

Prácticas docentes con adultos trabajadores en las carreras de pedagogía desde la perspectiva andragógica

Teaching practices with working adults in the pedagogical careers from an andragogical perspective

Práticas de ensino com adultos que trabalham em carreiras pedagógicas a partir de uma perspectiva andragógica

ARTÍCULO ORIGINAL



Escanea en tu dispositivo móvil o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.748>

Adrián Villegas-Dianta 
cvillegas@udla.cl

Cristian Sepúlveda-Irribarra 
csepulvedairribarra@gmail.com

Isaac Alcorta-Ramírez 
isaac.alcorta.r@gmail.com

Universidad de Las Américas, Santiago-Chile

Grupo IEFID (Grupo de investigación educativa en formación inicial docente).
Escuela de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Las Américas

Artículo recibido 18 de abril 2023 | Aceptado 16 de mayo 2023 | Publicado 2 de abril 2024

RESUMEN

La investigación indaga sobre las prácticas docentes que atienden la enseñanza del trabajador adulto en la modalidad vespertina y executive de las carreras de la facultad de educación desde la óptica de la andragogía. El objetivo fue explorar el uso de estrategias específicas para la formación de adultos empleadas por los docentes de la modalidad executive y vespertina. El método utilizado es Mixto, de nivel exploratorio, no experimental, con una técnica de recogida de datos consistente en una encuesta con preguntas abiertas y cerradas. Se evidencia un conocimiento basado en la experiencia para la atención de adultos, siguiendo algunas premisas de la andragogía. Es necesario formalizar la práctica docente a nivel andragógico con estudiantes adultos, de manera de que la experiencia docente se traduzca en un acervo institucional que permita depurar las estrategias y orientar a los docentes en el uso de estrategias didácticas específicas para la atención de las necesidades educativas.

Palabras clave: Andragogía; Didáctica; Educación de adultos; Educación superior; Tecnología educativa

ABSTRACT

The research investigates the teaching practices that attend the teaching of the adult worker in the evening and executive modality of the careers of the faculty of education from the perspective of andragogy. The objective was to explore the use of specific strategies for adult education used by teachers of the executive and evening modalities. The method used is Mixed, exploratory, non-experimental, with a data collection technique consisting of a survey with open and closed questions. Knowledge based on experience for adult care is evidenced, following some premises of andragogy. It is necessary to formalize the teaching practice at an andragogical level with adult students, so that the teaching experience is translated into an institutional heritage that allows debugging strategies and guiding teachers in the use of specific didactic strategies to meet educational needs.

Key words: Andragogy; Didactics; adult education; Higher education; Educative technology

RESUMO

A pesquisa investiga as práticas pedagógicas que atendem ao ensino do adulto trabalhador nas modalidades noturno e executivo das carreiras da faculdade de educação sob o ponto de vista da andragogia. O objetivo foi explorar o uso de estratégias específicas para a educação de adultos empregadas por professores da modalidade executiva e noturna. O método utilizado é misto, exploratório, não experimental, com uma técnica de coleta de dados que consiste em uma pesquisa com perguntas abertas e fechadas. O estudo mostra um conhecimento baseado na experiência para o atendimento de adultos, seguindo algumas premissas da andragogia. É necessário formalizar a prática docente em nível andragógico com alunos adultos, para que a experiência docente possa ser traduzida em um patrimônio institucional que permita refinar as estratégias e orientar os professores no uso de estratégias didáticas específicas para o atendimento das necessidades educacionais.

Palavras-chave: Andragogia; Didática; Educação de adultos; Ensino superior; Tecnologia educacional

INTRODUCCIÓN

La andragogía ha sido descrita como ciencia, supuestos, métodos, lineamientos, disciplina, teoría y de otras formas a través de los últimos 50 años (Carballo-Colmenares, 2007), y si bien existe una discusión al respecto, lo cierto es que se puede constatar que al menos constituye una forma de comprender de manera didáctica como debería ser la formación de adultos. La andragogía es importante en la educación superior ya que permite atender un perfil que es distinto al estudiante universitario tradicional, caracterizándose porque generalmente trabaja, tiene familia, es autónomo económicamente (Carballo-Colmenares, 2007; Gómez, 2015; Rivera y Salcedo, 2022), el cual suele tener experiencia previa en lo que estudia y otra serie de elementos que permite diferenciarlo. Junto con ello, la literatura sobre el tema ha definido algunos rasgos educativos particulares para este perfil, como el autoconcepto, las experiencias de aprendizaje, la orientación al aprendizaje hacia el mundo laboral, la cooperación (Barros, 2018; Rivas-Cedeño et al., 2019; Rivera y Salcedo, 2022) y otros elementos que permiten constituir un perfil específico. Además, este enfoque andragógico ha tomado mucha fuerza en el último tiempo, debido a que desde la pandemia ha existido una fuerte virtualización de la educación, generándose carreras online de pregrado y una fuerte oferta de posgrado virtual, donde muchos de sus participantes son adultos sobre los 24 años, lo que hace que estrategias contextualizadas a la enseñanza de adultos, sean importantes de atender,

sin embargo, el problema radica en que en general, los docentes universitario no necesariamente tienen una formación al respecto de la andragogía.

En virtud de esto, el objetivo de la investigación es poder explorar si los docentes que imparten clases en la modalidad vespertina y executive, poseen estrategias específicas para la formación de adultos, desde la óptica de la andragogía, y si así, determina cuales usan.

