educativo y el actuar docente a lo largo del proceso educativo.

Referencias

- Acuña, V. (2016). *Situación y Desafíos post 2015 de la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile en el marco de las metas del programa mundial de la Educación para Todos*. Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos. Facultad de Educación, Universidad de Playa Ancha. ISSN 0719 -6997.
Recuperado de: <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-2/21-situacion-y-desafios-post-2015-de-la-educacion-de-jovenes-y-adultos-en-chile-en-el-marco-de-las-metas-del-programa-mundial-de-la-educacion-para-todos?showall=1&start=0>
- Adam, E. (1970). *Andragogía: Ciencia de la educación de adultos*. Caracas: Federación Interamericana de Educación de adultos (FIDEA).
Recuperado de: <http://sisbiv.bnv.gob.ve/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=3360>
- Alonso, P. (2012). *La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior*. Revista Electrónica Educare ,16(1).
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194124281003>
- Bennetts, C., Elliston, K. & Maconachie, M. (2012) *Continuing professional development for public health: An andragogical approach*. *Public Health*, 126 (6), pp. 541-545.
Doi:10.1016/j.puhe.2012.01.032.
- Biron, A., Cruzat, O, Fonseca A, Olivares P. & Oporto V. (2016). “*Educación para Adultos en Chile: Análisis de la divergencia existente entre las políticas educativas y la práctica docente de Historia y Cs. Sociales dentro de la red de establecimientos CEIA*”. Facultad de Educación. Universidad Santísima Concepción, Chile.
Recuperado de: <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/1032>
- Birzer, M. L. (2004) *Andragogy: Student centered classrooms in criminal justice programs*. *Journal of Criminal Justice Education*, 15 (2), pp. 393 – 411
Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/10511250400086041>
- Bolívar A. (2005). *Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas*. Revista del curriculum y formación del profesorado 9,7-12. ISSN 1138-414X

Recuperado

de:

<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42681>

- Bover, P., De Carvalho A., Ribeiro, V., & Sanna, M. (2013). *Andragogia e seu uso na enfermagem: uma revisão da literatura*. Investigación y Educación en Enfermería, 31(1), 86-94. Retrieved 11 abril 2018, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072013000100011&lng=en&tlng=pt.
- Bover, P., Friedländer, M., & Sanna, M. (2011) *Andragogia na saúde: estudo bibliométrico*. Escola Anna Nery Revista de Enfermagem [en línea] (Enero-Marzo) : [Fecha de consulta: 11 de agosto de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127718940020>> ISSN 1414-8145
- Brandt, J. (1998) *Andragogía: propuesta de autoeducación*. Editorial Los Teques, Venezuela: Tercer Milenium
Recuperado de: <http://sisbiv.bnv.gob.ve/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=273353>
- Brookfield, S. (1984). *La contribución de Edward Lindeman al desarrollo de la teoría y de la filosofía de la educación de adultos*. Revista de Andragogía, II (4), pp 11-32
Recuperado de: <https://opacbiblioteca.intec.edu.do/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=3897>
- Bustamante O, Aliaga V, Torres T. *Aprendizaje Basado en Problemas: evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente*. Revista Estudios Pedagógicos. 2012 [citado 6 Jul 2015]; 38(1):161-80. Disponible en: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v38n1/art10.pdf>
- Camacho, I., Gómez, M., & Pintor M. (2015) *Competencias digitales en el estudiante adulto trabajador*. Revista Interamericana de Educación de Adultos [en línea] 2015, 37 (Julio-Diciembre) : [Fecha de consulta: 11 de agosto de 2017] Disponible en:<<http://wqww.redalyc.org/articulo.oa?id=457544924002>> ISSN 0188-8838
- Castaño, M, & Garín, A. (2012). *Incorporación de Personas Adultas a los Estudios Universitarios: Aprendizaje Permanente para Arquitectos Técnicos*. Formación universitaria, 5(3), 17-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000300003>

- Caraballo, R. (2007). *"La andragogía en la Educación Superior"*. Investigación y postgrado, 22(2), 187-206.
 Disponible en:
<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/678>
- Cerezo-Bautista, A., & Hernández-Álvarez, J. (2009). *Formando docentes, una experiencia desde el constructivismo*. Aquichan, 8(1). Recuperado de <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/124/249>
- Cittón, C. (2000) *Filosofía y educación: ¿cuál es la expectativa?* Disponible en: <http://www.didacticahistoria.com/didacticos/did02.htm>
- Covas, D., Hernández, G., & López Calaña, D. (2017). *Evaluación de la calidad de vida urbana en la ciudad de Cienfuegos desde una dimensión subjetiva*. Universidad y Sociedad, 9(2), 202-212. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Cruz G. (2016). *Estrategia mediada por las TIC como apoyo didáctico para desarrollar competencias genéricas digitales en la academia nacional de seguridad privada las Américas ansa*. Colombia. Universidad Libre de Cali. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10901/9541>
- De León, M. (2016). *Estrategias y métodos de la Andragogía*. Facultad de humanidades. Maestría en educación. Universidad Mariano Gálvez Nueva Guatemala de la asunción. Guatemala. Disponible en: <https://es.calameo.com/read/0049707222bca6e882921>
- Díaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Navarro C, Ortiz A., & Expósito M. Concepción, María Yaquelin. (2015). *Reflexiones en torno al aprendizaje basado en problemas: una alternativa en la asignatura gestión del cuidado*. Revista Cubana de Enfermería, 31(4) Recuperado en 12 de agosto de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192015000400008&lng=es&tlng=es.

- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill. Tercera Edición.
- Didier, N., & Cox, J. (2012). *International briefing 25: Training and development in Chile*. *International Journal of Training and Development*, 16(2), 145–154. doi: 10.1111/j.1468-2419.2012.00399.x
- Dirección de Desarrollo Académico de la Universidad del Valle de México. (2009). *Modelo Andragógico. Fundamentos*. México D.F.
- Eggen, P., & Kauchak, D., (2001). III. *El modelo inductivo: una visión constructivista del aprendizaje*. En *Estrategias Docentes. Enseñanzas de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eggen, P. y Kauchak D., (2001). *Estrategias Docentes, enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. *Docencia Universitaria*, I(1), 111-113. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/44430275_Estrategias_docentes_enseñanza_de_contenidos_curriculares_y_desarrollo_de_habilidades_de_pensamiento_Paul_D_Eggen_y_Donald_P_Kauchak
- Eichhorst, W., Boeri T, Coen A., Galasso V., Gerard, & Steiber N. (2013). *How to combine the entry of young people in the labour market whit the retention of older workers*. *IZA Journal of European Labor Studies* 2014
Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1186/2193-9012-3-19>
- Esparza, V. (2017). *Implementación del programa de inducción en campo para personal operativo que labora en producción en una empresa de activos farmacéuticos*. México. Universidad autónoma de México Toluca.
- Espinoza, O., Loyola, J., Castillo D., & González, L. (2014). *La Educación de Adultos en Chile: Experiencias y Expectativas de los Estudiantes de la Modalidad Regular*. *Ultima década*, 22(40), 159-181. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100008>
- Fasce, E. (2006). *Andragogía*. *Revista Educacional de Ciencias de la Salud*; 3(2) 69 – 70. Chile. Concepción.
Disponible en: www.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol322006/esq32.pdf

- Forrest, S. & Peterson, T. (2006) *It's called Andragogy*. Academy of Management Learning and Education, 5 (1), pp. 113-122.
- Freire, P. (1996). "*Pedagogía de la autonomía*". México, Siglo XXI.
Disponible en: <https://www.redalyc.org/html/274/27418203/>
- Gámez de Mosquera, A. (2007). *El docente y la práctica andragógica*. Caracas: Edit. ATEPROCA C.A
Disponible en: <http://sisbiv.bnv.gob.ve/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=452585>
- García, L. (2017). *La andragogía innovadora del siglo xxi: acción transformadora del docente universitario andragogo*. Revista de investigación en administración e ingeniería. Vol.5, Núm. 2. (En línea)
<http://revistas.udes.edu.co/site/index.php/aibi>
- Garriz, A., & Trinidad-Velasco, R. (2015). *El conocimiento pedagógico del contenido*. Educación Química, XXVI(2), 77-80.
- González, M. (2015). *El programa interuniversitario de la experiencia de castilla y león en la universidad de salamanca: balance y perspectivas*. Tesis Doctoral. España. Salamanca
- González Melo, H. S., y Ospina Serna, H. F. (Mayo-Agosto de 2013). *El Saber Pedagógico de los docentes universitarios*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 95-109.
- González R., Rivera J, Acosta J. (2015). *¿Qué es andragogía?* Rev. Andragogía. Educación para adultos. Vol. 1. Número 1. Puerto Rico.
- Gray N., Basualto C. y Sisto V. (2017) *Política Pública sobre capacitación y empleo en Chile: inclusión/exclusión de una fuerza laboral que envejece*. Polis (Santiago), 16(48), 81-106. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682017000300081>
- Gromaz, M., Arribi, J. y Rodríguez, M. (2004). *E-learning: metodologías, tecnologías y tendencias*. II Congreso On Line. Observatorio para la Ciber sociedad. (Documento en línea). Disponible: <http://www.cibersociedad.net/congres2004>. (Consulta: 2010)
- Guentella, M. (2016). *Importancia de la formación de asesores educativos como propuesta de política educativa para jóvenes y adultos en el estado de*

Michoacán. Revista Electrónica del Centro de Estudios en Administración Pública de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. México

Hermanus, F (1981). *Educación de adultos: Su metodología y sus técnicas*. México: Ed. Colección Cuaderno pedagógico.

Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA). (2007). *Andragogía* (Lectura 1, Año 9). México, D. F. Recuperado de <http://tecnoeduka.110mb.com/documentos/teoria%20aprendizaje/Andragogia%202.pdf>

Jiménez, R; Lancho J.; Sanz J. C.; y Sanz, F. (2010). *Educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid. UNED.

Knowles, M. (1970) *La Práctica Moderna de Educación de Adultos: Andragogía contra Pedagogía*.

Knowles M.S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Englewoods Cliff, NJ: Cambridge adult education.

Knowles, M., S. (1990) *Adult Learner. A neglected species*. 4. Ed. Houston: Gulf Publishing Company.

Knowles, M, Holton, E & Swanson R. (2001) *Andragogía el aprendizaje de los adultos*. México: Mexicana.

Knowles M., Holton, E & Swanson R. (2005). *The adult learner. The definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 6° ed. Elsevier: California.

Limón Mendizábal; M^a. (1989): *Educación Permanente y Educación de Adultos en España*, tomo 1. Madrid, Universidad Complutense.

Lindeman, E. (1984). *The meaning of adult education 1976*. Adult education quarterly, 34 (4), 1- 20.

