

El arte de enseñar a quien ya sabe

Andragogía y transformación docente

Kelly Córdova Córdova, Miguel Humberto Apon Trelles,
Milagros Iberia Álvarez Cruz, Juan Antonio Cabanillas Pérez,
Wilmer Fermin Castillo Márquez



Religación
Press



El arte de enseñar a quien ya Sabe

Andragogía y transformación docente

Kelly Córdova Córdova, Miguel Humberto Apon Trelles, Milagros Iberia
Alvarez Cruz, Juan Antonio Cabanillas Perez,
Wilmer Fermín Castillo Márquez

Quito, Ecuador

| 2025 |

The Art of Teaching Those Who Already Know
Andragogy and Teacher Transformation

A arte de ensinar quem já sabe
Andragogia e Transformação Docente

Religación Press

[Ideas desde el Sur Global]

Equipo Editorial

Editorial team

Ana B. Benalcázar

Editora Jefe / Editor in Chief

Felipe Carrión

Director de Comunicación / Scientific Communication Director

Melissa Díaz

Coordinadora Editorial / Editorial Coordinator

Sarahi Licango Rojas

Asistente Editorial / Editorial Assistant

Consejo Editorial

Editorial Board

Jean-Arsène Yao

Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova

Fabiana Parra

Mateus Gamba Torres

Siti Mistima Maat

Nikoleta Zampaki

Silvina Sosa

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones CICSHAL-RELIGACIÓN | Religación Press, is part of the editorial collection of the CICSHAL-RELIGACIÓN Research Center |

Diseño, diagramación y portada | Design, layout and cover: Religación Press.

CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.

Correo electrónico | E-mail: press@religacion.com

www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en | Available for free download at
<https://press.religacion.com>

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)
This title is published under an Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license.



Derechos de autor | Copyright: Religación Press, Kelly Córdova Córdova, Miguel Humberto Apon Trelles, Milagros Iberia Alvarez Cruz, Juan Antonio Cabanillas Perez, Wilmer Fermín Castillo Márquez

Primera Edición | First Edition: 2025

Editorial | Publisher: Religación Press

Materia Dewey | Dewey Subject: 374 - Educación de adultos

Clasificación Thema | Thema Subject Categories: JNMT - Formación del profesorado | JNP - Educación para adultos, formación continua | JNT - Destrezas y técnicas de enseñanza

BISAC: EDU002000

Público objetivo | Target audience: Profesional / Académico | Professional / Academic

Colección | Collection: Educación

Soporte | Format: PDF / Digital

Publicación | Publication date: 2025-10-28

ISBN: 978-9942-561-75-6

Título: El arte de enseñar a quien ya sabe. Andragogía y transformación docente

Nota obra derivada: El libro retoma y amplía, mediante el trabajo colaborativo de un grupo de investigadores, los hallazgos y aportes presentados en la tesis original, enriqueciendo su contenido con nuevos enfoques, análisis y perspectivas que profundizan en los temas abordados en "Programa de capacitación en andragogía para mejorar las competencias docentes en una Universidad Privada de Piura – 2023" presentada ante la Universidad César Vallejo por Kelly Córdova Córdova en 2024.

Note: The book takes up and expands, through the collaborative work of a group of researchers, the findings and contributions presented in the original dissertation, enriching its content with new approaches, analyses and perspectives that deepen the topics addressed. "Programa de capacitación en andragogía para mejorar las competencias docentes en una Universidad Privada de Piura – 2023" presented to the Universidad César Vallejo by Kelly Córdova Córdova in 2024.

[APA 7]

Córdova Córdova, K., Apon Trelles, M. H., Alvarez Cruz, M. I., Cabanillas Perez, J. A., y Castillo Márquez, W. F. (2025). *El Arte de Enseñar a Quien Ya Sabe. Andragogía y Transformación Docente*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.356>

Revisión por pares

La presente obra fue sometida a un proceso de evaluación mediante el sistema de dictaminación por pares externos bajo la modalidad doble ciego. En virtud de este procedimiento, la investigación que se desarrolla en este libro ha sido avalada por expertos en la materia, quienes realizaron una valoración objetiva basada en criterios científicos, asegurando con ello la rigurosidad académica y la consistencia metodológica del estudio.

Peer Review

This work was subjected to an evaluation process by means of a double-blind peer review system. By virtue of this procedure, the research developed in this book has been endorsed by experts in the field, who made an objective evaluation based on scientific criteria, thus ensuring the academic rigor and methodological consistency of the study.

Sobre los autores

About the authors

Kelly Córdova Córdova

Doctora en educación, Magister en administración y dirección de empresas. Licenciada en ciencias administrativas, coordinadora académica de la carrera de Administración de empresas en la universidad tecnológica del Perú.

Universidad Tecnológica Del Perú | Piura | Perú

<https://orcid.org/0000-0001-9875-9178>

Kcordovac@utp.edu.pe

Mgkellycordova@gmail.com

Miguel Humberto Apon Trelles

Ingeniero Pesquero colegiado, egresado de la Universidad Nacional de Piura en el año 2017, con grado de maestría en Docencia Universitaria en el año 2021 Universidad Cesar Vallejo, con grado de maestro en Ingeniería ambiental y seguridad Industrial 2022, en la Universidad Nacional de Piura, también, maestría culminada en Administración de Negocios Internacionales Universidad Nacional de Piura. Docente catedrático en Universidades privadas y nacionales.

Universidad Nacional de Piura | Piura | Perú

Universidad Tecnológica del Perú | Piura | Perú

Universidad Cesar Vallejo | Piura | Perú

<https://orcid.org/0000-0003-2821-998X>

C30879@utp.edu.pe

mapont@ucvvirtual.edu.pe

Migue280695@gmail.com

Milagros Iberia Alvarez Cruz

Consultora, licenciada en Negocios Internacionales y Maestra en Gestión Pública. Estudiante de Doctorado en Administración. Peruana, docente universitaria con 8 años de experiencia en logística internacional, comercio exterior y sector exportador.

Universidad Tecnológica del Perú | Piura | Perú

Universidad César Vallejo | Piura | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-3944-0463>

C28138@utp.edu.pe

malvarezc@ucvvirtual.edu.pe

Milagros.iberia@gmail.com

Juan Antonio Cabanillas Perez

Licenciado en Administración de la Universidad Los Ángeles de Chimbote.
Maestro en Administración de Negocios – MBA de la Universidad Cesar Vallejo, con Especialización en Administración y Gestión Pública, y Sistemas Integrados de Gestión Pública.

Universidad César Vallejo | Piura | Perú

<https://orcid.org/0000-0003-0081-5077>

Jcabanillape97@ucvvirtual.edu.pe

Jcabanillas1997@gmail.com

Wilmer Fermín Castillo Márquez

Magister en Administración de la Educación y Segunda especialidad en Políticas Educativas y Gestión Pública por la Universidad César Vallejo y Licenciado en Ciencias Administrativas y Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Piura, Miembro de la comunidad de la Sociedad Peruana de Coaching Código: CEP WILP2-0502 .Diplomado Especializado en Gestión de Recursos Humanos -Escuela Empresarial del Perú(ESEP) ,Diplomado en Gestión de escuelas inclusivas con Bienestar Socioemocional (UCV) Diplomado de Coaching Ontológico - ESCUELA DE COACHING CALLAO, Coaching Ontológico en AXON TRAINING. Evaluador externo para institutos y escuelas de educación superior según Resolución de Presidencia N° 000124-2025-SINEACE/COSUSINEACE-P.

Universidad César Vallejo | Piura | Perú

<https://orcid.org/0000-0003-2955-5299>

wcastilloma@ucvvirtual.edu.pe

wilcasempresarial@gmail.com

Resumen

Esta obra aborda el desafío crucial que enfrenta la educación superior ante el crecimiento sostenido de la población estudiantil adulta. Partiendo de un análisis del contexto global y local, evidencia la brecha existente entre las prácticas docentes tradicionales y las necesidades específicas de los aprendices adultos. La investigación, centrada en una universidad peruana, desarrolla una propuesta de capacitación andragógica fundamentada en los principios de Knowles. El estudio diagnostica las prácticas actuales, describe las competencias docentes en sus dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal, y diseña un programa formativo transferible que busca transformar a los docentes en facilitadores efectivos del aprendizaje adulto. La obra culmina destacando la urgencia de esta transformación como imperativo estratégico para la educación superior contemporánea.

Palabras Clave:

Andragogía, competencias docentes, educación superior, formación docente, aprendizaje adulto.

Abstract

This work addresses the crucial challenge facing higher education in light of the sustained growth of the adult student population. Based on an analysis of global and local contexts, it reveals the gap between traditional teaching practices and the specific needs of adult learners. The research, focused on a Peruvian university, develops an andragogical training proposal grounded in Knowles' principles. The study diagnoses current practices, describes teaching competencies across conceptual, procedural, and attitudinal dimensions, and designs a transferable training program aimed at transforming teachers into effective facilitators of adult learning. The work concludes by highlighting the urgency of this transformation as a strategic imperative for contemporary higher education.

Keywords:

Andragogy, teaching competencies, higher education, teacher training, adult learning

Resumo

Esta obra aborda o desafio crucial enfrentado pelo ensino superior diante do crescimento sustentado da população estudantil adulta. Partindo de uma análise do contexto global e local, evidencia a lacuna existente entre as práticas docentes tradicionais e as necessidades específicas dos aprendizes adultos. A pesquisa, centrada em uma universidade peruana, desenvolve uma proposta de capacitação andragógica fundamentada nos princípios de Knowles. O estudo diagnostica as práticas atuais, descreve as competências docentes em suas dimensões conceitual, procedural e atitudinal, e projeta um programa formativo transferível que busca transformar os docentes em facilitadores efetivos da aprendizagem adulta. A obra culmina destacando a urgência desta transformação como imperativo estratégico para o ensino superior contemporâneo.