La Facultad de Educación de la Universidad de Las Américas, posee carreras de pedagogía, siendo una de sus modalidades de impartición, la vespertina y executive, las cuales apuntan a la atención de estudiantes adultos trabajadores, los cuales en su mayoría ingresan desde los 24 años a la carrera. Al respecto, se hace necesario explorar si en el trabajo con estos estudiantes, se aplican algunas consideraciones de la andragogía de forma específica o más bien solo, la práctica docente ha ido siendo ajustada en función de las experiencias previas de los docentes atendiendo a este perfil, de manera que, a partir de la investigación, sea posible generar procesos de formación docente con estrategias andragógica que puedan implementar en sus cursos.

Origen conceptual de la andragogía

El término de andragogía se hace mención por primera vez en los escritos de Alexander Kapp en 1833, en el libro “Las Ideas Educativas de Platón”, quien centra el aprendizaje en “la auto-reflexión y la experiencia de vida”, sin embargo, la denominación del padre de la andragogía fue

asignada a Knowles (1913-1997), quien indicó que la andragogía “...es un conjunto de principios fundamentales sobre el aprendizaje de adultos que se aplica a todas las situaciones de tal aprendizaje” e hizo una aclaración, “la andragogía está orientada hacia la educación para adultos [...] no del aprendizaje de adultos”. Así como la Pedagogía atiende el qué educar, la Andragogía es el símil para la educación entre adultos (Silva, 2018).

El modelo propuesto por Knowles provocó uno de los primeros debates en torno a la educación de adultos (Barros, 2018), que surge del intento de restringir el dominio teórico de la pedagogía, hasta ahora entendido en términos globales, al contrarrestar lo que sería una especificidad para el adulto: la andragogía. El debate se desarrolló en torno al concepto y la visión teórica que subyace en el modelo y que originó un conjunto de elaboraciones teórico-conceptuales, llamadas perspectivas andragógica (Barros, 2018). Si bien, este concepto no fue aceptado por toda la comunidad intelectual de la época, paulatinamente fue tomando fuerza. Más adelante, en 1921 reaparece el término con el sociólogo alemán Eugen Rosenstock, profesor de la Academia del Trabajo de Frankfurt, el cual afirma que la teoría pedagógica y su metodología no eran aplicables para personas adultas (Duarte, 2020), sino que establece que las personas adultas tienen que aprender en contextos similares a la vida real y relacionar los aprendizajes con los desempeños profesionales, oficios y destrezas.

La primera vez que se empleó el concepto fue en Estados Unidos por Anderson y Lindeman en 1927, pero no fue popular en ese país hasta la década de 1960 (Brookfield y Brookfield, 1987). En esta misma década, Knowles impactó con su modelo, dado el contexto que se asocia a la masificación de oferta académica para adultos, su influencia decantó en llegar a considerarlo como el padre de la educación para adultos.

Lo cierto es que por años la andragogía ha tenido que luchar para ser considerada una ciencia de la educación (López, 2019), recién actualmente, a la luz de las teorías, modelos e investigaciones en este campo del saber, resulta imposible considerar un sistema educativo saludable que no integre la educación de adultos y su especial perfil con respecto a la enseñanza y al aprendizaje, como una parte exclusiva y fundamental del mismo, al menos si tiene como meta fortalecer el desarrollo de la sociedad de la que forma parte (Pérez, 2009). También, organismos internacionales como Unesco han promovido de forma sistemática la educación de adultos bajo la idea de educación a lo largo de la vida desde el 2010 o el Informe GRALE que va en su quinta versión el año 2022: Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE, por sus siglas en inglés), (Unesco, 2015).

En el contexto de este debate, en los años 70’, década en el que surge un interés generalizado por la educación de adultos, algunas publicaciones institucionales proponían el término de “educación

permanente” para diferenciarla y superar la división entre la educación de adultos y de niños. Más adelante, Freire aborda esta controversia, desde una visión crítica. Siguiendo a Osorio y Fernández, Freire cataloga al término “permanente” como redundante y también se alude a que la educación no debe estar vinculada a los intereses económicos y no debe tener ideología, sino, asegurar la politización y liberalización de los estudiantes (Groves, 2016). Si bien la tendencia andragógica ha cobrado fuerza en las últimas décadas, no siempre ha sido aceptada por algunos pedagogos, quienes sostiene que la pedagogía ya está concebida para poder atender a todas las personas sin distinción de edad (D’Amico-López et al., 2018).

La andragogía en educación superior

Barros, siguiendo a Knowles destaca seis principios o preguntas asociadas a la educación de adultos que parecen interesantes considerar, a pesar de que pueden ser discutibles, pues Knowles los plantea en manera de contrastar la educación de adultos con la del niño. La primera es que el modelo andragógico parte de la suposición de que el educador de adultos necesita saber en qué medida el conocimiento que puede adquirir puede serle útil. (Alonso Chacón, 2012), mientras que la segunda postula que en el modelo andragógico se supone que el educador de adultos es un ser independiente, por lo que el trabajo debe desarrollarse en una lógica autodirigida, en la cual el educador solo tiene que estimular y alimentar este movimiento de

autonomía (D’Amico-López et al., 2018). Por otro lado, un tercer postulado indica que la experiencia del estudiante adulto puede ser un recurso rico para promover el aprendizaje, a través de un De los métodos activos y experienciales (Domenech, 2015), mientras un cuarto indica que el modelo se basa en el supuesto de que los estudiantes los adultos aprenderán lo que necesitan saber (Domenech, 2015). Un quinto supuesto es que el significado del aprendizaje se encuentra en la contribución a corto plazo que pueden aportar a la resolución de problemas y tareas, así como a la mejora de los desempeños prácticos (López, 2019), mientras el sexto y final es que el principal factor motivador del adulto es interno. Es decir, la motivación en un caso puede ser condicionada desde el exterior más fácilmente que en el otro (D’Amico-López et al., 2018).