López, I., González, P. y Velasco, P. J. (2013). *Ser y Ejercer de tutor en la universidad*. Revista de Docencia Universitaria, 11(2), 107-134. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/71>

- Loyola, M. (2013), *Educación de Adultos en Chile: Texto inédito de Hernán Ramírez Necochea*. Revista Izquierdas [en línea], (Agosto-Sin mes) : [Fecha de consulta: 12 de agosto de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360133458010>> ISSN
- Marín, E. (2017). *Estudios sobre métodos andragógicos para la enseñanza del violín. Venezuela*. Universidad de Carabobo.
- Marisa, C. (2001) *Técnicas psicoeducativas y contextos de enseñanza: una aproximación cognoscitiva*. México: ILCE.
- Marrero, T. (2004) *Hacia una educación para la emancipación. Núcleo abierto*. UNESR, 11. P.7.
- Martin del Pozo, R., y De Juanas Olivas, Á. (3 de Octubre de 2009). *La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado., 59-69.
- Merriam S. (1996). *Updating our knowledge of adult learning*. *Journal Continuing Education in the Health Professions* 1981; 3: 203-210.
Disponible en: <https://doi.org/10.1002/chp.4750160303>
- Merriman S. (1993). *Adult learning: Where have we come from? Where are we headed?* New direction for adult and continuing education, 57. San Francisco: Josser- Bass.
- MINEDUC (2008), *Memoria de la Educación de Adultos. Coordinación Nacional de Educación de Adultos*. Santiago de Chile
- MINEDUC, (2009), *Ley General de Educación*. Santiago de Chile
- Molina, J. (2009). *Aprendizaje Basado en Problemas: Una Alternativa al Método Tradicional*. Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria.
- Montes, D. A. y Suárez, C. I. (2016). *La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(3), 51-64. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>
- Montenegro Aguilera, M. (2017). *Modelo didáctico andragógico y de autorregulación: incidencia en el rendimiento; deserción y percepción de docentes y estudiantes*. Revista Akadèmeia, 16 (1), 73-112

- Morín, Edgar (2000), *Publicaciones morinianas*, link: <http://www.edgarmorin.org/publicaciones-morinianas.html>
- Navarrete M (2015). *Modelo propedeúutico y tutorías en primer año de universidad: avanzando hacia la autogestión*. Tesis de maestría. Universidad Central. Santiago. Chile.
- Noy Sánchez, L. A. (2011). *Estrategias de aprendizaje*. Recuperado de http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.3.Aprender_a_aprender/1.03.Estrategias_de_aprendizaje.pdf
- Núñez, Iván (Coord.), (1993), "*Educación de Adultos*" en: *Sistema Educativo Nacional de Chile*, España, Ministerio de Educación (MINEDUC)/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 8 p., consultado en: <http://www.oei.es/quipu/chile/CHIL12.PDF> .PDF, fecha de consulta: 23 de febrero del 2017
- Olivo Lillo, J. A. (2011). *Oye, ya están grandecitos para saber de la Andragogía*. Santiago de Chile: Editora Digital ES!.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2009). *La Educación Superior en Chile*. Israel: Revisión de Políticas Nacionales de Educación, OCDE.
- Ortiz de Maswitch, E. 2007 *Inteligencias Múltiples en la educación de la persona*. 6 ed. Editorial Bonum. Argentina. Pag 63.
- Oyanedel, N. (2015). *Andragogía y tareas del adulto*. Universidad Central. Chile. Santiago
- Pew, S. (2007). *Andragogy and Pedagogy as Foundational Theory for student motivation in Higher Education*. Student motivation, 2, pp 14-25
- Pintrich, P. et al. (1991). *Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. The University of Michigan, Ann Arbor, MI.
- Pratt, D. (1993). *Andragogy after twenty-five years. New direction for adult and continuing education*, 57. San Francisco: Jossey – Bass.

- Quinquer D. (2005) *Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación*. Íber 40, pp. 7-22
- Ramírez, H. (2013). *Educación de Adultos en Chile*. www.izquierdas.cl, (16), 175-197.
- Reichmann, J. (2004). *Andragogy, History, meaning, context, Function*. Disponible en <http://www.andragogy.net>. Versión Sept 9, 2004. Consultada: 06/02/2013
- Reyes, F. y Garritz, A. (2006). *Conocimiento pedagógico del concepto de reacción química en profesores universitarios mexicanos*. Rev. Mex.de invest. Educ., 301, 1176 – 1177
- Rock, J.A. y Rojas, C. (2012). *Cambios en el sistema universitario chileno: reflexiones sobre su evolución y una propuesta de gobernanza*. Calidad en la Educación 37.
- Rumbo, B. (2016). *Problemas y Retos de la educación de las personas adultas*. Revista Educar, Vol 52, 93-106.
- Sánchez, I. (2015) *La Andragogía de Malcom Knowles: teoría y tecnología de la educación de los adultos*. Universidad Cardenal Herrera. España Elche.
- Sandoya, E. (2008). (2008). *Educación médica: de la pedagogía a la andragogía*. Revista Uruguaya de Cardiología, 23(1), 79-93. Recuperado en 15 de julio de 2017, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168804202008000100009&lng=es&tlng=es.
- Santiago Consultores (2009), *Evaluación Programa Chile Califica*. Santiago de Chile.
- Sanz, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Savicevic, D (1999) *Adult Education: From Practice to theory building*. Vol. 37. En Poggeler, F (ed.) *Studies in Pedagogy, andragog and gerontology*. Frankfurt am main: Peter Lang. pp 209-231
- Schulman, L. (2005). *Knowledge and teaching: foundation of the new reform*. Revista del currículo y formación del profesor. 9, pp 2.