Palavras-chave:

Andragogia, competências docentes, ensino superior, formação docente, aprendizagem de adultos

CONTENIDO

Revisión por pares	6
Peer Review	6
Sobre los autores	8
About the authors	8
Resumen	10
Abstract	10
Resumo	11
Introducción	17
Capítulo 1	21
El Panorama Global de la Educación Superior y el Imperativo Andragógico	21
Fundamentos Teóricos y Prácticos de la Andragogía en el Aula Universitaria	23
Planteamiento del Problema y Diseño Metodológico de la Investigación	25
Objetivos, Hipótesis y Conclusión Sintetizadora	26
Capítulo 2	29
La Andragogía en el Mundo Contemporáneo	29
Evidencias desde Distintos Contextos	30
El Contexto Peruano: Correlaciones y Programas de Capacitación	32
Síntesis y Proyección: Hacia una Cultura Andragógica en la Educación Superior	34
Los Cimientos Filosóficos de la Educación Andragógica: Un Legado Humanista y Transformador	35
La Dimensión Psicológica: Aportes del Enfoque Humanista a la Andragogía	37
Principios Operativos y Proyección Social de la Andragogía Contemporánea	39
El Modelo Andragógico de Knowles: Una Arquitectura para el Aprendizaje Adulto	41
Principios Operativos y Características del Aprendizaje Adulto	43
Metodología, Evaluación y Procesos en la Educación Andragógica	45
Dimensiones del Aprendizaje y Estrategias Cognitivas en la Andragogía	47
La Esencia del Facilitador Andragógico: Un Arquitecto de Experiencias de Aprendizaje	49
Dimensiones de las Competencias en el Aprendizaje Adulto	51
Características del Estudiante Adulto y el Enfoque por Competencias	53
Capítulo 3	59
Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación	59
Del concepto a la evidencia	61
Del instrumento a la comprensión	63
Aspectos éticos	65

Capítulo 4	68
Cartografiando el territorio andragógico en las aulas universitarias de Piura	68
El punto de partida. Un diagnóstico de la práctica andragógica en las aulas universitarias de Piura	69
Retrato de un educador: Explorando las dimensiones de la docencia contemporánea	71
Capítulo 5	79
Entre los Avances y los Desafíos Pendientes	79
Panorama General de la Práctica Andragógica en el Aula Universitaria	80
El Rol del Docente como Facilitador: Entre la Teoría y la Práctica	81
Implicaciones para la Formación Docente en Contextos Andragógicos	82
La Flexibilidad como Pilar Fundamental en la Práctica Andragógica	83
Evaluación Formativa y Desarrollo de la Autonomía en el Aprendizaje Adulto	84
La Dimensión Motivacional: Un Componente Crítico en la Educación Superior	85
Implicaciones para la Práctica Docente en Contextos de Educación de Adultos	86
El Triángulo Competencial Docente: Conceptual, Procedimental y Actitudinal	87
La Dimensión Conceptual: Entre la Formación Base y la Actualización Permanente	87
La Dimensión Procedimental: Equilibrando Autonomía Estudiantil y Facilitación Docente	89
Hacia una Propuesta Integral: Evidencias Estadísticas y Proyecciones Formativas	90
Capítulo 6	94
Andragogía en Acción (Propuesta)	94
Formando Formadores para la Educación de Adultos	95
Diagnóstico	95
Momentos de la sesión	97
Descripción detallada de cada taller	98
Taller 1 Motivación intrínseca	98
Taller 2. Reflexión profesional	98
Taller 3. Habilidades de autoevaluación	99
Presupuesto	103
Medida de control	104
Recomendaciones	106
Referencias	108

TABLAS

Tabla 1. Resultados del análisis de fiabilidad variable 1	65
Tabla 2. Resultados del análisis de fiabilidad variable 2	65
Tabla 3. Resultados descriptivos de las prácticas andragógicas por indicador	69
Tabla 4. Resultados descriptivos de las competencias docentes por indicador	72
Tabla 5. Desentrañando las Relaciones Ocultas en el Modelo Educativo	75
Tabla 6. Prueba de hipótesis relacionada con la bondad en el ajuste de datos.	75
Tabla 7. Prueba Pseudo R cuadrado para la hipótesis de investigación.	76
Tabla 8. Parámetros estimados en el modelo de regresión logística.	76
Tabla 9. Momentos de la sesión	97
Tabla 10. Contenido de los talleres de capacitación en andragogía	100
Tabla 11. Cronograma general	100
Tabla 12. Cronograma de seguimiento por objetivos	101
Tabla 13. Medidas de control	104

FIGURAS

Figura 1. Propuesta de programa

95

Introducción

El paisaje de la educación superior contemporánea es un territorio en ebullición, un espacio donde las certezas pedagógicas de antaño se someten a un escrutinio necesario y transformador. Nos encontramos en una encrucijada histórica, moldeada por la intersección de dos fuerzas poderosas: la irrupción de nuevos paradigmas de aprendizaje y el avance imparable de la tecnología digital. Este escenario, tan desafiante como prometedor, exige de las universidades una mirada introspectiva y valiente, particularmente en lo que respecta al corazón de su quehacer: el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y es en este núcleo donde surge, con una urgencia cada vez más clara, la figura del estudiante adulto, un actor cuya presencia, lejos de ser marginal, se ha convertido en un elemento definitorio de las aulas del siglo XXI.

Este libro nace precisamente de reconocer esa urgencia. Nace de la constatación de que el modelo pedagógico tradicional, centrado en la transmisión unidireccional de conocimientos desde un docente experto hacia un estudiante conceptualmente vacío, resulta notoriamente insuficiente para una población que llega a las aulas con una mochila cargada de experiencias vitales, profesionales y familiares. Para estos estudiantes, el aprendizaje no es un punto de partida, sino una reintegración de nuevos saberes en una estructura de conocimiento ya existente y rica. Ignorar esta singularidad no es solo un error metodológico; es una falta de respeto a su trayectoria y una barrera para su éxito académico.

La andragogía, la ciencia y el arte de guiar a los adultos en su aprendizaje, deja de ser así una especialidad optativa para convertirse en un pilar fundamental de la competencia docente moderna. Como bien señala German (2023), la construcción de competencias significativas en el alumnado exige que el profesorado posea no solo un conocimiento actualizado de su disciplina, sino también la maestría para diseñar actividades que resuenen con los problemas y contextos específicos de sus estudiantes. El docente, por tanto, debe trascender su rol de especialista para abrazar el de facilitador, un guía que posee el conocimiento didáctico para “cómo llegar” a cada uno de sus alumnos, especialmente a aquellos que aprenden de manera diferente.

Lamentablemente, como lo expone Aquino (2022), existe una brecha palpable entre este ideal y la realidad de muchas instituciones de educación superior, especialmente en contextos como el peruano. La falta de capacitación sistemática en andragogía deja al profesorado desarmado frente a las necesidades de un colectivo en crecimiento. Esta obra se sitúa en el cruce de esta problemática, tomando como caso de estudio la región de Piura. En sus páginas, se analiza cómo, a pesar de la voluntad de formar profesionales de calidad, persiste un enfoque pedagógico tradicional que invisibiliza al estudiante adulto. La capacitación docente, cuando existe, suele estar abocada a metodologías para jóvenes, dejando en un cono de sombra a quienes, como apunta Vásquez (2021, p. 10), buscan en la universidad una oportunidad para desarrollarse profesionalmente en una sociedad cada vez más competitiva.

El lector tiene en sus manos, por tanto, un trabajo que es a la vez un diagnóstico riguroso y una propuesta esperanzadora. Los fundamentos teóricos, anclados en los postulados clásicos de Malcolm Knowles sobre la andragogía y en el modelo de competencias de Sergio Tobón, no se presentan como un mero ejercicio académico, sino como los cimientos indispensables para una intervención significativa. Knowles et al. (2020) nos recuerdan que el adulto que aprende es autodirigido, se apoya en su experiencia, está orientado a la aplicabilidad inmediata y está motivado internamente. Tobón (2017), por su parte, nos proporciona el marco para operacionalizar esta comprensión en competencias docentes concretas, que integren de manera inseparable el saber (conceptual), el saber hacer (procedimental) y el saber ser (actitudinal).

Este libro se estructura para guiar al lector a través de este complejo panorama. Comienza delineando el panorama global que convierte a la educación andragógica en un imperativo, para luego adentrarse en los fundamentos que la sustentan. Posteriormente, plantea de manera clara la problemática específica y las preguntas de investigación que la orientan, para desembocar en un diseño meticuloso de una propuesta de capacitación. Esta propuesta no es un conjunto de recomendaciones abstractas, sino un plan concreto, contextualizado para una universidad en Piura, pero con una alta capacidad de transferencia a otras instituciones que reconozcan en su espejo la misma necesidad de cambio.

El objetivo final de esta obra es ambicioso pero necesario: contribuir a la transformación de las aulas universitarias en espacios verdaderamente inclusivos y efectivos. Espacios donde el docente, debidamente capacitado, pueda satisfacer las necesidades de un alumnado diverso y donde el estudiante adulto se sienta reconocido, valorado y, sobre todo, capaz de alcanzar su máximo potencial. Esta obra es, en esencia, una invitación a dialogar, a reflexionar y, en última instancia, a actuar para que la universidad cumpla con su promesa de ser un motor de desarrollo personal y profesional para todos, sin importar su edad.

Capítulo 1

*El Panorama Global de la Educación Superior y el
Imperativo Andragógico*

La educación superior a nivel global se enfrenta a una encrucijada de transformación sin precedentes, impulsada por la convergencia de nuevos paradigmas de aprendizaje y el avance imparable de las tecnologías digitales (García-Peñalvo, 2021). Este escenario dinámico exige que las instituciones universitarias reevalúen sus fundamentos pedagógicos, haciendo un énfasis particular en la calidad del proceso de enseñanza dirigido a una población estudiantil cada vez más diversa, entre la que destaca, por su crecimiento y particularidades, el estudiante adulto. La mera transmisión de conocimientos, modelo pedagógico tradicional centrado en el docente, resulta insuficiente para una cohorte que llega a las aulas con un bagaje vital y profesional sustancial. En este contexto, se vuelve imperativo transitar hacia modelos educativos que reconozcan y se nutran de las experiencias previas de los aprendices, un principio fundamental de la andragogía. Como afirma German (2023), la construcción de competencias significativas en el alumnado requiere, de manera ineludible, que el docente posea un conocimiento actualizado y profundo de su disciplina, lo que le permitirá diseñar actividades de aprendizaje situadas que respondan a problemas específicos y relevantes. Esto implica que la preparación del profesorado universitario no puede limitarse al dominio de su área de especialización; debe extenderse para abarcar un repertorio sólido de conocimientos, habilidades y, de manera crucial, actitudes positivas hacia la educación de adultos, así como el manejo diestro de estrategias metodológicas que fomenten en el estudiante la capacidad de analizar su propio proceso de aprendizaje, evaluar de manera crítica su recorrido formativo y tomar conciencia de los logros alcanzados.

La brecha entre este ideal de formación docente y la realidad en muchas instituciones de educación superior, particularmente en el Perú, es significativa y preocupante. Tal como lo sostiene Aquino (2022), existe una carencia generalizada en las universidades peruanas de programas de capacitación sistemáticos y continuos en andragogía, es decir, en la ciencia y el arte de educar a personas adultas que poseen una motivación intrínseca para estudiar y aprender. Esta omisión es crítica, pues deja al cuerpo docente sin las herramientas teóricas y prácticas necesarias para abordar de manera efectiva las necesidades de un segmento estudiantil en crecimiento. La urgencia de abordar esta problemática es clara, como lo expresa Vásquez (2021, p. 10): “En el Perú es necesario prepararse para que las uni-

versidades cumplan su rol en el desarrollo de profesionales cada vez más competitivos con la sociedad”. Esta preparación, por tanto, debe comenzar por una inversión decidida en el capital humano más valioso de la universidad: sus profesores. La competitividad de los futuros profesionales y, en un sentido más amplio, la capacidad del país para insertarse en una economía del conocimiento, dependen en gran medida de la calidad de la enseñanza que reciben, una calidad que para el estudiante adulto está directamente vinculada a un enfoque andragógico.