En consonancia con lo anterior, la andragogía se debe concebir en educación superior, como un modelo formativo que va más allá de la preparación inicial para el desempeño profesional, ya que integra la realidad del estudiante, el cual suele ser trabajador, tener familia y aspira a un sistema más flexible (Caraballo-Colmenares, 2007), el cual integre sus experiencias previas, dentro del proceso de aprendizaje. En este sentido, la andragogía en el mundo de la educación superior debe ser comprendida como un proceso formativo entre adultos, por lo cual se espera transitar más allá de la mera transmisión de conocimientos, si no, aprovechando la experiencia de los estudiantes adultos, considerar la reflexión (Doubont, 2019)

y sus experiencias de vida. Estas experiencias previas en adultos pueden generar que cada estudiante construya su propio significado, el cual no necesariamente es correcto, por lo cual se hace importante la formación del profesorado universitario, en estrategias andragógicas que permita orientar esta construcción y significados, recogiendo de manera adecuada la experiencia y saberes previos, pero con el rigor y exactitud que cada disciplina requiere (Duarte, 2020).

Generalmente, se ha planteado el perfil del estudiante desde la andragogía como una persona que proactiva, que gestiona su tiempo, y fundamentalmente auto directivo (Fontalvo, 2006), siendo capaz de planificar su proceso formativo en función de su trabajo y familia. A partir de estas características, se espera en educación superior que una institución que destina parte de su oferta formativa a atender al perfil trabajador-adulto, forme a los docentes que atienden a estos estudiantes adultos, en estrategias andragógicas que les permitan asumir un rol de guía, para acompañar de manera efectiva a estudiantes que tienen una serie de problemáticas específicas, formas de aprender particulares y responsabilidades y tiempos distintos a un estudiante tradicional, quienes suelen tener tendencia a las actividades prácticas por sobre las teóricas (Escobar y Gómez, 2018). Además, la docencia superior andragógica debe ir más allá de lo instructivo, considerando lo práctico, la identificación, registros, sistematización, comprensión y otros elementos, siendo clave la

reflexión, tanto de la propia práctica como en el trabajo con los estudiantes (Pérez-Díaz et al., 2020).

MÉTODO

La metodología utilizada para efectos de esta investigación es mixta debido a que recoge información cualitativa y cuantitativa, de nivel exploratorio, no experimental, dado que el foco es revisar las prácticas docentes en materia andragógica a partir de la declaración de los docentes. La técnica de recogida de datos que se empleó es una encuesta con preguntas abiertas y cerradas que se aplicó de manera interna en la Facultad de Educación de la Universidad de las Américas, a los académicos que se desempeñan en las dos modalidades que atienden estudiantes adultos; por una parte, en régimen vespertino y por otra, el régimen executive. Las preguntas se sometieron a un software estadístico para el tratamiento de tablas de frecuencia y la obtención del nivel de confiabilidad, el cual arrojó un 0,96 en alfa de Cronbach. Los académicos tuvieron un mes para responder el cuestionario desde su envío.

El cuestionario fue validado por pares y consta de una primera parte, que consiste en preguntas de identificación personal con el objetivo de levantar un perfil. La segunda parte se compone de preguntas asociadas al proceso de enseñanza, por una parte, y luego al proceso de aprendizaje, con el objeto de rescatar información cualitativa de procedimientos generales que aplica el docente en el aula. En una tercera parte

se abordan directamente preguntas asociadas a asuntos metodológicos, consultando por el eventual uso y aplicación de nuevas metodologías, y posteriormente se recaba información sobre el uso de TIC en la práctica docente. En la cuarta sección se exploran los procedimientos e instrumentos evaluativos de mayor uso. El cuestionario finaliza con una serie de preguntas abiertas con la intención de recabar información que las preguntas anteriores no incluyeron.

El estudio se llevó a cabo durante el primer y segundo semestre 2019. Participaron las carreras de educación parvularia, educación diferencial, pedagogía en historia, pedagogía en inglés y pedagogía en educación física que tienen modalidad verpertina, y pedagogía en educación básica, la cual además de la verpertina tiene modalidad executive. Todas las carreras están en Santiago y algunas de ellas además en Concepción y Viña del Mar. El instrumento fue respondido por 61 profesores de estas carreras.

Proceso de enseñanza

Sobre las metodologías utilizadas, la más recurrente es la clase magistral, método que es utilizado por el 91,8% de los académicos, lo que es coherente en función de la importancia que le dan los docentes al contenido por sobre las actividades prácticas. Si bien, no es la única metodología que se utiliza, es la que predomina en la mayoría de las clases y en gran parte del tiempo de cada sesión. Por ende, resulta entendible que el 72,13% de los académicos indique que una labor esencial en la docencia universitaria es la transmisión del conocimiento, aunque también se entiende que el conocimiento es una construcción colaborativa entre el docente y los estudiantes, como se aprecia en la Figura 1.