- Silvio, J. (2002). *La virtualización de la universidad, ¿Cómo podemos transformar la educación superior con tecnología?* En Educación a distancia y nuevas tecnologías: espacio de reflexión. Lima: IESALC
 Disponible en: www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100010
- Strasser Salinas, K., Sebastian Balmaceda, C., Herrera Ponce, P., Carmona Sepúlveda, M., Figueroa Edwards, M., Varas Pizarro, M., & Behrens Pellegrino, C. (1994). *Evaluación efectiva: el educando adulto frente a la situación de aprendizaje*. Psykhe, 3(2), 159-173.
 Disponible en: <http://psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/53>
- Society for Teaching and Learning in Higher Education STHLE SAPES (2014). *Ethical principles in University Teaching*. Recuperado de <http://www.stlhe.ca/awards/3m-national-teaching-fellowships/initiatives/ethical-principles-in-university-teaching/>.
- Terehoff, I.I (2002) *Elements of Adult Learning in Teacher Professional development*. NASSP Bulletin, 86, pp. 65-77 doi:10.1177/019263650208663207.
- Texeira, L. (2014). *Andragogía un camino entre la gestión del conocimiento y la pedagogía: la construcción de una metodología direccionada a la educación de enseñanza superior*. I Encuentro Internacional de Educación y Divulgación. Tandil. Argentina.
 Disponible en: <https://www.escavador.com/sobre/2721163/leila-soares-teixeira#academico>
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects*. Toronto. Ontario Institute for Studies in Education.
- Torres M., Fermín Y., Arroyo C. y Piñero M. (2000). *La horizontalidad y la participación en la andragogía*. Educere [en línea] 2000, 4 (julio-septiembre) : [Fecha de consulta: 12 de agosto de 2017] Disponible en:<<http://2011.redalyc.org/articulo.oa?id=35641004>> ISSN 1316-4910
- Trigueros-Cervantes, C., Rivera-García, E., y Delgado-Peña, J. (2017). Las TIC y el alumno mayor en los programas universitarios para mayores desde la perspectiva del enseñante: análisis en el contexto español. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 273-293. Recuperado en 06 de abril de

2018, de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100273&lng=es&tlng=es

Troncoso, C. (2014). *Andragogía como propuesta de la praxis didáctica en el proceso de aprendizaje en los alumnos de la jornada vespertina de la Universidad de la República Sede Chillán*. Chile Universidad del Bío-Bío.

Tünnermann, C. (1998). *La educación superior en el umbral del Siglo XXI*. Caracas: IESALC/UNESCO.

UNESCO. *Summary Report of the International Conference on Adult Education*. Elsinor, Dinamarca, 19-25 de junio de 1949.

UNESCO (2010) *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Alemania: UNESCO. Recuperado de:
http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/GR_ALE/grale_sp.pdf

Universidad Gabriela Mistral (UGM). <https://www.ugm.cl/la-universidad/planificacion-y-analisis-institucional/>. (Consulta: 2017, Julio 2)

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez – UNESR (1999a) (Documento en Línea). Disponible en: <http://www.172.18.2.767abienvie.htm>. (Consulta: 2017, Julio 2)

Urta E., Núñez R., Retamal C., y Jure L. (2014). *Enfoques de estudio de casos en la investigación de enfermería*. Ciencia y enfermería, 20(1), 131-142. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532014000100012>

Vargas, C. (2017). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social*. Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación, No. 21. París, UNESCO. <https://es.unesco.org/node/262744>

Vidal, M, y Fernández, B. (2003). Andragogía. *Educación Médica Superior*, 17(4) Recuperado en 11 de agosto de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412003000400011&lng=es&tlng=es.

Zmeyov, S. (1998). *International Review of Education (electronic version)*44(1). Obtenido de

http://www.lindenwood.edu/education/andragogy/andragogy/2011/Zmeyov_1998.pdf

Anexo 1: Declaración de Singapur sobre la integridad en la investigación

Preámbulo

El valor y los beneficios de la investigación dependen sustancialmente de la integridad con la que esta se lleva a cabo. Aunque existan diferencias entre países y entre disciplinas en el modo de organizar y llevar a cabo las investigaciones, existen también principios y responsabilidades profesionales que son fundamentales para la integridad en la investigación, donde sea que esta se realice.

Principios

Honestidad en todos los aspectos de la investigación

Responsabilidad en la ejecución de la investigación

Cortesía profesional e imparcialidad en las relaciones laborales

Buena gestión de la investigación en nombre de otros

Responsabilidades

1. Integridad: Los investigadores deberían hacerse responsables de la honradez de sus investigaciones.

1. Cumplimiento de las normas: Los investigadores deberían tener conocimiento de las normas y políticas relacionadas con la investigación y cumplirlas.

2. Métodos de investigación: Los investigadores deberían aplicar métodos adecuados, basar sus conclusiones en un análisis crítico de la evidencia e informar sus resultados e interpretaciones de manera completa y objetiva.

3. Documentación de la investigación: Los investigadores deberían mantener una documentación clara y precisa de toda la investigación, de manera que otros puedan verificar y reproducir sus trabajos.

4. Resultados de la investigación: Los investigadores deberían compartir datos y resultados de forma abierta y sin demora, apenas hayan establecido la prioridad sobre su uso y la propiedad sobre ellos.

5. Autoría: Los investigadores deberían asumir la responsabilidad por sus contribuciones a todas las publicaciones, solicitudes de financiamiento, informes y otras formas de presentar su investigación. En las listas de autores deben figurar todos aquellos que cumplan con los criterios aplicables de autoría y solo ellos.

6. Reconocimientos en las publicaciones: Los investigadores deberían mencionar en las publicaciones los nombres y funciones de aquellas personas que hubieran hecho aportes significativos a la investigación, incluyendo redactores, patrocinadores y otros que no cumplan con los criterios de autoría.

7. Revisión por pares: Al evaluar el trabajo de otros, los investigadores deberían brindar evaluaciones imparciales, rápidas y rigurosas y respetar la confidencialidad.

8. Conflictos de intereses: Los investigadores deberían revelar cualquier conflicto de intereses, ya sea económico o de otra índole, que comprometiera la confiabilidad de su trabajo, en propuestas de investigación, publicaciones y comunicaciones públicas, así como en cualquier actividad de evaluación.

9. Comunicación pública: Al participar en debates públicos acerca de la aplicación e importancia de resultados de cierta investigación, los investigadores deberían limitar sus comentarios profesionales a las áreas de especialización en las que son reconocidos y hacer una clara distinción entre los comentarios profesionales y las opiniones basadas en visiones personales.