Fundamentos Teóricos y Prácticos de la Andragogía en el Aula Universitaria

Priorizar el fortalecimiento de las competencias docentes en el ámbito universitario implica trascender la noción del profesor como un simple especialista en su campo para concebirlo como un facilitador del aprendizaje que sabe “cómo llegar” a cada uno de sus estudiantes, especialmente a aquellos de perfil andragógico. Este enfoque demanda una preparación integral en una variedad de técnicas, procedimientos, formas de interacción y estrategias de enseñanza y aprendizaje que sean congruentes con los principios de la educación de adultos. El docente andragógico no es un instructor que deposita información, sino un guía que orienta un proceso de construcción conjunta del conocimiento. Para ello, es fundamental que comprenda en profundidad las características distintivas de esta población estudiantil. Con frecuencia, los estudiantes adultos son individuos que ya cuentan con una carrera técnica o profesional completa, poseen una trayectoria laboral extensa que les proporciona un contexto práctico invaluable, son padres de familia con responsabilidades domésticas y, en general, manejan una multiplicidad de roles simultáneos (Knowles et al., 2020). Esta realidad afecta directamente su motivación, su disponibilidad de tiempo y sus estilos de aprendizaje, privilegiando aquellos que son auto-dirigidos, problematizadores y vinculados a sus experiencias de vida.

Un ejemplo concreto de esta necesidad se observa en la región de Piura, donde tanto institutos como universidades, en su afán por formar profesionales, suelen operar bajo una mirada pedagógica tradicional. A nivel universitario, es común que se contrate a profesionales destacados

de diversas disciplinas por su expertise en el contenido, lo cual, si bien es valioso, no es suficiente. Sin embargo, con demasiada frecuencia, la capacitación que reciben estos docentes noveles o experimentados se centra exclusivamente en metodologías diseñadas para una población juvenil, dejando de lado por completo las particularidades del estudiante adulto. Esta situación conduce a analizar la institución objeto de estudio, la cual carece de un programa estructurado y formal que esté específicamente enfocado en capacitar a los docentes que, en número creciente, imparten clases a estudiantes universitarios adultos. La consecuencia directa de esta omisión es predecible: una gran parte del profesorado de nivel superior presenta serios inconvenientes al momento de aplicar estrategias de enseñanza-aprendizaje que estén efectivamente ligadas a la forma de aprender del adulto, desconociendo muchas de sus características etarias, socioafectivas y cognitivas, lo que genera frustración tanto en el docente como en el discente y compromete los resultados del aprendizaje.

Esta tendencia demográfica es innegable y refuerza la urgencia de la capacitación. Vásquez (2021) señala que son cada vez más los estudiantes mayores de 25 años que se matriculan en programas universitarios, ya sea porque han cursado previamente una carrera técnica o universitaria, o porque buscan una segunda especialización para reciclarse profesionalmente. Esta realidad sustenta la importancia de que, en la actualidad, los docentes universitarios desarrollen competencias idóneas en educación andragógica. El panorama ha cambiado de manera irreversible; la universidad ya no es un espacio exclusivo para jóvenes que transitan directamente de la escuela secundaria. Hoy es un destino para personas adultas que buscan progresar, cumplir sueños postergados o adaptarse a las exigencias de un mercado laboral volátil, pero su forma de aprender es inherentemente diferente a la de un adolescente. En este sentido, la universidad que aspire a la excelencia y la relevancia social debe contar con un staff de profesionales docentes competentes y sensibilizados, capaces de satisfacer las necesidades pedagógicas, andragógicas y humanas de esta creciente población estudiantil adulta.

Planteamiento del Problema y Diseño Metodológico de la Investigación

Partiendo del análisis de este contexto general, surge de manera natural la interrogante central que guía la presente investigación: ¿Qué características debería tener una propuesta de capacitación en andragogía para mejorar las competencias docentes en una Universidad en Piura, 2023? Para desglosar esta cuestión principal y abordarla de manera sistemática, se han formulado preguntas complementarias que orientan cada fase del estudio. En primer lugar, se busca responder: ¿Cuál es el diagnóstico de la práctica andragógica para mejorar las competencias docentes en una universidad en Piura 2023? Esta pregunta apunta a realizar una evaluación precisa de la situación actual, identificando fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad en las prácticas de enseñanza dirigidas a adultos dentro de la institución. En segundo término, la investigación se plantea: ¿Cuál serían las teorías basadas en la competencia conceptual, procedimental y actitudinal de los docentes de una universidad en Piura, 2023? Este cuestionamiento busca fundamentar la propuesta en marcos teóricos robustos que desagreguen las competencias docentes en sus tres dimensiones constitutivas. Finalmente, y como culminación del proceso, la investigación se pregunta: ¿Qué diseño debería tener una propuesta de capacitación en andragogía para mejorar las competencias docentes en una Universidad en Piura, 2023?

Desde una perspectiva teórica, esta investigación busca contrastar y comprobar la aplicabilidad de dos marcos conceptuales fundamentales para las variables en estudio. Por un lado, se recurre a la teoría de Malcolm Knowles sobre la andragogía, la cual postula seis principios para el aprendizaje de los adultos: la necesidad de autoconcepto, el papel central de la experiencia, la disposición para aprender, la orientación a la aplicación inmediata, la motivación intrínseca y la necesidad de saber el porqué del aprendizaje (Knowles et al., 2020). Por otro lado, se integra la teoría de Sergio Tobón sobre la formación integral y las competencias, la cual concibe las competencias como actuaciones integrales para resolver problemas del contexto, articulando de manera inseparable el saber ser (actitudinal), el saber conocer (conceptual) y el saber hacer (procedimental) (Tobón, 2017). La articulación de estas dos teorías permitirá fundamentar

sólidamente la propuesta de un programa de capacitación en andragogía para los docentes de una universidad en Piura, cuyo resultado final, se espera, pueda ser incorporado de manera formal al plan de trabajo anual de la institución, asegurando así su sostenibilidad.

Desde una perspectiva práctica, la investigación se justifica por su potencial para generar un impacto directo y positivo en la labor del profesorado. El estudio nace con la finalidad de mejorar las competencias —entendidas como la tríada de conocimientos actualizados, procedimientos eficaces y actitudes empáticas— de los docentes que imparten cátedra a estudiantes adultos. Con la aplicación del programa diseñado, se busca equipar al docente con las herramientas necesarias para poder conectar de manera significativa con cada estudiante, adaptar su práctica y, en última instancia, contribuir de forma más efectiva a su proceso de aprendizaje, lo cual se traducirá en mejores índices de retención, satisfacción y éxito académico. La perspectiva metodológica de la investigación hace énfasis en el diseño mismo del programa de capacitación en andragogía que recibirán los docentes de la universidad. El objetivo último es fortalecer sus competencias para un desempeño más eficaz y humanista dentro del aula de clases. Como lo menciona Acosta et al. (2023), la metodología de aprendizaje para un estudiante andragógico debe privilegiar la activación de sus experiencias previas, fomentar la conceptualización abstracta a partir de casos reales y promover la observación reflexiva, todo lo cual conduce a consolidar un conocimiento efectivo y significativo, a menudo mediante dinámicas de trabajo colaborativo y en equipo. Es importante destacar que, por su diseño, este programa de capacitación posee un alto grado de transferibilidad y podrá ser adaptado y aplicado en cualquier universidad que cuente con una población significativa de estudiantes andragógicos.

Objetivos, Hipótesis y Conclusión Sintetizadora

El objetivo general que articula esta investigación consiste en plantear una propuesta de capacitación en andragogía, fundamentada teórica y diagnósticamente, para mejorar las competencias docentes en una Universidad en Piura, 2023. Para operacionalizar este propósito general, se han establecido tres objetivos específicos claramente delimitados. El primero

es diagnosticar el estado actual de la práctica andragógica para identificar con precisión las áreas críticas que requieren mejora en las competencias docentes en la universidad en Piura en el año 2023. El segundo objetivo es describir de manera pormenorizada las competencias docentes existentes en sus tres dimensiones —conceptual (saberes teóricos sobre andragogía), procedimental (habilidades para aplicar métodos andragógicos) y actitudinal (disposiciones y valores hacia el estudiante adulto)— en el contexto de la universidad bajo estudio. El tercer y último objetivo específico es diseñar, con base en los hallazgos del diagnóstico y el sustento teórico, una propuesta concreta y detallada de capacitación en andragogía, especificando sus módulos, metodologías, actividades y mecanismos de evaluación, con el fin de mejorar las competencias docentes en la Universidad en Piura, 2023.

La hipótesis de investigación que se plantea para responder a la pregunta general está enfocada en la siguiente premisa central: la implementación de una propuesta de un plan de capacitación en andragogía, basado en las teorías de Knowles y Tobón y adaptado al contexto local, mejora de manera significativa las competencias docentes en sus dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal en una Universidad en Piura, 2023. Esta hipótesis será puesta a prueba mediante el proceso de diagnóstico y el diseño argumentado de la propuesta, la cual establecerá los mecanismos plausibles a través de los cuales la capacitación generaría el efecto deseado. En conclusión, la transición hacia un modelo universitario verdaderamente inclusivo y efectivo para la educación de adultos no es una opción, sino una necesidad estratégica. La brecha identificada en la preparación del profesorado de Piura, extrapolable a otras regiones, representa tanto un desafío apremiante como una oportunidad única para la innovación educativa. Al invertir en el desarrollo de competencias andragógicas en su cuerpo docente, las universidades no solo están honrando su compromiso con la calidad educativa, sino que están respondiendo a un mandato social: facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida y formar a los profesionales que el siglo XXI demanda, profesionales que, independientemente de su edad, merecen una educación que respete, valore y potencie su singular forma de aprender.

Capítulo 2

La Andragogía en el Mundo Contemporáneo

Evidencias desde Distintos Contextos

La educación de adultos ha adquirido una relevancia sin precedentes en el panorama global actual, marcado por la necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida y la rápida obsolescencia de los conocimientos. En este escenario, la andragogía emerge como el marco teórico y práctico por excelencia para comprender y facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la población adulta. Diversas investigaciones a nivel internacional han abordado esta temática, aportando evidencia valiosa sobre su aplicación en distintos contextos y modalidades. Guzmán et al. (2022), en Cuba, realizó una investigación pivotal sobre la aplicación de criterios andragógicos en la formación y capacitación de directivos, cuyo objetivo principal fue comprender en profundidad los principios, técnicas y métodos de la andragogía para, posteriormente, explicar la factibilidad de adaptarlos de manera efectiva a la educación del directivo. La muestra, compuesta por directivos de nivel medio y superior de una institución cubana, permitió identificar, entre sus hallazgos más significativos, la imperiosa necesidad de que los docentes cuenten con una sólida formación en metodología andragógica, lo que incluye, de manera ineludible, redefinir sus cursos y materiales instruccionales para garantizar una aplicación correcta y contextualizada de estos principios. Este proceso de transformación pedagógica conlleva a la formación de un directivo mejor capacitado, lo que a su vez genera un efecto multiplicador, pues sus estudiantes egresados se convertirán en profesionales más competentes, críticos y adaptados a las demandas de un entorno laboral en constante evolución, demostrando así el impacto sistémico de una educación basada en los principios del aprendizaje adulto.