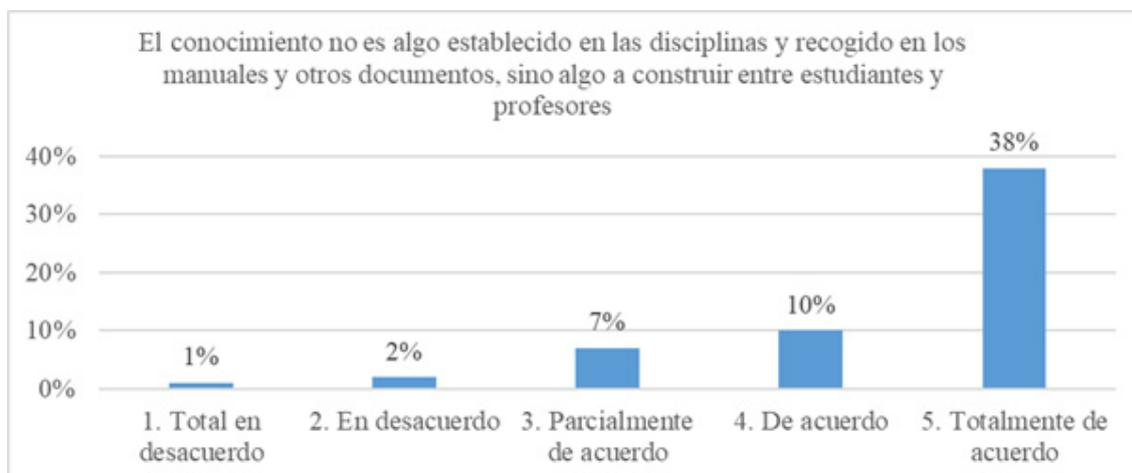


Figura 1. Construcción del conocimiento.

Con base a los resultados del cuestionario, solamente el 4,92% está en desacuerdo con la idea de que el conocimiento se construye entre estudiantes y académicos. En este contexto, se puede inferir que gran parte de los académicos adhieren a un proceso de aprendizaje que releva el rol del estudiante y lo pone en el centro del proceso de aprendizaje. A la luz de los resultados se desprende que efectivamente existe una intención del docente de aplicar una pedagogía que responda a los paradigmas educativos actuales, promoviendo el aprendizaje significativo y constructivista en los

estudiantes con una activa participación de estos. En el cuestionario aplicado se consultó en torno a las percepciones al respecto, teniendo 3 opciones: “Doy a los estudiantes oportunidad de realizar aportaciones personales; por ejemplo, les pido que predigan resultados, que propongan hipótesis y las comprueben, etc”; “Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado”; “Conecto elementos teóricos de los contenidos con problemas reales de los estudiantes”. Su resultado se puede apreciar en la Figura 2.

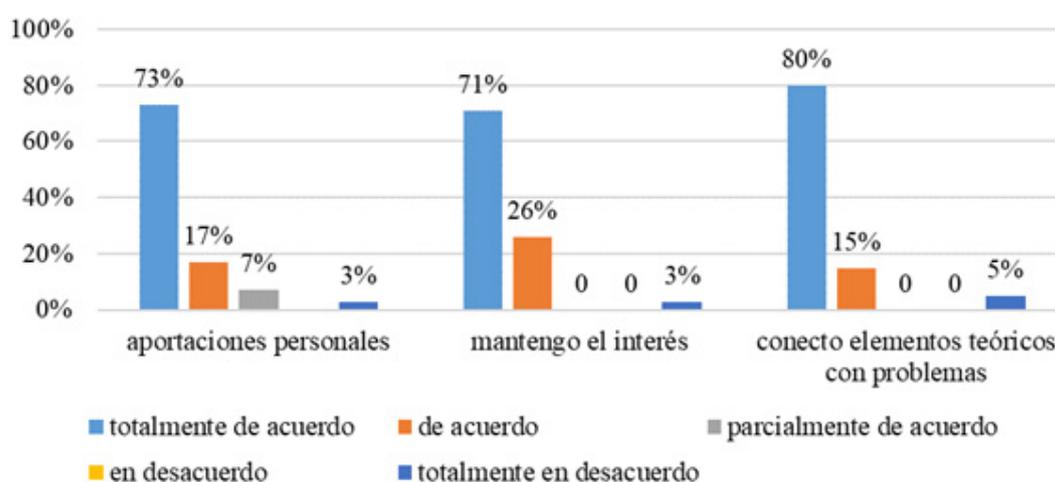


Figura 2. Percepción de las propias prácticas.

Al respecto, en cada elemento el 90% o más, adhiere a una clase expositiva que abre y permite espacios de participación para los estudiantes, incorporando en los contenidos aspectos de interés de los estudiantes, lo cual es fundamental en la

educación de adultos donde se debe dar el espacio para integrar los intereses y experiencias y que abre la posibilidad a disponer de diversas metodologías en el plano de la instrucción como se aprecia en la Figura 3.