10. Denuncia de prácticas irresponsables en la investigación: Los investigadores deberían informar a las autoridades correspondientes acerca de cualquier sospecha de conducta inapropiada en la investigación, incluyendo la fabricación, falsificación, plagio u otras prácticas irresponsables que comprometan su confiabilidad, como la negligencia, el listado incorrecto de tutores, la falta de información acerca de datos contradictorios, o el uso de métodos analíticos engañosos.

11. Respuesta a prácticas irresponsables en la investigación: Las instituciones de investigación, las revistas, organizaciones y agencias profesionales que tengan compromisos con la investigación deberían contar con procedimientos para responder a acusaciones de falta de ética u otras prácticas irresponsables en la investigación, así como para proteger a aquellos que de buena fe denuncien tal comportamiento. De confirmarse una conducta profesional inadecuada u otro tipo de práctica irresponsable en la investigación, deberían tomarse las acciones apropiadas inmediatamente, incluyendo la corrección de la documentación de la investigación.

12. Ambiente para la investigación: Las instituciones de investigación deberían crear y mantener condiciones que promuevan la integridad a través de la educación, políticas claras y estándares razonables para el avance de la investigación, mientras fomentan un ambiente laboral que incluya la integridad.

13. Consideraciones sociales: Los investigadores y las instituciones de investigación deberían reconocer que tienen la obligación ética de sopesar los beneficios sociales respecto de los riesgos inherentes a su trabajo.

La Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación fue elaborada en el marco de la 2a Conferencia Mundial sobre Integridad en la Investigación, 21-24 de julio de 2010, en Singapur, como una guía global para la conducta responsable en la investigación.

Este no es un documento regulador ni representa las políticas oficiales de los países y organizaciones que financiaron y/o participaron en la Conferencia. Para acceder a las políticas, lineamientos y regulaciones oficiales relacionados con la integridad en la investigación, debe consultarse a los órganos y organizaciones nacionales correspondientes.

Anexo 2: Consentimiento informado

Ciudad: ____ Año: _____

Yo _____, RUT
_____, Nacionalidad _____, Rol
_____, he sido informado por los
tesistas del Magister de Educación Mención docencia para la Educación Superior,
los Srs. Aldo Soria y Marco García, de Universidad Gabriela Mistral, la
importancia de responder una entrevista on line, en torno al nivel de conocimiento
que poseo en torno al ámbito de la andragogía en Educación Superior, para
contribuir a su trabajo de tesis denominado “Evaluación del saber sobre el método
andragógico en docentes de la carrera de Kinesiología de la Universidad Gabriela
Mistral de Región Metropolitana”

En base a lo anterior, me comprometo a responder con total responsabilidad y
sinceridad, el instrumento evaluativo que los Sres. Aldo Soria y el Marco García,
me han suministrado; y también, doy a conocer que se me ha informado de que al
momento de publicar los resultados, se tomarán todas las medidas de
confidencialidad de mis datos personales; y por último, también se me ha
informado que los resultados de las investigaciones se harán llegar a mi correo
personal, a más tardar Julio del año 2019.

Mediante la presente firma, hago efectivo el consentimiento informado

FIRMA

Anexo 3: Formato entrevista

FICHA DE IDENTIFICACIÓN SOCIODEMOGRAFICA	
FICHA PROFESIONAL	
ANTECEDENTES PERSONALES	
Nombre Completo	
Edad	
Sexo	
Correo electrónico	
Comuna de Residencia	
ANTECEDENTES ACADÉMICOS	
Profesión	
Años de experiencia laboral	
Años de ejercicio docente	
Años de Ejercicio docente en UGM	
¿Cuenta con algún magister? Indicar si guarda relación con lo académico o lo laboral	
Año de última capacitación laboral	
Año de última capacitación académica	

Introducción

La presente entrevista de tipo abierta es parte de una investigación que pretende responder la pregunta de ¿Responden las estrategias metodológicas de los docentes de kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral – Región Metropolitana a un modelo de educación andragógica? Lo que nos permitirá posteriormente: conocer, describir, clasificar, analizar y sintetizar el saber metodológico andragógico en docentes de la carrera de kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral - Región Metropolitana.

Preguntas:

- 1.- ¿Qué fortalezas encuentra en la carrera de Kinesiología? Mencione un mínimo de cinco.
- 2.- ¿Qué debilidades encuentra en la carrera de Kinesiología? Mencione un mínimo de cinco.

- 3.- ¿Cómo se siente trabajando en la Carrera de Kinesiología de la UGM?
- 4.- ¿Qué tan motivado se siente de hacer docencia en esta casa de estudios?
- 5.- ¿Cómo es la relación que tiene con sus estudiantes?
- 6.- ¿Qué satisfacciones le entregan los estudiantes? ¿Por qué cree que ocurre?
- 7.- ¿Cómo es la participación de los estudiantes en la sala de clases?
- 8.- ¿Cómo son los trabajos colaborativos?
- 9.- ¿Promueve los trabajos colaborativos? ¿Por qué?
- 10.- ¿Cómo son los intercambios de experiencias entre los estudiantes?
- 11.- ¿Cómo se realizan las actividades académicas?
- 12.- ¿Cómo percibe el grado de compromiso de sus estudiantes de aprender para mejorar?
- 13.- ¿Cómo promueve la autogestión en los estudiantes?
- 14.- ¿Cómo promueve el pensamiento crítico en los estudiantes?
- 15.- ¿Cómo se realizan las evaluaciones? ¿Qué validación le entrega al saber, conocer, hacer y convivir?
- 16.- ¿Los estudiantes generan auto evaluación de sus actividades? ¿Los estudiantes co evalúan a sus compañeros?
- 17.- En la retroalimentación, posterior a una evaluación ¿Cómo es manejado el error?, ¿El estudiante participa y plantea en planes de mejoramiento de las mismas?
- 18.- ¿Cómo es la relación que tiene con los otros docentes?
- 19.- ¿Qué le gusta de hacer docencia en la Carrera de Kinesiología de la UGM?
- 20.- ¿Qué no le gusta de hacer docencia en la Carrera de Kinesiología de la UGM?
- 21.- ¿Qué le gustaría cambiar del ejercicio docente, de acuerdo a la trayectoria que tiene?
- 22.- ¿Qué sabe de la Andragogía? ¿Lo aplica?