La transición hacia entornos digitales ha representado un desafío y una oportunidad para la andragogía, como lo demuestra el estudio de Fahimad et al. (2023), en Indonesia, el cual desarrolló una investigación innovadora sobre la aplicación de la andragogía digital a la educación comunitaria. El objetivo central de este trabajo fue determinar la aplicación concreta del enfoque andragógico dentro del aprendizaje digital, específicamente por medio de la capacitación electrónica o e-training. La muestra, conformada por 110 personas, fue abordada mediante una investigación de tipo cuantitativa descriptiva, utilizando como instrumento principal un cuestionario administrado a través de Google Forms. Entre los hallazgos

más reveladores se puede observar que el adulto tiende a familiarizarse con mayor facilidad con aplicaciones de comunicación sincrónica y asincrónica, como WhatsApp y Zoom, las cuales resultan de gran ayuda para su uso diario y se integran de manera natural en sus rutinas. No obstante, el estudio también menciona que existen medios digitales de distinto grado de complejidad, siendo la edad un factor causal determinante en su manejo, tal es así que para las personas encuestadas mayores de 40 años el uso de plataformas más sofisticadas resulta notablemente complicado, lo que señala la existencia de una brecha digital generacional que debe ser considerada en el diseño de programas de formación en línea para adultos. Este hallazgo es crucial para las instituciones educativas, pues subraya la necesidad de adoptar un enfoque de diseño universal para el aprendizaje que priorice la usabilidad y la accesibilidad por encima de la sofisticación tecnológica.

En el contexto latinoamericano, Mila et al. (2022), en Ecuador, realizó una investigación cualitativa de tipo descriptivo y diseño documental sobre estrategias para la enseñanza andragógica, haciendo especial énfasis en un contexto virtual. El objetivo de esta investigación fue brindar estrategias didácticas específicas y fundamentadas para la enseñanza en espacios virtuales dirigidos a poblaciones adultas. Entre los hallazgos documentados se indica de manera contundente que la educación virtual para adultos exige un tratamiento especial que integre de manera sinérgica los aspectos didácticos y los principios andragógicos que se emplean, siendo necesario que los docentes sean capacitados de forma continua y especializada para manejar mejor las herramientas tecnopedagógicas que respondan a dicho contexto. Esto implica considerar estrategias integrales que abarquen la planificación, la gestión y la ejecución del proceso educativo en el ámbito virtual, con el fin último de perfeccionar la enseñanza aprendizaje y garantizar su calidad y pertinencia. La investigación concluye que, sin esta capacitación docente específica, el potencial de los entornos virtuales para el aprendizaje adulto se ve seriamente comprometido, reduciéndose a un mero repositorio de contenidos sin la mediación pedagógica necesaria para generar aprendizajes significativos y transformadores.

El Contexto Peruano: Correlaciones y Programas de Capacitación

La educación superior peruana no ha sido ajena a esta reflexión, y varias investigaciones recientes han explorado el impacto de la andragogía en distintos ámbitos universitarios. Medina y Solís (2023), en Lima – Perú, desarrollaron una investigación basada en la relación entre estrategias de andragogía y competencias de investigación en una institución universitaria privada en Lima. El objetivo principal fue determinar la relación entre ambas variables utilizando un enfoque de investigación cuantitativa, de nivel correlacional, con un diseño transversal no experimental. La muestra estuvo conformada por 142 estudiantes, se utilizó un cuestionario como instrumento principal de recolección de datos, y este fue validado rigurosamente mediante el coeficiente alfa de Cronbach para garantizar su confiabilidad. Los hallazgos son elocuentes: existe una correlación positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables, por ello se afirma que el aprendizaje significativo, promovido por la andragogía, tiene un estrecho vínculo con el desarrollo de competencias científicas e investigativas. En consecuencia, las estrategias didácticas a utilizar en la educación superior deben estar intrínsecamente vinculadas a los principios andragógicos, ya que estos promueven un aprendizaje autodirigido, experiencial y orientado a la resolución de problemas, lo cual es la base para la construcción sólida de competencias investigativas en los estudiantes adultos, quienes suelen tener una motivación práctica y aplicada hacia el conocimiento.

De manera complementaria, Aquino (2022), también en Lima – Perú, desarrolló una investigación para establecer la relación entre andragogía y desempeño docente en una universidad privada de Madre de Dios. La investigación es de tipo básica, con un enfoque cuantitativo, nivel correlacional y diseño no experimental. La muestra estuvo contemplada por 103 estudiantes, se utilizó un cuestionario estandarizado para la recolección de datos, y se aplicó el alfa de Cronbach para verificar la consistencia interna del instrumento. Entre los hallazgos encontrados se dice de manera categórica que a medida que los docentes utilizan metodología andragógica de forma consistente en su práctica pedagógica, los resultados en los aprendizajes de los estudiantes serán más altos, por lo que se afirma que existe una correlación significativa entre ambas variables. Esta relación sugiere que la competencia docente en andragogía no es un complemento,

sino un factor determinante para el logro de los objetivos de aprendizaje en poblaciones adultas, impactando directamente en indicadores clave como la retención estudiantil, la satisfacción con el proceso formativo y el nivel de logro de las competencias disciplinares.

Profundizando en esta línea, Mendoza (2021), en Lima – Perú, desarrolló una investigación basada en la aplicación de la andragogía sobre la excelencia académica en una universidad. El objetivo central fue definir la relación existente al aplicar la andragogía y la excelencia académica en el contexto universitario. La muestra fue de 116 estudiantes y la investigación fue de tipo observacional, con un nivel descriptivo, prospectivo transversal, desarrollándose bajo un paradigma positivista y un enfoque cuantitativo. Entre los hallazgos se corrobora que a medida que se imparte cátedra a los estudiantes bajo la metodología andragógica, el resultado en términos de excelencia académica es notablemente superior. Del mismo modo, los docentes que lograron aplicar la metodología de manera efectiva documentaron resultados favorables en el espacio práctico del alumno adulto, evidenciando una transferencia más directa y aplicada de los conocimientos teóricos a situaciones reales o simuladas de su quehacer profesional. Esto refuerza la idea de que la andragogía, al conectar el aprendizaje con la experiencia previa y las necesidades actuales del estudiante, facilita no solo la adquisición de conocimientos, sino también su aplicación y, por ende, la excelencia en el desempeño.

Finalmente, y yendo un paso más allá hacia la solución de la problemática formativa, Kino (2019), en Tarapoto – Perú, desarrolló una investigación sobre un programa de capacitación en andragogía para fortalecer las competencias de los docentes de una universidad. Su objetivo fue sistematizar un programa integral para capacitar, en base a fundamentos teóricos andragógicos sólidos, que permitieran fortalecer las competencias docentes en la universidad. La investigación, de tipo básica, descriptiva y con diseño no experimental, estuvo representada por 79 docentes. Utilizó el cuestionario como instrumento y empleó métodos estadísticos como la frecuencia absoluta y porcentual, así como la desviación estándar para el análisis de los datos. Entre los hallazgos más alentadores, se concluye que el programa de capacitación en andragogía, basado en teorías educativas robustas, influye de manera favorable y significativa en el fortalecimiento de las competencias del docente, puesto que el 84% de la opinión por parte

de expertos consultados lo considera no solo oportuno, sino también conveniente y necesario para la mejora de la calidad educativa en la institución. Este estudio demuestra que la inversión en el desarrollo profesional docente, con un enfoque específico en andragogía, es una estrategia efectiva y valorada para la transformación de las prácticas de enseñanza en la educación superior.

Síntesis y Proyección: Hacia una Cultura Andragógica en la Educación Superior

En síntesis, estas investigaciones, tanto internacionales como nacionales, afirman en su mayoría de manera consistente que la metodología andragógica utilizada por el docente que imparte clases a estudiantes adultos conduce a obtener resultados relevantes y significativos en el aprendizaje. La evidencia recogida desde Cuba hasta Indonesia, y pasando por diversos contextos peruanos, apunta a que los principios de autodirección, experiencia previa, orientación a la práctica y motivación intrínseca, que caracterizan a la andragogía, son catalizadores efectivos para mejorar el desempeño docente, las competencias investigativas de los estudiantes, la excelencia académica y, en última instancia, la calidad de la educación superior. La historia de la andragogía según Knowles (1990), destaca la reciente aparición de la investigación formal sobre el aprendizaje en adultos, a pesar de la histórica y milenaria preocupación de la humanidad por la educación de adultos. Resulta notable la falta de investigaciones sistematizadas en el ámbito educativo a lo largo de la historia, especialmente considerando que figuras destacadas de la antigüedad, como Confucio y Lao Tse en China, los profetas hebreos y Jesús en la época bíblica, así como Aristóteles, Sócrates, Platón, Cicerón, Evelio y Quintiliano en Grecia y Roma, fueron esencialmente maestros de adultos, no de niños.

El mismo autor refiere que estas personalidades fundacionales de la cultura occidental tenían una percepción radicalmente distinta del proceso de aprendizaje y enseñanza en comparación con el enfoque predominantemente pedagógico que luego dominaría la educación formal. Para ellos, el aprendizaje constituía fundamentalmente un proceso de indagación mental activa, de diálogo y de reflexión crítica, no simplemente la re-

cepción pasiva de contenidos transmitidos de manera unidireccional, y fue así como desarrollaron técnicas y métodos que estimulaban precisamente esa indagación por parte de los aprendices. Se inventaron y perfeccionaron diferentes estrategias que hoy consideramos modernas, como el estudio de casos creado por los chinos y hebreos, el dialogo socrático creado por los griegos para llegar a la verdad mediante preguntas, y los debates creados por los romanos para ejercitar la retórica y el pensamiento crítico (Knowles, 1990). Esta herencia histórica, recuperada y sistematizada por la andragogía contemporánea, nos recuerda que educar a adultos requiere volver a estos principios de participación activa y construcción colaborativa del conocimiento, principios que las investigaciones revisadas confirman como altamente efectivos en el mundo actual, tanto en entornos presenciales como virtuales. La tarea pendiente es, por tanto, institucionalizar estos enfoques a través de políticas de formación docente y diseños curriculares que respondan a las características y aspiraciones del estudiante adulto del siglo XXI.

Los Cimientos Filosóficos de la Educación Andragógica: Un Legado Humanista y Transformador

La andragogía, como disciplina dedicada a la educación de personas adultas, se sustenta en un sólido entramado filosófico que dota de sentido y dirección a sus principios y prácticas. Según Sánchez (2015), este fundamento fue constituido de manera seminal por un grupo de pensadores trascendentales: John Dewey, Eduard Linderman, Carl Rogers, Abraham Maslow y Paulo Freire, cuyas contribuciones, aunque diversas, convergen en una visión humanista, experiencial y democrática del aprendizaje adulto. John Dewey (1859-1952), principal representante del pensamiento pragmatista explica que la teoría andragógica gira en torno a cuatro conceptos axiales: democracia, experiencia, continuidad e interacción. Estas tres últimas constituyen la esencia de su legado filosófico, postulando que el educar genuinamente procede siempre de la experiencia concreta del individuo, actuando como la fuerza motriz para crear un futuro deseado y más adaptativo. La continuidad se refleja en la planificación de los métodos de enseñanza, donde Dewey manifiesta que la educación es creada por y para la experiencia, lo que se convierte en un reto permanente para el

docente, quien debe actuar guiado por principios de orden pedagógico que son, en sí mismos, frutos de la experiencia acumulada del educando. Este enfoque rompe con la concepción tradicional del aprendizaje como mera transmisión de contenidos, situando la vivencia personal en el centro del proceso formativo.