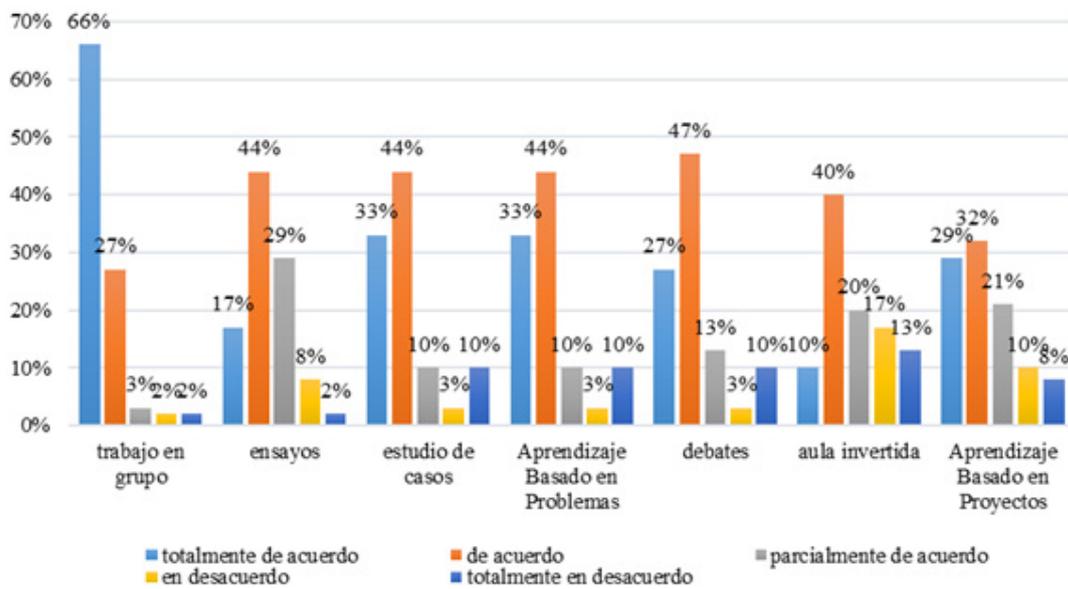


Figura 3. Aplicación de estrategias educativas.

Es posible apreciar una preeminencia de actividades tendientes a favorecer el aprendizaje colaborativo como el estudio de casos, debates, aprendizaje basado en problemas. Se aprecia que más de un 70% de los académicos ha aplicado o aplica este tipo de metodologías en sus prácticas docentes. En el caso de metodologías más recientes, su uso es más acotado como, por ejemplo, en el caso del aula invertida o el aprendizaje basado en proyectos.

Empleo de tecnología educativa

Más del 90% declara utilizar herramientas tecnológicas en clases para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, mientras el 52% indica que conoce metodologías tecnológicas. Al respecto del uso del teléfono inteligente, el 25% lo ha usado con frecuencia, y el 33% en más de una ocasión. Respecto a la vinculación de conocimientos,

se puede apreciar que más de un 85% de los académicos considera importante vincular los aprendizajes con las experiencias de vida laboral de los estudiantes, así lo refleja la Figura 4.

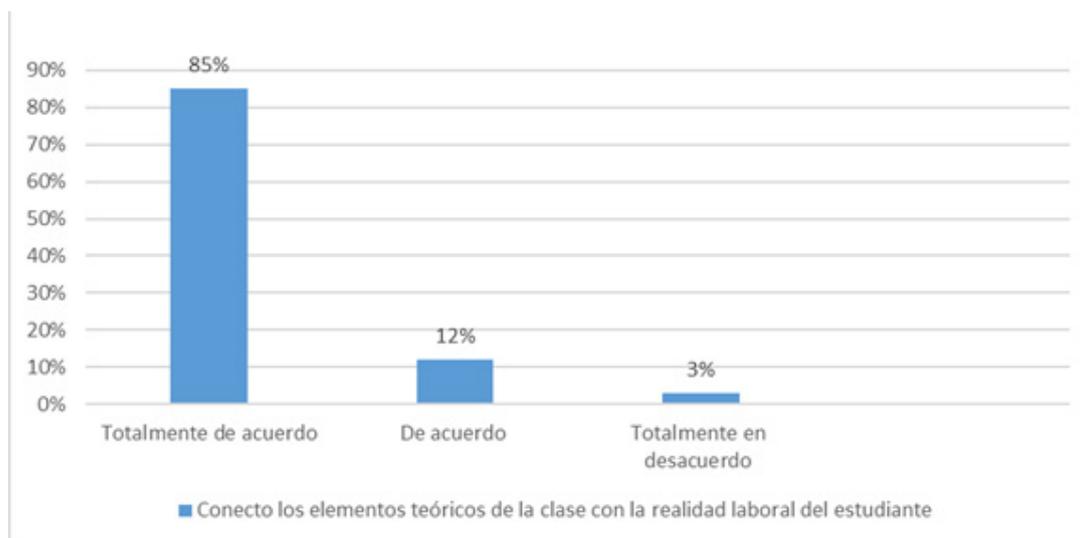


Figura 4. Conexión de aprendizajes con experiencia laboral.

De esta manera, el conectar los aprendizajes con la experiencia de vida de los estudiantes, favorecerá la comprensión e internalización de estos. A este apartado se suman las estrategias que permiten a los estudiantes realizar aportes en clases, según la respuesta de los docentes un 73% de los docentes emplea de manera constante sus clases como un espacio para interactuar y permitir a los estudiantes conectar los aprendizajes con sus contenidos. Por otra parte, existe una interacción directa entre la relación docente y estudiante, más de un 80 % de los encuestados considera que los conocimientos que adquieren los estudiantes les permiten comprender la realidad en las que están inmersas. Finalmente, más de un 81% de los encuestados reconoce que conecta los contenidos con ejemplificaciones relacionadas a la vida cotidiana de los estudiantes.