Toma de datos	Dirección de correo electrónico	Nombre del docente	Sexo
11-21-2017 11:13:29	xxxxxxxxxx.xxxxx@ugm.cl	UGM-01	Mujer
11-21-2017 11:49:16	xxxxxx.xxxxx@ugm.cl	UGM-02	Hombre
11-21-2017 12:30:47	xxxxxx.xxxxxxx@ugm.cl	UGM-03	Mujer
11-21-2017 13:42:34	xxxxxx.xxxxxxx@ugm.cl	UGM-04	Mujer
11-21-2017 15:01:31	xxxxxxxxxx.xxxxxxx@ugm.cl	UGM-05	Hombre
11-21-2017 21:17:17	xxxxx.xxxxxx.x@ugm.cl	UGM-06	Hombre
11-22-2017 12:48:46	xx.xxxxxx@gmail.com	UGM-07	Hombre
11-29-2017 11:46:21	xxxxx.xxxxxxxxx@ugm.cl	UGM-08	Mujer

Profesión	Edad	Comuna de residencia	Años de ejercicio docente total	Años de experiencia laboral	Años de ejercicio docente en la UGM
Kinesióloga	29	Estación Central	5	5	1
Kinesiólogo	29	Maipú	5	5	1
Kinesióloga	32	Maipú	8	8	1
Químico Farmacéutico	32	La Florida	6	10	1
Kinesiólogo	28	Maipú	5	5	1
Kinesiólogo	25	Renca	1	1	1
Kinesiólogo	29	San Miguel	3	3	1
Kinesióloga	32	Providencia	5	8	1

¿Cuenta con algún Magíster? De ser afirmativa, indicar si guarda relación con lo académico o laboral	Año de última capacitación laboral	Año de última capacitación académica
si, en gestión educacional	2017	2015
Cursando MSc en Medicina y Ciencias del Deporte	2017	2017
Sí, Magister en Fisiología	2017	2017
Si, de Farmacología	2017	2017
No	2017	2017
Cursando magister en educación superior		
Si	2016	2017
En curso, académico	2016	2017

¿Qué fortalezas encuentra en la carrera de Kinesiología? Mencione un mínimo de cinco.

compromiso y alta dedicación

Proactividad, trabajo en equipo, profesionalismo, formación constante, Responsabilidad
Los docentes, la Dirección de carrera, El comité curricular, La clínica quinesica, los campos clínicos y las actividades de vinculación.
Trabajo en equipo, compañerismo, organizados, alegres y dinamismo.

Empatía, esfuerzo, perseverancia, responsabilidad, didáctica.

Equipo laboral
Compromiso
Profesionalismo
Organización
Eficiencia

1. Aprendizaje constante
2. Ser una carrera de carácter profesional
3. Variedad en el ejercicio profesional
4. La competencia que se deben cumplir para realizar un correcto ejercicio profesional
5. El aporte clínico/emocional que entregamos al proceso de rehabilitación de un usuario

Equipo docente comprometido.

Se han establecido políticas de gestión que permiten el monitoreo y cumplimiento de metas del plan estratégico.

Creación del Núcleo investigativo.

Formación del Comité curricular.

Dirección de carrera que motiva y lidera de excelente forma.

Dirección de la carrera alienada con el trabajo docente.

¿Qué debilidades encuentra en la carrera de Kinesiología? Mencione un mínimo de cinco.

falta de comunidad entre docentes y estudiantes

Escasos recursos, baja planta docente, bajo alineamiento con facultad, Poca infraestructura docente

La falta de contratos fijos para los docentes, el centro de estudiantes, algunos estudiantes, falta de asignaturas con actividad física, actividades para los docentes.

Falta mayores recurso por parte de la institución para logra una innovación acorde a la actualidad en el perfil curricular de egreso.

Sobrecarga laboral

Materiales

Formación docente

1. Poco conocimiento del rol profesional en la población
2. No encontrarse dentro del código sanitario
3. Demasiadas escuelas de kinesiología a nivel país
4. No existen estándares claros de calidad para el ejercicio profesional
5. Poca especialización clínica en Chile

No contar con el apoyo de la Facultad de salud.

Falta de campos clínicos.

Poco compromiso de los alumnos.

Falta infraestructura (laboratorios disciplinares).

Pocos beneficios a docentes adjuntos.

¿Cómo se siente trabajando en la Carrera de Kinesiología de la UGM?

muy a gusto

Muy a gusto, ha sido un proyecto en donde se permite generar ideas en función del desarrollo y crecimiento de la escuela. Es una institución con formación valórica y sería lo cual tributa al espíritu que queremos desarrollar en la escuela.

Muy bien, es muy buen equipo.

Excelente

Grato y respaldado por la directora de carrera.

A gusto

Me siento contento, ya que se me ha permitido poder ejercer mi labor profesional de manera libre, donde puedo implementar variadas formas de aprendizaje

Motivada

¿Qué tan motivado se siente de hacer docencia en esta casa de estudios?

Muy motivada

Muy motivado, me han permitido hacer y crear cosas en donde otras instituciones no se permiten. Hemos fomentado el pensamiento crítico y crear líneas investigativas que antes no existían. El cuerpo académico es de primer nivel y la escuela acogedora con los docentes.

Entre mediana a alta motivación.

Muy motivado, me gusta.

Alta motivación.

Muy motivado y comprometido con el proyecto

Me siento muy motivado, sobre todo debido a que nos encontramos en el proceso de acreditación de la carrera

Totalmente motivada

¿Cómo es la relación que tiene con sus estudiantes?