Por tanto, esta perspectiva significa que el docente andragógico debe enfatizar de manera sistemática en las experiencias pasadas de los estudiantes como el punto de partida insustituible para abordar los aprendizajes presentes. La interacción educativa debe basarse en los deseos, propósitos e intereses genuinos de los participantes, conduciéndolos a vivir nuevas experiencias significativas donde puedan demostrar y ampliar sus capacidades. Dewey cataloga a la democracia no solo como un sistema político, sino como una de las mejores instituciones sociales para lograr una excelente calidad humana, siendo la andragogía la que lleva los ideales de las organizaciones democráticas a todos los niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, desde la filosofía de la educación progresista, este autor hace un énfasis radical en que la participación del estudiante es crucial para que se determinen colaborativamente los objetivos de aprendizaje, fomentando así un sentido de agencia y corresponsabilidad (Sánchez, 2015). Este principio de participación democrática encuentra su aplicación práctica en metodologías como el diseño negociado de syllabi, donde los estudiantes adultos co-definen los criterios de evaluación y los proyectos de aprendizaje, asegurando así que el proceso educativo responda a sus necesidades reales y contextos laborales.

Para Piña et al. (2014), Eduard Linderman (1885-1953) es otro de los pilares representativos de la andragogía, siendo reconocido por sus contribuciones fundacionales en la educación de adultos, entre las que destacan la conceptualización de este campo de estudio, la incorporación de una teoría crítica de la educación, su introducción y articulación con las ciencias sociales, el énfasis en la misión social de la educación, la identificación de los grupos pequeños de discusión como núcleo del aprendizaje adulto y la especificación de un dominio curricular propio. Linderman buscó aplicar de manera coherente los principios de Dewey a la educación de los adultos; su postura filosófica menciona que la educación es la vida misma y no una mera preparación para un futuro incierto, por tanto, debe extenderse a lo largo de toda la vida, un concepto que hoy se conoce como “lifelong lear-

ning”. Para este autor, su filosofía se basa en la convicción de que el hombre debe luchar por el deseo de hacerse dueño de sí mismo, satisfacer sus necesidades vitales con la certeza de que puede lograrlo a través de la educación andragógica. Finalmente, refiere que el docente debe preocuparse primordialmente por capacitarse en cuanto a metodología y no enfocarse exclusivamente en el contenido, el cual debe ser de fácil comprensión para el estudiante, quien debe participar de manera activa y democrática en su propio proceso formativo (Piña et al., 2014). Un ejemplo contemporáneo de la aplicación de las ideas de Linderman son los “Círculos de Estudio” en educación popular, donde grupos de adultos se reúnen para analizar problemáticas de su comunidad, utilizando su experiencia colectiva como material de aprendizaje y generando acciones de transformación social.

La Dimensión Psicológica: Aportes del Enfoque Humanista a la Andragogía

Así mismo, Advíncula et al. (2014), afirman que Carl Rogers (1902-1987) y Abraham Maslow (1908-1970) son importantes representantes de la andragogía, ambos psicólogos clínicos que centran su enfoque en la filosofía humanista. Rogers propone dos tendencias fundamentales en la persona: la actualizante y la formativa, ambas centradas en el potencial inherente del ser humano. La primera tiene que ver con la motivación innata para satisfacer las necesidades básicas y desarrollar todas las capacidades, mientras que la segunda se refiere a un estado de complejidad superior donde el organismo es idóneo para llegar a ser su mejor versión, lo que Rogers denomina la “tendencia actualizante”. Por su parte, Maslow tiene una manera holística de entender la motivación humana y afirma que las personas sanas y autorrealizadas son flexibles, se adaptan creativamente a cualquier contexto, están preparadas para enfrentar los desafíos de la vida y son gratas sin perder jamás el interés por aprender y crecer. Maslow defiende su postura al estudiar la motivación de las personas a través de su famosa “pirámide de necesidades” y el crecimiento que el individuo alcanza cuando logra satisfacerlas de manera progresiva, culminando en la autorrealización. La integración de estos postulados en la andragogía implica crear entornos de aprendizaje psicológicamente seguros, donde el adulto se sienta aceptado incondicionalmente, pueda autodirigir su proceso y esté

motivado por su propio deseo de crecimiento personal y profesional, más que por recompensas externas.

Vera y Massón (2018), afirman que Paulo Freire, en su obra cumbre “Pedagogía del oprimido”, manifiesta la importancia crucial de contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la realidad concreta de los educandos. Asigna un rol fundamental a los maestros, quienes deben educar partiendo de la problemática y la realidad sociohistórica de los estudiantes, con el fin explícito de transformar no solo la educación, sino la sociedad misma. Su método de “concientización” invita a los adultos a leer el mundo antes de leer la palabra, problematizando su realidad para actuar sobre ella de manera crítica y liberadora. Este enfoque, aunque originalmente desarrollado en contextos de alfabetización, es profundamente andragógico, pues reconoce al adulto como un sujeto de saber y de acción, capaz de analizar críticamente su entorno y de participar activamente en su transformación. Un caso de estudio que ilustra esta aplicación es el de las escuelas sindicales para trabajadores adultos, donde la formación se centra en analizar las condiciones laborales, comprender los derechos y generar estrategias colectivas de incidencia, fusionando el aprendizaje con la acción social transformadora.

La andragogía, como lo señala López (2020), se orienta de manera específica hacia adultos que tienen la capacidad cognitiva y emocional para tomar decisiones autónomas por sí mismos, cuestionar críticamente los contenidos y, en muchos casos, mejorar y co-construir las enseñanzas recibidas a partir de su bagaje experiencial. Este proceso de aprendizaje implica un enfoque técnico y teórico por parte del educando, lo que permite una atención especial a ejemplos y características auténticas de la vida real proporcionadas por el docente; esto, a su vez, facilita respuestas más precisas, pertinentes y aplicables para el estudiante adulto, quien constantemente evalúa la utilidad del conocimiento en su contexto personal y profesional. Así mismo para Guzmán et al. (2022), la andragogía parte del supuesto de que las actividades educativas, aunque estén estructuradas, deben permitir que cada individuo se adapte al sistema de formación y capacitación de una manera flexible. Estas normas de funcionamiento no son impuestas de manera arbitraria, sino que se fundamentan en las experiencias previas de los participantes y en la jerarquía del conocimiento que ellos mismos poseen, reconociendo que el adulto aprende mejor cuando

puede conectar lo nuevo con lo ya conocido y cuando percibe el valor práctico e inmediato de lo que está aprendiendo.

Principios Operativos y Proyección Social de la Andragogía Contemporánea

En este mismo sentido, Robles (2022), citando a Villavicencio (2013), destaca que el estudio de la andragogía se enfoca en la población adulta, la cual tiene la autonomía y el poder de decidir cómo, dónde y cuándo aprender en función de sus necesidades, metas y circunstancias vitales específicas. En otras palabras, si un adulto tiene el deseo genuino de ampliar sus conocimientos, surge en él la necesidad intrínseca de aprender, y para alcanzar este objetivo de manera efectiva, es esencial considerar y ofrecer diversas técnicas y recursos que se alineen con su estilo de aprendizaje, su disponibilidad de tiempo y su contexto. El modelo andragógico presenta características distintivas, entre las cuales destacan que está centrada en el adulto como gestor de su aprendizaje, concibe el conocimiento como una construcción social y colaborativa, y promueve aprendizajes intensivos y significativos que perduran en el tiempo. Este principio de autodirección se materializa en las universidades modernas a través de la creación de “Rutas de Aprendizaje Flexibles”, donde los estudiantes adultos pueden elegir entre modalidades presenciales, semipresenciales o virtuales, seleccionar asignaturas optativas de distintas facultades y realizar proyectos aplicados en sus lugares de trabajo, personalizando así su trayectoria formativa.

Al respecto, Caraballo (2006), citando a Knowles et al. (2001), refieren que la andragogía proporciona los principios esenciales que permiten crear, diseñar y llevar a cabo procesos educativos más efectivos y eficientes para la población adulta. Esto se debe fundamentalmente a que se adapta de manera flexible a las características, ritmos y estilos de aprendizaje de cada situación educativa, lo que la convierte en un marco aplicable en una gran diversidad de contextos de enseñanza para adultos, tales como la educación comunitaria para el desarrollo local, el desarrollo de recursos humanos en las organizaciones públicas y privadas, y la educación universitaria de pregrado y posgrado. La versatilidad de la andragogía permite su implementación exitosa en programas de capacitación laboral para la re-

conversión profesional de adultos desempleados, donde el diseño instruccional se basa en la simulación de entornos laborales reales, el análisis de casos extraídos de la industria y el desarrollo de proyectos que resuelvan problemáticas actuales del sector productivo, garantizando así la transferencia inmediata de los aprendizajes.

Para la autora de esta investigación, la andragogía es una disciplina que se dedica de manera sistemática al estudio de cómo enseñar y aprender de manera efectiva con poblaciones adultas. Su objetivo último es lograr que los adultos adquieran conocimientos significativos, desarrollen habilidades prácticas y actitudes positivas, y puedan aplicar de manera inmediata y relevante lo aprendido en su contexto personal, social y laboral. Es decir, se enfoca en investigar, desarrollar, validar e implementar métodos, estrategias, técnicas y procedimientos que sean eficaces para el aprendizaje adulto, así como en brindar una orientación y un apoyo adecuados por parte del facilitador para alcanzar los objetivos de aprendizaje de manera conjunta y satisfactoria. Por consiguiente, la importancia de la andragogía desempeña un papel crucial y cada vez más reconocido en el ámbito educativo contemporáneo. Es esencial brindar una atención pedagógica especializada al sector adulto de la población, utilizando enfoques teóricos y prácticos específicamente adaptados a su etapa de madurez humana, sus responsabilidades y sus motivaciones particulares. Por lo tanto, resulta fundamental analizar de manera constante cómo orientar de forma práctica el proceso de aprendizaje según las necesidades, desafíos y aspiraciones que enfrentan los adultos en un mundo en constante cambio. Para lograr esto de manera efectiva, es necesario establecer diferencias fundamentales y claras entre la educación dirigida a niños, adolescentes y adultos (Chiroque et al., 2020), ya que cada grupo etario posee características cognitivas, emocionales y sociales distintivas que requieren abordajes pedagógicos diferenciados.