Finalmente, en torno a las estrategias evaluativas, el 76% indica que utiliza la estrategia

de autoevaluación y coevaluación dentro de sus clases. El 64% indica usar de manera tradicional la cátedra escrita, aunque se apunta a que tengan un foco en el desarrollo y análisis y no sólo en la reproducción de contenidos. Un 61% indica que complementa la instancia de examen con otros métodos distinto al de cátedra tradicional, considerándose ensayos, informes, portafolio y otras opciones, de manera de poder diversificar las formas de evaluar a los estudiantes, las cuales en general pasan en esta instancia de lo individual a lo colaborativo. Por otra parte, un 66% indica que realiza genera un proceso de retroalimentación con los estudiantes posterior a la entrega de sus trabajos, con el fin de fortalecer los aprendizajes de cada uno de ellos. Por último, un 76 % declara socializar los procesos evaluativos con los estudiantes, lo que favorece el conocimiento del método de evaluación que se utilizará posteriormente.

Discusión

Se aprecia un predominio de la importancia de los contenidos en la docencia, aunque también se entiende que este contenido que lleva al aprendizaje es una construcción colaborativa entre estudiantes y docente, lo que favorece la internalización de los conocimientos por parte de los estudiantes. Esta profundización conceptual es requerida, ya que debe permitir, a partir de esos elementos, realizar actividades prácticas que fomenten generar el aprendizaje significativo en los estudiantes (Obando, 2018), siendo importante la precisión dado que muchas veces las creencias de los estudiantes adultos, por su experiencia, no necesariamente son correctas desde el punto de vista conceptual, siendo importante la mediación docente en su enfoque.

En andragogía prima la cooperación constructivista social entre la guía de los docentes y la participación de los estudiantes (Miranda et al., 2020), debiendo el docente poder seguir adquiriendo estrategias para poder potenciar la integración de la participación sistemática del estudiante. Esto, además, debe acompañarse de algunos rasgos deseables en el perfil de un docente que enseñe a adultos, como el ser crítico, empático y entusiasta en su labor académica (Briceño et al., 2019).

La metodología de clases suele ser expositiva en su mayoría, lo que fomenta que los estudiantes adultos puedan disponer de espacios para manifestar sus experiencias asociadas a las temáticas que se abordan, ello invita a que el

diseño de la docencia sea flexible para atender estos cambios que a veces se suscitan dentro de la sesión de clases a partir de participación de los estudiantes, lo que es una característica de la formación de adultos. En los espacios destinados a actividades dentro de la sesión de clases, existe una preminencia de actividades colaborativas en clases, fundamentalmente las que desarrollen la capacidad analítica como el aprendizaje basado en problemas, métodos de casos o trabajo cooperativo en general, como es demostrado en otros estudios (Pizarro, 2022) lo cual permite la participación del estudiante además de aplicar sus conocimientos y experiencias previas.

Considerando la preponderancia que tienen las experiencias previas en el aprendizaje del estudiante adulto, la importancia de actividades colaborativas es que puedan compartirlas con los compañeros (Pérez y Andrades, 2020) enriqueciendo su conocimiento. Esto contrasta los procesos de educación universitaria superior tradicionales, en los cuales el proceso de enseñanza aprendizaje estaba focalizado en el docente y no en los estudiantes, fomentando la individualidad (Costa et al., 2015). Si bien se aprecia en la recolección de información que no se desarrollan del todo de parte de algunos docentes, por lo menos de manera planificada un uso de estrategias andragógicas específicas, si se cumplen premisas como rescatar la experiencia previa de los estudiantes adultos o atender a la flexibilidad; sin embargo, se hace necesario el poder transitar a la integración de estrategias y técnicas andragógicas

específicas dado que como se evidencia en otras investigaciones, su uso contribuye a disminuir la reprobación y deserción (González, 2020); es decir, pasar de la adaptación que requiere la docencia con el perfil andragógico a una comprensión más profunda que se manifiesta a su vez en el uso de metodologías y didácticas específicas para este segmento.

Existe un alto uso de integración de tecnología en clases, aunque en general se trata de opciones para fomentar y dinamizar la participación más que en un trabajo sistemático o que involucre la generación de productos con apoyo tecnológico de parte de los estudiantes. El empleo para favorecer dinámicas de participación es importante dado que entrega la posibilidad de que todos participen por igual; sin embargo, en el caso de adultos se requiere una mayor profundidad en su uso, del uso de modelos que permitan una apropiación profunda (Morales-Pacavita et al., 2018), considerando que puede existir una mayor dispersión entre adultos que con los jóvenes, entre quienes saben utilizar tecnología y quienes requieren cierta alfabetización digital al respecto. Esto contrasta con el estudio realizado por Mila, quien señala que los docentes utilizan estrategias pedagógicas focalizadas a potenciar los aprendizajes de los estudiantes y por consecuencia, esto ayuda a generar un aumento de la participación en clases (Mila et al., 2022).

De esta forma, las tecnologías deberían estar al servicio de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes adultos, donde por ejemplo, el uso

de metodologías como el aula invertida permiten modificar el orden de la clase tradicional, donde el estudiante revise cierto contenido previo preparado por el docente, para que la clase presencial se pueda enfocar en el desarrollo de las actividades prácticas (Rodríguez y Manaure, 2020), lo que no está exento de problemas como el mayor tiempo que requiere el docente para preparar material o la falta de tiempo que muchas veces enuncian los estudiantes en esta modalidad.