Podría clarificarla como buena, pero centrada en lo profesional

Bastante positiva, muy académica, sin embargo, hay constante comunicación ante cualquier solicitud.

Buena en general.

Muy cercana

Buena

Buena

Muy buena

Con la mayoría excelente

¿Qué satisfacciones le entregan los estudiantes? ¿ Por qué cree que ocurre?

Que valoren la entrega de sus docentes, porque día a día se realizan actividades académicas para ellos

El reconocimiento docente se clases expositivas de mejor nivel y en jornadas académicas donde se presentan ponencias. Creo que ocurre por el mejor profesionalismo de la carrera en este año en esta nueva institución, se hizo una reestructuración profunda en cuanto a la planta y a la visión del cuerpo académico que cumpliera con el perfil y visión de la Universidad, eso ha llevado a elevar los niveles y la apreciación por los estudiantes.

Han mejorado su participación en clases y las exposiciones orales. Porque el equipo docente, potencia las habilidades en todas las asignaturas.

Su desempeño en la sala de clases, por dinamismo de la clase

Ninguna, ya que los alumnos no muestran motivación

En lo académico, pocas satisfacciones. Personalmente creo que es por el perfil de estudiantes (trabajo, familia y situación socioeconómica) y falta de compromiso.

La mejor satisfacción es saber que han aprendido y que mis clases le entregan herramientas fundamentales para su posterior desempeño profesional

Confianza

¿Cómo es la participación de los estudiantes en la sala de clases?

relativa (faltan bastante)

Receptiva y de manera proactiva

Buena.

Muy activa

Pasiva, a pesar de fomentar la participación activa de estos.

Muy poca

Bastante buena. Se da una buena interacción en clases, independiente de cuál sea la forma de realizar la sesión correspondiente

Vespertino excelente, diurna en general baja.

¿Cómo son los trabajos colaborativos?

nos falta crecer en eso, pues se ve reflejado entre docentes, pero menos entre docentes y estudiantes

Positivos, cuesta muchas veces el desarrollo, pero finalmente se puede lograr.

En general bien, pero siempre hay algunos que no cooperan.

En equipo

Buenos

Lamentablemente cuesta poder generar trabajos colaborativos por mala relación entre alguno de ellos

Los trabajos colaborativos principalmente ocurren en clases prácticas, evaluación de un sujeto y luego presentación de caso de forma grupal

¿Promueve los trabajos colaborativos? ¿Por qué?

si, me reúno una vez cada dos meses con el centro de alumnos y realizo instancias para que se integren y sean parte de este proceso académico

Creo que el cimiento de cualquier trabajo es el trabajo en equipo y en nuestra profesión es así. Por lo tanto, desde un comienzo deben relacionarse entre pares y poder desarrollar actividades en conjunto. Es un pilar fundamental en el desarrollo estudiantil y laboral.

Sí, porque se le aproxima al ámbito laboral.

Si,

Si, porque promueve la resolución de problemáticas planteadas mediante diferentes formas de pensar, permitiendo una mejor asociación de contenido por parte de los alumnos que realmente estén comprometidos con las asignaturas.

A veces. Debido al tiempo que requiere aplicarlos y a la exigencia de cumplir con los contenidos del programa.

Si, por la necesidad de trabajo multidisciplinario

Si ya que dentro de las competencias que deben tener los kinesiólogos esta es esencial para el trabajo multidisciplinario

¿Cómo son los intercambios de experiencias entre los estudiantes?

buenos, permiten crecer como docentes

No lo sé, no he asistido a reuniones con los estudiantes, pero he sabido que sí hay intercambio de experiencias.

Cuesta a veces un poco, pero se da

Regular

Escasos.

En clases se busca fomentar intercambio de experiencias con los alumnos, aunque no siempre la participación es la esperada

En general buena, pero son muy competitivos lo que dificulta el proceso ya que no les gusta compartir por miedo a que al otro le vaya mejor.

¿Cómo se realizan las actividades académicas?

principalmente con metodologías centradas en los estudiantes

De buena forma, sin dificultad, salvo por el equipamiento de la sala.

En las jornadas de clases

Clases expositivas, discusión de artículos, resolución de problemas en forma grupal.

De diversas maneras, PPT, Informes, Trabajos, Clases expositivas y pasantías prácticas

¿Cómo percibe el grado de compromiso de sus estudiantes de aprender para mejorar?

relativo, quizás más inclinado a bajo

Moderado
Bastante bueno

Bajo.

Predominantemente poco compromiso en el autoestudio y jornadas gratuitas y de vinculación con el medio asociadas a la carrera

En general hay un buen compromiso a mejorar el aprendizaje

En general poco, sobre todo en niveles más bajos. Existen algunos alumnos que se ven comprometidos, pero son minoría.

¿Cómo promueve la autogestión en los estudiantes?

abriéndoles las puertas de la dirección para propuestas autónomas y como centro de estudiantes

Mediante trabajo en equipo, resolución de guías y presentaciones orales.

Realizando trabajos y seminarios

Entregando y guiando diferentes estrategias de estudios y prioridades académicas.

Trabajos grupales, comentarios motivantes

Incentivando el trabajo y estudio en el hogar con informes con ciertas características que son parte de la evaluación final del ramo

Por medio de presentaciones de algún tema, búsquedas de información.

¿Cómo promueve el pensamiento crítico en los estudiantes?

Por medio de las asignaturas

Mediante preguntas orales en clases y participación de actividades virtuales.

Realizando análisis de respuestas

Creando instancias durante la clase para reflexionar sobre diferentes temáticas impartidas en aula.

Exponiendo la evidencia controversial en muchos aspectos de la salud, las creencias erróneas de la sociedad y profesionales de la salud, peligros de las modas profesionales, etc.