La Andragogía como ciencia, se reconoce hoy en día como la disciplina que establece los principios teóricos y metodológicos para facilitar la adquisición, construcción y aplicación de conocimientos en adultos, con el objetivo primordial de lograr un aprendizaje significativo, autónomo y transformador. En lugar de suplantar o reemplazar a la pedagogía, la andragogía busca complementarla y enriquecerla mediante la incorporación y valoración de las experiencias vividas por los adultos como un recurso

educativo de incalculable valor (Tobon, 2021). Se trata de la habilidad, el arte y el conocimiento especializado para facilitar el aprendizaje en individuos adultos; este proceso se inicia formalmente cuando una persona alcanza la edad de 18 años o más y se convierte en adulto desde una perspectiva legal y psicosocial (Tamayo, 2023), aunque el enfoque andragógico es más una cuestión de características de aprendizaje que de edad cronológica estricta. Finalmente, la andragogía es un tema en constante investigación, evolución y desarrollo, y contribuye de manera decisiva a establecer prácticas educativas fundamentales para nuestra sociedad del conocimiento, como lo es el continuo aprendizaje a lo largo de toda la vida (Guzmán et al., 2022), que se ha convertido en una necesidad imperiosa para la adaptación laboral, el crecimiento personal y la participación ciudadana activa en el siglo XXI. Su proyección futura está ligada a la integración con las tecnologías emergentes, la neurociencia del aprendizaje adulto y los desafíos de la globalización, asegurando su permanente relevancia en la formación del capital humano avanzado.

El Modelo Andragógico de Knowles: Una Arquitectura para el Aprendizaje Adulto

Las teorías andragógicas encuentran su fundamento más sólido en el modelo propuesto por Knowles et al. (2001), el cual establece un paradigma distintivo que difiere significativamente del modelo pedagógico tradicional mediante la identificación de dimensiones específicas del aprendizaje adulto. La primera de estas dimensiones, la necesidad de saber, postula que una persona adulta requiere comprender las razones profundas y la utilidad práctica de lo que va a aprender antes de comprometerse con el proceso de aprendizaje. Esta necesidad existencial trasciende la mera curiosidad intelectual, constituyéndose en un requisito previo para la motivación auténtica, donde los alumnos andragógicos analizan de manera crítica sus propios beneficios al aprender algo y calculan mentalmente las consecuencias negativas de no adquirir dicho conocimiento. Este proceso de evaluación personal los mantiene en una búsqueda activa y permanente del conocimiento, mostrando un interés genuino por incorporar nueva información y una motivación intrínseca por adquirir nuevos saberes que resuelvan problemas concretos de su realidad. Por esta razón fundamental,

el facilitador debe construir andamiajes educativos basados en experiencias reales y situaciones auténticas que conecten emocional e intelectualmente con el aprendiz, pues son estas experiencias significativas las que realmente conmueven y movilizan el aprendizaje adulto hacia la transformación personal y profesional.

Del mismo modo, Knowles et al. (2001), señalan que el autoconcepto de los alumnos adultos contempla personas que poseen una gran responsabilidad sobre sus propias acciones, autoevalúan sus capacidades de manera realista, desarrollan autoconfianza en la autorrealización de sus tareas, experimentan satisfacción personal al alcanzar sus metas y buscan constantemente ser considerados y tratados como individuos capaces de autodirigirse y ejercer liderazgo en una organización. El papel de las experiencias previas de los alumnos juega un rol determinante en este proceso, ya que los adultos aprenden aprovechando su propio bagaje experiencial, aplicando conocimientos en contextos específicos y reflexionando críticamente a partir de vivencias significativas que han marcado su trayectoria vital. Estas experiencias son naturalmente diversas y tienen consecuencias directas en el ámbito educativo, generando estilos de aprendizaje únicos y necesidades formativas particulares, por ello educar a los adultos exige necesariamente hacerlo de forma individualizada, tanto en las estrategias de enseñanza como en los procesos de aprendizaje, reconociendo que cada adulto construye su ruta formativa a partir de su historia personal y profesional. Un ejemplo concreto de esta individualización se observa en los programas de maestría para ejecutivos, donde los proyectos de grado se diseñan en torno a problemáticas reales de las organizaciones donde trabajan los estudiantes, permitiendo que cada participante aborde desafíos específicos de su contexto laboral inmediato.

Considerando al autor ya citado, es crucial tener muy en claro que la disposición para aprender en el adulto siempre implica mantener una apertura mental hacia nuevos aprendizajes, saber adaptarse flexiblemente a los cambios, cultivar la persistencia para superar dificultades y percibirse competente para enfrentar distintas situaciones de la vida. La orientación del aprendizaje hacia la aplicabilidad inmediata representa otra dimensión esencial, donde los adultos constantemente se motivan para aprender en la medida que comprenden que el conocimiento adquirido les servirá para solucionar problemas concretos de su vida cotidiana y profesional, rela-

cionando dialécticamente la teoría abstracta con la experiencia concreta, estableciendo metas realistas, definiendo objetivos medibles, planificando acciones deliberadas, organizando recursos y monitoreando sistemáticamente sus actividades de aprendizaje. Finalmente, la motivación del adulto se alimenta de aspiraciones concretas como seguir creciendo en el campo laboral, alcanzar ascensos profesionales, obtener salarios más altos, ampliar sus conocimientos especializados, ser reconocidos socialmente y mantener la perseverancia necesaria para alcanzar lo que se proponen y perseguir sus objetivos de vida a largo plazo. Esta compleja red motivacional distingue cualitativamente el aprendizaje adulto del infantil, pues mientras los niños aprenden principalmente por obligación curricular, los adultos lo hacen por convicción personal y necesidad contextual.

Principios Operativos y Características del Aprendizaje Adulto

Por esta razón fundamental, Tubón (2021), citando a Alcalá (1998), mencionan que el modelo andragógico propone que los adultos asuman progresivamente la responsabilidad de gestionar su propio proceso de aprendizaje a lo largo de toda su vida, sintiendo la motivación interna de mejorar continuamente la calidad de sus conocimientos y dominar los métodos que les permitan convertirse en gestores autónomos de su desarrollo formativo. Este proceso de empoderamiento educativo se realiza con el propósito explícito de desarrollar habilidades complejas que satisfagan las demandas crecientes de una sociedad globalizada, tecnológica y en constante transformación, donde el aprendizaje ya no es un evento puntual sino un proceso permanente de adaptación y crecimiento. La implementación exitosa de este modelo requiere que las instituciones educativas transformen sus estructuras rígidas en entornos flexibles que reconozcan y certifiquen los aprendizajes previos, ofrezcan rutas personalizadas de formación y utilicen tecnologías que faciliten el aprendizaje autodirigido, como los sistemas de gestión del aprendizaje adaptativo que ajustan los contenidos según el progreso y las necesidades detectadas en cada estudiante adulto.

Además, para implementar el enfoque andragógico de manera efectiva en contextos educativos reales, es esencial considerar tres principios fundamentales que funcionan como pilares de este modelo educativo. Pri-

mero, la participación activa implica que, durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, la toma de decisiones curriculares y metodológicas se realiza de manera conjunta y negociada entre facilitadores y participantes, esto significa que el aprendiz necesita explicaciones transparentes que le ayuden a comprender el motivo pedagógico detrás de cada actividad de aprendizaje, mientras que el docente debe tener en cuenta sistemáticamente las motivaciones, expectativas y capacidades personales de los participantes, creando así una corresponsabilidad educativa donde ambos actores contribuyen significativamente al proceso educativo. Segundo, la horizontalidad en la relación educativa se refiere a que tanto el participante como el facilitador se encuentran en un nivel similar en cuanto a madurez psicológica y experiencia vital, aunque sus roles sean funcionalmente diferentes, por lo tanto, el adulto tiene la capacidad legítima de dirigir su propio aprendizaje, autogestionar sus recursos educativos y autocontrolar su progreso formativo (Vásquez, 2021). Este principio desafía la relación vertical tradicional y promueve un diálogo de saberes donde el facilitador reconoce que también puede aprender de las experiencias de sus estudiantes.

Finalmente, la flexibilidad dentro del enfoque andragógico sigue un proceso heurístico de prueba y error, contemplando permanentemente la posibilidad de realizar adaptaciones contextuales, reformas metodológicas e innovaciones didácticas que fortalezcan significativamente la experiencia de aprendizaje, tomando en cuenta las particularidades individuales y los conocimientos previos en diferentes ámbitos como el familiar, económico, laboral y educativo (García et al., 2019). Razón por la cual, la flexibilidad en esta dimensión alude específicamente a la adaptabilidad de los periodos de aprendizaje, los ritmos de estudio, los espacios educativos y los recursos didácticos de acuerdo con las habilidades, destrezas y la carga educativa-formativa que los adultos poseen (Viteri, 2022). Un caso ejemplar de esta flexibilidad son los programas de educación continua que ofrecen “créditos por experiencia profesional”, donde los adultos pueden obtener reconocimiento académico por conocimientos demostrados en su trayectoria laboral, acortando así la duración formal de sus estudios y haciendo más eficiente su proceso de cualificación.

Los estudiantes adultos desarrollan una motivación particular que les permite resolver problemas específicos que se presentan en su vida coti-

diana y profesional, para comprender esta motivación se consideran tres características fundamentales descritas por la literatura especializada. La primera característica establece que los alumnos están dispuestos a cumplir sus objetivos cuando perciben claramente la utilidad del aprendizaje propuesto, la segunda los identifica como orientados a la actividad práctica, es decir, buscan activamente las circunstancias y oportunidades para aplicar sus conocimientos, ya sea mediante un curso formal o mediante experiencias informales, la tercera característica abarca alumnos orientados al aprendizaje continuo, aquellos que constantemente están buscando aprender mediante lecturas especializadas, programas de televisión educativos, viajes de estudio o cualquier experiencia que amplíe su comprensión del mundo (Núñez et al., 2014). Esta triple caracterización ayuda a los facilitadores a diseñar intervenciones educativas que respondan a las diferentes formas en que los adultos se aproximan al conocimiento, evitando homogenizar metodologías en un grupo que por naturaleza es diverso y multifacético en sus intereses y estilos de aprendizaje.

Metodología, Evaluación y Procesos en la Educación Andragógica

En este mismo sentido convergente, el adulto se encuentra impulsado predominantemente por una motivación intrínseca para adquirir conocimientos relevantes, buscando aplicaciones prácticas inmediatas de lo aprendido en contextos reales. La disposición del estudiante adulto hacia el aprendizaje está fuertemente influenciada y modulada por sus múltiples responsabilidades y roles simultáneos en la familia, el trabajo y la sociedad en general (Guzmán et al., 2022), lo que explica por qué abandonan más fácilmente aquellos programas educativos que no perciben como relevantes o que no se adaptan a sus complejas agendas personales y profesionales. El principio andragógico fundamental, como mencionan los autores Messias et al. (2014), otorga autonomía progresiva al individuo durante su proceso de aprendizaje, basándose en las habilidades inherentes a la condición humana adulta para optimizar plenamente el potencial humano latente en cada persona. Además, Guzmán et al. (2022), indican que los principios formulados por la andragogía son fundamentales y de gran importancia estratégica dentro de la sociedad del conocimiento contemporánea, donde el aprendizaje a lo largo de la vida se ha convertido en un imperativo para

la empleabilidad y la ciudadanía activa en economías basadas en el conocimiento intensivo.