Finalmente, en torno a la evaluación, si bien predomina el método de cátedra escrita de forma individual, existen otras instancias donde hay mayor diversidad en el instrumento evaluativo y que en general se trata de actividades colaborativas. Al respecto, se evidencia la importancia de recoger en la evaluación las temáticas que mayormente se abordan en clase, fundamentalmente porque en la enseñanza de adultos es frecuente la co-construcción de conocimientos a partir del debate y experiencia, por lo cual deben recogerse esas instancias en el proceso evaluativo (Obando, 2018). En algunos casos, se da la negociación frente a la evaluación de parte del docente en términos de fechas y algunas características, lo que es positivo desde el punto de vista que el estudiante visualice como se le incorpora en las decisiones pedagógicas que afectan su proceso, donde se sostiene que el uso de estrategias flexibles permite al estudiante gestionar su propio aprendizaje y fomentar su responsabilidad académica (Pérez y Andrades, 2020), situación demandada por el estudiante adulto quien debe compatibilizar trabajo y familia.

Esto se condice con una investigación que señala la existencia de un foco evaluativo unidireccional, en la cual, existe bajo conocimiento sobre diversificación evaluativa en el aula. Esto genera un problema a la hora de valorar el desempeño de los estudiantes en el aula (Vera et al., 2013). Por otra parte, Gómez, en su estudio, reafirma la existencia de una falta de variación en los instrumentos de evaluación. En este sentido, los estudios reflejan la necesidad de buscar estrategias que permitan diversificar el proceso evaluativo en los estudiantes (Briceño et al., 2019).

CONCLUSIONES

La educación de adultos presenta variados desafíos que todos los docentes deben de asumir, pues en la práctica se tiende a estandarizar la enseñanza en todos los niveles y perfiles, y tal se ha indagado, las prácticas pedagógicas en lo que se refiere a adulto, tiene sus propias lógicas y enfatiza en el desarrollo de ciertas metodologías que buscan rescatar fundamentalmente sus experiencias previas. En este contexto se hace necesario indagar en torno a las metodologías adecuadas para abordar una pedagogía de mayor efectividad en el universo de estudiantes de programas que reciben a estudiantes adultos, que trabajan y tienen familia, en sus aulas.

En cuanto a los resultados de la investigación, se ha detectado que efectivamente existe conocimiento generalizado de aplicación de ciertos principios de la andragogía en lo que

se refiere a metodologías, es por ello que las respuestas de los docentes se muestran bastante cercanas a demostrar que en su práctica pedagógica al menos se consideran ciertos principios importantes para la educación de adultos como es el caso de la participación de los estudiantes en los procesos evaluativos, cierto grado de flexibilización, las clases enfocadas a entregar el contenido con elementos que aludan al aspecto laboral y experiencia del estudiante de tal manera de promover la motivación, utilización de metodologías que promuevan la resolución de problemas y el estudio de casos, pero se requiere avanzar también en la aplicación de metodologías específicas propias de la andragogía para atender de manera más certera las necesidades de los estudiantes adultos.

Por su parte, la aplicación del instrumento deja ver que, a pesar de que metodológicamente los docentes se encuentran en un nivel bastante aceptable, el uso de las TIC sigue siendo más débil comparado con el uso de otros tipos de prácticas; es por ello por lo que cuando se indaga en torno a herramientas TIC específicas, se infiere que no existe un conocimiento satisfactorio de ciertas herramientas que pueden facilitar ciertos procesos pedagógicos en el aula, que estas se limitan a fomentar una participación rápida, simple y efectiva, pero que no se integran las tecnologías en procesos metodológicos más complejos como la elaboración de productos o como elementos de apoyo para el trabajo colaborativo.

De esta forma se concluye que es necesario formalizar la práctica docente a nivel andragógico con estudiantes adultos, de manera de que la experiencia docente se traduzca en un acervo institucional que permita depurar las estrategias y orientar a los docentes en el uso de estrategias metodológicas y didácticas específicas para la atención de las necesidades particulares de los estudiantes adultos.