Partiendo clase con un caso clínico o en su defecto con una pregunta abierta relacionada con el tema que se desarrollará.

Con análisis de casos clínicos y discusión grupal sobre algún tema en particular.

¿Cómo se realizan las evaluaciones? ¿Qué validación le entrega al saber, conocer, hacer y convivir?

Depende de la asignatura, puede ser por medio de selección múltiple, o 100% práctica por medio de rubrica, la validación en equilibrada para todas las áreas del saber

Las evaluaciones son escritas y otras de exposición oral. Mediana, ya que el porcentaje de preguntas de desarrollo es poco.

Durante la jornada de clases se realizan las evaluaciones

Las evaluaciones corresponden a pruebas escritas (desarrollo), alternativas, exposiciones, elaboración de informes, resolución de casos en forma grupal. Personalmente lo valido, pero faltan estudios con alta calidad metodológica y con resultados contundentes para poder tomar una decisión segura que involucre dicho modelo de aprendizaje

Principalmente mediante pruebas escritas que contemplen preguntas semiestructuradas y no estructuradas que estimulen el pensamiento crítico. La validación de lo expuesto en la pregunta radica en la formación profesional del estudiante, debido a que un profesional contempla una serie de competencias más allá del conocimiento teórico netamente. Al Memento de evaluarlas se presentas ciertas dificultades por la cantidad de contenidos y el tiempo de preparación de los contenidos para que estos puedan ser evaluados de dicha forma.

Generalmente pruebas de alternativas y escritas

En general las heteroevaluaciones son pruebas teóricas y prácticas en las cuales se busca evaluar la obtención de competencias relacionadas con las dimensiones mencionadas.

¿Los estudiantes generan auto evaluación de sus actividades? ¿Los estudiantes co evalúan a sus compañeros?

No al menos en mi asignatura

No, me falta implementar eso.

Los estudiantes si realizan autoevaluacion

No.

No

No, debido a que en algunos casos no existe una buena relación entre ellos

En una asignatura aplico coevaluacion. Y autoevaluación en otra.

En la retroalimentación, posterior a una evaluación ¿Cómo es manejado el error?, ¿El estudiante participa y plantea en planes de mejoramiento de estas?

Los docentes toman el horario de clases para hacer un feed back y plantear planes de mejora

Se les mencionan las dificultades, y se expone mayor estudio y actividades prácticas para la mejora continua. Se les ha expuesto, que ellos mismos, propongan ideas para lograr la mejora.

Durante el horario de clases se ve la respuesta correcta y se discute en conjunto

De buena forma, ya que los alumnos se percatan de sus falencias. Sin embargo, no todos los alumnos se motivan a participar y plantear planes de mejoramiento, sino más bien requieren una asistencia constante para que puedan lograrlo

Feedback constructivo, cuestionando las respuestas del alumno de tal forma que se dé cuenta de su error.

Se trabaja en conjunto, pero en una primera instancia se busca que el estudiante tenga un proceso de autocrítica y juntos mejorar para la siguiente evaluación

En general son pocos alumnos los que manejan el error de buena forma, buscando mejoras. La mayoría tiene poca tolerancia a la frustración y tiende a culpar al docente.

¿Cómo es la relación que tiene con los otros docentes?

Excelente

Positiva, constructiva,

Buena

Buena

Buena.

Excelente

Excelente. Se realiza un trabajo coordinado para poder entregar la mayor cantidad de herramientas a los estudiantes

Excelente

¿Qué le gusta de hacer docencia en la Carrera de Kinesiología de la UGM?

El compromiso

El constante apoyo de la escuela, el ambiente proactivo y ameno

La asignatura, el conocimiento que entrega y el equipo docente.

El trabajo en equipo que se genera

La tranquilidad y libertad para

El trabajo colaborativo

El gran equipo de trabajo de la Escuela de Kinesiología

El ambiente

¿Qué no le gusta de hacer docencia en la Carrera de Kinesiología de la UGM?

Falta de apoyo presupuestario

La baja infraestructura que muchas veces hay que readaptar el contexto de la clase, ya que existe un mal funcionamiento de equipos etc.

El desconocimiento respecto a si seguiré o no realizando clases, en los próximos periodos.

Por ahora nada

Que no exista un espacio destinado para docentes, donde puedan revisar pruebas trabajos, preparar clases etc.

Que la institución contenga a los docentes mediante boletas honorario y no bajo un contrato plazo fijo inicialmente y que luego evolucione a indefinido posterior al año de antigüedad.

Muchas veces, el poco compromiso de los alumnos

El poco apoyo y trabas que recibimos por parte de la Decana de Carrera

Nada

¿Qué le gustaría cambiar del ejercicio docente, de acuerdo con la trayectoria que tiene?

Ser más creativos y salir más a terreno con los estudiantes

Algunas modalidades evaluativas

Que se den mayores accesos a cursos.

No

Lograr implementar una didáctica basado en ciencias experimental de las asignaturas personalmente impartidas

Las metodologías de enseñanza-aprendizaje

Quitar la rigurosidad y buscar la empatía con los estudiantes

La forma de hacer las clases. Con mayor oportunidad de realizar actividades participativas que fomenten el ser y saber.

¿Qué sabe de la Andragogía? ¿Lo aplica?

No sé del tema

No conozco del concepto

No conocía la palabra, la busqué y sí lo aplico, al estar constantemente ideando estrategias para el mejor aprendizaje.

La educación de los adultos.

Corresponde a una forma de educar sobre diferentes temáticas a personas adultas. De forma indirecta y regularmente.

Nada

No sé a lo que se refiere el concepto

Sé que es la educación orientada a los adultos, por medio de técnicas que favorecen la autogestión y aprendizaje basado en problemas. Lo aplico sólo en una asignatura de 8 y 9 semestre y he logrado buenos resultados.