La metodología andragógica, citando a López (2022), se presenta como un enfoque de aprendizaje comprensivo dirigido especialmente a la formación de docentes, abarcando un conjunto integrado de habilidades didácticas y una expansión significativa de conocimientos pedagógicos y competencias investigativas en el ámbito de la educación de calidad para adultos. Este enfoque metodológico promueve el descubrimiento autónomo del conocimiento y fomenta la responsabilidad social con las necesidades económicas y sociales del país, con el objetivo macro de contribuir sustancialmente a la mejora de la calidad en la educación superior, lo que se traduce operativamente en el fortalecimiento institucional, la obtención de acreditaciones académicas de calidad, la cualificación permanente de los docentes y el fomento sistemático del desarrollo de la investigación aplicada a problemas reales de la sociedad. Además, Guzmán et al. (2022), afirman que la aplicación efectiva de la metodología en andragogía debe ser cuidadosamente orientada a través de un facilitador con la experiencia suficiente para poder guiar sin dirigir, lo cual no significa que disminuya el papel del docente como lo conocemos tradicionalmente; pues, al contrario, el educador andragógico tiene que ser más integral, versátil y reflexivo para poder interactuar de forma eficaz con estudiantes que poseen experiencias de vida ricas y diversas, demandando así un facilitador que sepa valorar y incorporar pedagógicamente estos saberes experienciales en el proceso formativo.

Debido a esta reconfiguración del rol docente, Nicolas (2021), citando a Vallejo (2016), afirma que la evaluación andragógica es un proceso interactivo y bidireccional que funciona en ambas direcciones, donde el feedback fluye tanto del facilitador hacia el estudiante como viceversa. El adulto tiene la capacidad cognitiva y emocional para aceptar o rechazar ideas críticamente, dialogar constructivamente sobre sus progresos y tomar decisiones informadas sobre su desarrollo personal a medida que madura en su proceso formativo y se adapta al entorno complejo que lo rodea. Esto resalta la importancia capital de involucrar activamente al adulto en todo el proceso de evaluación para asegurar democráticamente que sus necesidades específicas y metas personales sean consideradas en la planificación educativa, transformando la evaluación de un instrumento de control

en una herramienta de diálogo y mejora continua. También, Pulloquina (2022), menciona que la evaluación andragógica es el proceso sistemático a través del cual tanto el facilitador como los participantes determinan colaborativamente el grado cualitativo y cuantitativo alcanzado en los aprendizajes significativos. Esta evaluación reviste importancia crítica en el modelo andragógico, ya que implica necesariamente que el participante realice una autoevaluación reflexiva, una coevaluación constructiva por parte del equipo de trabajo y reciba una evaluación unidireccional formativa por parte del facilitador, conformando así una triangulación evaluativa que enriquece la percepción del progreso educativo desde múltiples perspectivas.

Es decir, el mismo autor señala que la Auto-Evaluación consiste fundamentalmente en la valoración crítica y honesta que realiza el participante respecto al logro progresivo de sus objetivos de aprendizaje preestablecidos, desarrollando así su capacidad metacognitiva para monitorear su propio proceso de aprendizaje. Por otro lado, la Co-Evaluación se refiere a la valoración colaborativa que el grupo de aprendizaje realiza sobre su propio desempeño colectivo y los objetivos de aprendizaje alcanzados como comunidad educativa, fomentando la interdependencia positiva y la corresponsabilidad grupal. Finalmente, la evaluación unidireccional es la valoración profesional que el facilitador realiza sobre el desempeño individual y grupal de los participantes (Pulloquina, 2022), pero a diferencia del modelo tradicional, esta evaluación se negocia y se convierte en un insumo para la mejora más que para la calificación punitiva. Un ejemplo innovador de este sistema tripartito son las “rúbricas negociadas” donde los criterios de evaluación se construyen colaborativamente entre estudiantes y facilitador, y las evidencias de aprendizaje incluyen portafolios digitales que documentan no solo los productos finales sino los procesos de aprendizaje y las reflexiones metacognitivas de cada participante.

Dimensiones del Aprendizaje y Estrategias Cognitivas en la Andragogía

El proceso de aprendizaje en los estudiantes andragógicos adquiere una importancia vital para el análisis crítico y la reflexión profunda, considerando diferentes dimensiones humanas que interactúan sinérgicamente

a nivel cognitivo, emocional, social, corporal, comunicativo, ético y espiritual, todas las cuales se enfocan y potencian de acuerdo con las necesidades específicas de cada estudiante adulto. Poder identificar tempranamente algún rasgo cognitivo particular, una característica afectiva distintiva o un patrón fisiológico específico, permite que el proceso de aprendizaje sea realmente interactivo y personalizado (Acosta et al., 2023), adaptándose a las particularidades de cada aprendiz en lugar de forzar la homogenización que caracteriza a los modelos educativos tradicionales. Esta visión holística del aprendizaje adulto reconoce que las emociones, las creencias, los valores y hasta la espiritualidad influyen determinadamente en cómo los adultos procesan, internalizan y aplican los nuevos conocimientos, desafiando la visión reduccionista que prioriza exclusivamente la dimensión cognitiva del aprendizaje. Programas formativos que incorporan *mindfulness*, gestión emocional y ética aplicada reportan mejores resultados en población adulta, pues conectan el aprendizaje con la totalidad de la experiencia humana y no solo con la racionalidad instrumental.

Así mismo, resulta fundamental analizar minuciosamente, mediante la observación sistemática y la escucha activa, el comportamiento complejo de los involucrados en el proceso andragógico, buscando examinar su desempeño integral en relación con el aprendizaje, comprender sus acciones en contexto y esforzarse por elucidar sus motivaciones profundas, siendo la finalidad última determinar si su conducta es esporádica o sigue un patrón regular, con el propósito de anticipar la posibilidad de repeticiones futuras y guiarlos proactivamente hacia la exploración de nuevos motivos que les impulsen a adquirir conocimientos relevantes para toda su vida (Núñez et al., 2014). Esta aproximación cualitativa complementa las mediciones cuantitativas tradicionales, permitiendo a los facilitadores intervenir de manera más precisa y personalizada en el proceso formativo de cada adulto, especialmente en momentos de estancamiento o frustración donde la motivación puede decaer y el abandono se convierte en una amenaza real para la continuidad de los estudios.

Cabe precisar que las estrategias de aprendizaje representan aquel proceso mental complejo que el estudiante va diseñando progresivamente y que le permite aprender de manera significativa, comprender en profundidad y dar un sentido personal a lo que aprende, para su mejor comprensión se consideran tres dimensiones interconectadas: la voluntad de querer

aprender, la capacidad de poder aprender y la autonomía para decidir cómo aprender. La primera dimensión refiere principalmente a la parte motivacional y actitudinal de estar abierto al aprendizaje, la segunda enfoca los procesos metacognitivos para tomar decisiones informadas y la parte evaluativa de la autorregulación, lo tercero debe estar establecido en el manejo estratégico de diferentes recursos basados en información confiable y relevante (Vásquez et al., 2021). Esta tríada conceptual proporciona a los facilitadores un marco para diagnosticar las dificultades de aprendizaje de los adultos: algunos pueden tener la voluntad pero carecer de las estrategias metacognitivas adecuadas, otros pueden tener capacidad pero falta de autonomía, por lo que las intervenciones de apoyo deben ser diferenciadas según la dimensión que requiera fortalecerse en cada estudiante particular, evitando así las soluciones genéricas que suelen ser inefectivas en la educación de adultos.

La Esencia del Facilitador Andragógico: Un Arquitecto de Experiencias de Aprendizaje

La construcción del aprendizaje en el adulto, como lo conceptualiza Piña (2015), se erige sobre la premisa fundamental de proporcionar un andamiaje de apoyo a través de un proceso educativo que facilite de manera genuina el logro de sus objetivos vitales y profesionales, utilizando la expresión de sus experiencias previas como el punto de partida insustituible para comprender y agilizar la transformación integral del individuo dentro de su entorno social específico. Esto implica, de manera ineludible, reconocer la importancia crucial del entorno educativo diseñado específicamente para adultos, con el fin explícito de ampliar, profundizar y mejorar sustancialmente sus conocimientos preexistentes y sus estrategias de aprendizaje, permitiéndoles así contribuir de manera activa y significativa al desarrollo social, económico y cultural de su comunidad inmediata, su región y su país en un sentido amplio. Este proceso de construcción no es meramente acumulativo, sino reconstructivo, donde el adulto reordena sus esquemas mentales a la luz de nuevas experiencias y conocimientos, en un diálogo permanente entre lo que ya sabe y lo nuevo por aprender, generando así aprendizajes verdaderamente significativos y transformadores que impactan su identidad y su actuar en el mundo.

Por ello, la figura del profesor andragógico en su rol de facilitador del aprendizaje, según Sánchez (2015), quien a su vez citó a Rogers (1969), se constituye en un elemento clave y catalizador para este desarrollo, debiendo poseer cualidades humanas y profesionales excepcionales como: una intensidad genuina en su compromiso docente, una consideración positiva incondicional hacia sus estudiantes y una comprensión empática de sus circunstancias vitales. Estas cualidades deben estar directamente relacionadas con la gestión del estado de ánimo propio y del grupo, lo cual debe ser comunicado de diversas maneras verbales y no verbales, con una capacidad demostrada para ayudar a los estudiantes a expresarse libremente y lograr un clima de confianza y seguridad psicológica para aprender, teniendo como fin último guiar a cada estudiante hacia el alcance de su meta personal mediante la motivación estratégica, la provisión de documentos pertinentes y materiales significativos; considerando siempre que, en esencia, el aprendizaje es autodirigido, siendo los estudiantes los principales responsables y protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Según Caraballo (2007), este docente se constituye en el facilitador esencial de dicho aprendizaje, siendo capaz de orientar sin imponer, ayudar sin sobreproteger y cooperar genuinamente con el estudiante para que este alcance sus metas de manera autónoma y satisfactoria. Un ejemplo concreto de este rol se observa en la tutoría de trabajos de grado, donde el facilitador actúa como un “espejo crítico” que formula preguntas poderosas, desafía supuestos y conecta al estudiante con recursos, pero evita dar soluciones directas, fomentando así la autonomía investigativa.

En este mismo sentido convergente, Chiroque et al. (2020), afirman que el profesor andragógico debe tener siempre en consideración el principio dinámico de que los seres humanos están en constante evolución y mejora a lo largo de toda su vida; por lo tanto, es crucial y éticamente necesario brindar a los adultos la oportunidad concreta de mantenerse al ritmo acelerado de los cambios tecnológicos y los avances científicos, lo que implica capacitar a los adultos no solo para comprender críticamente estas transformaciones, sino también para asumir la responsabilidad protagónica que conlleva el proceso de cambio permanente, así como prepararlos de manera efectiva para el mundo del trabajo, actualizando de forma continua sus conocimientos desactualizados y sus habilidades obsoletas. Esta perspectiva requiere que el facilitador esté en permanente actualización

y que diseñe entornos de aprendizaje que simulen los desafíos reales del contexto laboral actual, utilizando, por ejemplo, laboratorios virtuales, estudios de casos de la industria local o proyectos de consultoría real para empresas, donde los adultos puedan aplicar sus aprendizajes en situaciones auténticas y recibir retroalimentación de actores externos.