CONFLICTO DE INTERESES. Los autores declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Alonso Chacón, P. (2012). La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 15-26. <https://doi.org/10.15359/ree.16-1.2>
- Barros, R. (2018). Revisiting Knowles and Freire: Andragogy versus Pedagogy - or the Dialogic as the Essence of Socio-pedagogic Mediation. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173244>
- Briceño, N. C. B., Mogollón, M. L., y Naranjo, M. E. G. (2019). Andragógica y Praxeología: Dialéctica para la transformación desde la comunicación universitaria. *Innova Research Journal*, 4(3.2), 63-79. <https://doi.org/10.33890/innova.v4.n3.2.2019.1057>
- Brookfield, S., y Brookfield, S. D. (1987). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. Wiley.
- Caraballo-Colmenares, R. (2007). La andragogía en la educación superior. *INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO*, 22(2), 187-206. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/678>
- Costa, L. S. O., Barros, V. F. A., Lopes, M. C. R., y Marques, L. P. (2015). La Formación Docente y la Educación de Jóvenes y Adultos: Análisis de la Práctica Pedagógica para la Enseñanza de Ciencias. *Formación universitaria*, 8(1), 03-12. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000100002>
- D'Amico-López, R., De Benedictis, G. A., D'Amico-López, R., y De Benedictis, G. A. (2018). Inclusión de la andragogía como materia en el currículo de la carrera de medicina. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(3), 165-165. <https://doi.org/10.33588/fem.213.950>
- Domenech, I. S. (2015). *La andragogía de Malcolm Knowles: Teoría y tecnología de la educación de adultos*. 581. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=103464>
- Doubront, M. (2019). La andragogía y la formación de emprendedores en la UNESR Bolívar. *Correspondencias y análisis*, 9, Article 9. <https://doi.org/10.24265/cian.2019.n9.10>
- Duarte, D. O. E. C. (2020). La andragogía y su carácter interdisciplinario en la educación universitaria. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 1(1), Article 1. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/21>
- Escobar, M., y Gómez, J. F. (2018). Método andragógico: Pilar fundamental de la enseñanza en la educación superior. *Red de Investigación Educativa*, 10(1), 60-67. <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/1218>
- Fontalvo, R. S. (2006). La Andragogía, modelo propicio para el desarrollo de la educación de adultos. *PROSPECTIVA*, 4(1), 100-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=496251107016>
- Gómez, P. (2015). *Modelo andragógico para el aprendizaje significativo de la investigación educativa*. 19, 15. <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/2475>
- González, O. A. P. (2020). Técnicas andragógicas y su incidencia en la reducción del fracaso educativo. *Revista Docencia Universitaria*, 1(1), 56-65. <https://doi.org/10.46954/revistadusac.v1i1.7>
- Groves, T. R. (2016). Paulo Freire, la educación de adultos y la renovación pedagógica (1970-1983). *Tendencias Pedagógicas*, 27, 161-176. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.006>

- López, L. (2019). Reflexiones sobre la relación entre pedagogía y ciencias de la educación: Anotaciones para una genealogía de la andragogía. *593 Digital Publisher CEIT*, 4(2), 31-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7144028>
- Mila, F. L., Yáñez, K. A., y Maldonado, X. E. (2022). Estrategias para la enseñanza andragógica del derecho en contextos virtuales. *Formación universitaria*, 15(2), 61-70. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000200061>
- Miranda, A. J. M., Díaz, J. P., y González, K. M. (2020). Acompañamiento andragógico y transformación de las prácticas pedagógicas desde la investigación acción pedagógica. *Revista Gestión I+D*, 5(3), 98-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7863428>
- Morales-Pacavita, O. S., Leguizamón González, M. C., Morales-Pacavita, O. S., y Leguizamón González, M. C. (2018). Teoría andragógica: Aciertos y desaciertos en la formación docente en TIC. *Praxis y Saber*, 9(19), 161-181. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n19.2018.7926>
- Obando, J. M. (2018). La Evaluación Dentro del Entorno de la Educación Andragógica. *Innovación Universitaria*, 2(1), 18-32. <https://revistas.uia.ac.cr/index.php/InnovacionU/article/view/82>
- Pérez, M. P., y Andrades, P. J. M. (2020). La reforma curricular y la praxis andragógica de los docentes en la modalidad de jóvenes, adultas y adultos. *Warisata - Revista de Educación*, 2(5), 99-111. <https://doi.org/10.33996/warisata.v2i5.150>
- Pérez, S. U. (2009). *Modelo andragógico: Fundamentos*. UVM, Dirección de Desarrollo Académico, Dirección de Desarrollo e Innovación Curricular, Coordinación de Diseño Curricular.
- Pérez-Díaz, J., Macea-González, K., y Montes-Miranda, A. (2020). El papel de la pedagogía crítica, el enfoque reflexivo y la andragogía en la transformación de las prácticas pedagógicas. *Revista Hojas y Hablas*, 19, 122-138. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n19a7>
- Pizarro Rodríguez, C. (2022). Estrategias metodológicas andragógicas en el desempeño académico de estudiantes del externado médico de una universidad pública de Ayacucho, 2021. *Repositorio Institucional - UCV*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/80473>
- Rivas-Cedeño, L. L., García-Arauz, J., y Zambrano-Vera, T. (2019). Andragogía social y espacios de aprendizaje: Artículo de revisión bibliográfica. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS - ISSN 2806-5794*, 1(1), 8-13. <http://editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/2>
- Rivera, I. L. Z., y Salcedo, C. C. (2022). La andragogía como alternativa para prevenir la deserción escolar en adultos. *RILCO DS: Revista de Desarrollo sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación*, 27 (Enero), 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8526997>
- Rodríguez, J. A. N., y Manaure, G. A. M. (2020). Modelo andragógico aula invertida en la asignatura "Histotecnología III. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 33, 3-11. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i33.9604>
- Silva, F. de J. C. (2018). Andragogía, andragogos y sus aportaciones. *Voces de la educación*, 3(6), 64-76. <https://revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/120>
- Unesco. (2015). *Informe Mundial—GRALE | UIL* (5 2022). Unesco. <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/informe-mundial-sobre-el%20aprendizaje-y-la-educacion-de-adultos>
- Vera, L. J., Guerrero, W., Castro, L., y Baralt, U. R. M. (2013). The evaluation of learning in higher education under the andragogic approach. *Journal of Management Sciences*, 31. <https://doi.org/10.24193/JRHE.2020.2.4>