Dimensiones de las Competencias en el Aprendizaje Adulto

Los procedimientos andragógicos, cuando son bien aplicados, fomentan de manera natural el pensamiento crítico y complejo, incentivando el intercambio constructivo de ideas divergentes y facilitando el diálogo respetuoso y argumentado como método de construcción colectiva de conocimiento. Estos procesos deliberativos generan perspectivas diversas y enriquecedoras, impulsan la generación de nuevas ideas e innovaciones disruptivas, y al mismo tiempo incitan a reconsiderar propuestas previas a la luz de nuevas evidencias y argumentos, siempre y cuando se apliquen metodologías apropiadas que creen las condiciones para este tipo de interacción intelectual (García et al., 2019). Una metodología que ejemplifica esto es el “debate estructurado” sobre dilemas éticos profesionales, donde los estudiantes adultos deben investigar, argumentar a favor o en contra y llegar a consensos, desarrollando no solo competencias conceptuales sino también habilidades de comunicación y ética profesional. En tanto, la educación de adultos se concibe principalmente como un proceso intencionado destinado a crear conciencia crítica y reflexiva en el aprendiz maduro, considerando de manera integral los aspectos biopsicosociales que lo constituyen, aprovechando su carga invaluable de experiencias acumuladas como la herramienta pedagógica fundamental en su desarrollo educativo continuo. En este contexto andragógico, la enseñanza para adultos se basa de manera primordial en la activación de la experiencia previa relevante y el interés auténtico en el tema de estudio (Piña et al., 2015), lo que asegura que el nuevo conocimiento encuentre un anclaje sólido en la estructura cognitiva y valorativa del estudiante.

Por esta razón fundamental, el acompañamiento andragógico, según Pérez et al. (2020), implica necesariamente la dimensión profesional y personal del educador, quien debe tener la capacidad de evaluarse a sí mismo

de manera reflexiva y constante, reconocer con honestidad sus puntos fuertes y sus áreas de mejora, proponer soluciones alternativas e innovadoras a los desafíos pedagógicos y poner en práctica modelos preestablecidos con flexibilidad y adaptabilidad contextual. Este acompañamiento trasciende la mera instrucción y se convierte en una relación de mentoría donde el facilitador modela, precisamente, la actitud de aprendizaje permanente que se espera del estudiante adulto. Además, en cuanto a la eficacia de los conocimientos esenciales para la educación de los estudiantes universitarios adultos, es fundamental señalar que el rendimiento educativo de los profesionales se configura y consolida a través de acciones estratégicas cuidadosamente planificadas por los educadores, las cuales deben estar basadas en las competencias básicas, genéricas y específicas que estos poseen como encargados de la dinámica de los procesos académicos (Picher, 2006, citado por Soto, 2022). Sin embargo, es crucial advertir que la mera adopción superficial de estrategias basadas en la andragogía en contextos universitarios no garantiza por sí sola la calidad y la eficiencia del proceso educativo (Chirino, 2016), si no va acompañada de una transformación institucional profunda, una adecuada dotación de recursos y una auténtica convicción filosófica sobre la naturaleza del aprendizaje adulto.

Por otra parte, la interacción didáctica en el marco andragógico, según Knowles (1984), debe permitir y garantizar que los estudiantes se sientan plenamente satisfechos con su proceso, seguros para cometer errores y aprender de ellos, apoyados incondicionalmente en sus esfuerzos, tratados como iguales en dignidad y aceptados como personas inteligentes y capaces, es decir, la capacidad intelectual del grupo debe ser desafiada de manera óptima de acuerdo con sus habilidades heterogéneas. Las funciones del profesor andragógico han presentado diferentes actualizaciones en las últimas décadas, considerando que son esencialmente agentes de cambio cultural y pedagógico, por ello sus responsabilidades se orientan de manera prioritaria a alcanzar la plena satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, para lo cual debe considerar tres aspectos estratégicos: analizar profundamente sus más altas aspiraciones personales y profesionales, diagnosticar con precisión los obstáculos internos y externos para superarlos satisfactoriamente y planificar estratégicamente las intervenciones educativas para conseguir los resultados deseados de manera eficiente y efectiva. Esta planificación estratégica se materializa en

el diseño de “itinerarios personalizados de aprendizaje”, donde cada adulto, con la guía del facilitador, define su ruta formativa, selecciona proyectos de su interés y elige entre diversas opciones de demostración de competencias, haciendo tangible el principio de autonomía.

Características del Estudiante Adulto y el Enfoque por Competencias

Las necesidades en la educación de adultos, según Fernández (1986), citado por Briceño (2023), sostiene de manera crítica que las carencias estructurales en el sistema educativo tradicional exponen de manera dramática las necesidades educativas insatisfechas de los adultos, ya que este sistema no siempre los prepara de manera efectiva para la vida real y sus complejidades. Más bien, en ocasiones frecuentes, conduce al regreso a situaciones de obsolescencia profesional en las que la formación recibida previamente no se conecta adecuadamente con las demandas prácticas y cognitivas del mundo contemporáneo globalizado. Los mismos autores refieren que las características distintivas de los estudiantes en la andragogía se pueden agrupar en tres dimensiones principales: cognitivas, pues poseen una mayor capacidad cognitiva y conceptual para el procesamiento abstracto de información, mostrando un compromiso intelectual a través del pensamiento abstracto y crítico; de actitud, donde demuestran una motivación intrínseca y extrínseca para estudiar y alcanzar sus objetivos de vida claramente definidos; y finalmente la característica de comportamiento, donde los adultos suelen exhibir una mayor disciplina autogestionada y una disposición resiliente para perseverar en sus estudios a pesar del aburrimiento, la fatiga o las frustraciones inherentes al proceso. No obstante, es importante matizar que esto no implica que los estudiantes mayores estén completamente exentos de manifestar comportamientos disruptivos ocasionales, como entablar conversaciones laterales con compañeros durante la clase, llegar tarde debido a sus múltiples responsabilidades, omitir tareas por sobrecarga laboral o expresar desacuerdo argumentado con el contenido enseñado por el maestro (Fernández, 1986, citado por Briceño, 2023), comportamientos que, lejos de ser solo disruptivos, pueden ser leídos como expresiones de autonomía crítica y deben ser gestionados pedagógicamente por el facilitador.

La competencia, según la definición del MINEDU (2020), es aquella facultad compleja que posee una persona para actuar con pertinencia contextual y sentido ético, haciendo uso integrado y estratégico de sus capacidades diversas. Para Alvarenga et al. (2011), señala que es la capacidad holística que se debe formar en cada uno de los individuos para que les permita desempeñarse competentemente como personas autónomas que ejercen un grado creciente de responsabilidad a lo largo de toda su vida personal y profesional. Martínez (2009), citado por Robles (2022), señala con acierto que es la aptitud demostrable de un individuo para tener un rendimiento exitoso y consistente en un empleo específico, la cual se manifiesta de manera óptima en un entorno laboral propicio y desafiante. La competencia, por ende, representa una característica individual e intransferible que se relaciona causalmente con la ejecución eficaz de una labor específica, alcanzando y superando un nivel de calidad socialmente aceptable y profesionalmente valorado. De acuerdo con Tobón (2013), se conceptualiza la noción de competencias desde una perspectiva socioformativa innovadora, ofreciendo una comprensión integral y humanista del individuo en su contexto. En este enfoque contemporáneo, las competencias abarcan no solo los conocimientos declarativos y los procedimientos operativos necesarios para llevar a cabo diversas tareas con eficiencia, sino que también consideran de manera significativa a la persona en sí misma, su esencia humana profunda, los valores éticos que la guían y la manera dialéctica en que se abordan los problemas complejos en función del contexto específico, generando así una transformación positiva tanto en el individuo como en su entorno social inmediato.

Las competencias conceptuales, según Alvarenga (2011), afirma que es la capacidad cognitiva que posee una persona para poder comprender en profundidad su propio proceso de aprendizaje, es decir, definir con precisión y aplicar de forma creativa conceptos abstractos de manera clara y coherente, hechos que suman colectivamente para ampliar y sofisticar la concepción de la información recibida. De la misma manera, Pabón (2021), la refiere como un conjunto integrado de herramientas mentales que permiten procesar la información de manera significativa y crítica, donde se involucre necesariamente el interés genuino por indagar conocimiento nuevo a través de estrategias metacognitivas y habilidades de pensamiento superior que el estudiante va formando mediante la indagación sistemática

y autorregulada. Estos conocimientos científicos son adquiridos y reconstruidos mediante la constante búsqueda reflexiva de teorías explicativas, hechos contrastados y principios organizadores (Nicolas, 2021). En este mismo sentido, Tobón (2013), afirma que las competencias conceptuales conllevan inevitablemente al proceso complejo de adquirir habilidades de pensamiento y estrategias de aprendizaje, buscándose capacitar a las personas para que aprendan a procesar, gestionar y crear conocimiento nuevo sin depender exclusivamente de la memorización repetitiva y superficial. Esto se logra de manera efectiva a través de la aplicación deliberada de métodos heurísticos como la indagación sistemática guiada, el análisis crítico de fuentes, la clasificación categorial, la elaboración de síntesis propias, la reconstrucción argumentada y la aplicación contextualizada de la información en nuevos escenarios. Finalmente, Obaco (2020), sostiene que la competencia es, en esencia, una estrategia educativa comprehensiva que facilita la identificación precisa, la demostración práctica y el desarrollo progresivo de conocimientos aplicados, habilidades desempeñadas, actitudes valoradas y comportamientos observables necesarios para ejercer una profesión con idoneidad y excelencia en un mercado laboral competitivo.

Las competencias procedimentales, según Rivadeneyra (2017), hacen referencia específica a las acciones prácticas y operativas que se orientan directamente a la realización exitosa de una tarea o proyecto, donde la responsabilidad autónoma de su propio aprendizaje, la aplicación estratégica de métodos validados y la gestión eficaz de recursos se van adquiriendo de manera progresiva mediante el desarrollo de actividades situadas que permiten construir nuevos conocimientos de manera experiencial, lo que puede ser facilitado mediante la observación estructurada, la imitación guiada y la práctica deliberada. Además, Irigoyen (2011), hace énfasis particular en la resolución creativa de problemas complejos como núcleo de esta competencia, destacando la capacidad para fomentar el pensamiento crítico y divergente, por ello es relevante en todas las áreas del saber el feedback respectivo, oportuno y constructivo que permita la mejora continua del desempeño. Finalmente, Tobón (2013), sostiene que implica la capacidad demostrada de llevar a cabo una tarea concreta o resolver un problema específico de manera eficiente, entendiendo la lógica del entorno y fundamentándose siempre en una planificación estratégica previa que anticipe obstáculos y optimice recursos. Las competencias actitudinales,

según Torres (2014), se refieren al complejo entramado de opiniones fundamentadas, actitudes proactivas, conocimientos valorativos, principios éticos y valores morales, que tienen una relación directa con la disposición interna de ir adquiriendo conciencia social, responsabilidad ciudadana y compromiso ético con su desarrollo y el de su comunidad. Esto implica articular diversos contenidos axiológicos, promover el aprendizaje colaborativo y solidario, lograr cambios actitudinales profundos, interiorizar valores democráticos, adoptar formas de comportamiento prosocial, fomentar la curiosidad intelectual y el pensamiento crítico reflexivo (Pabón, 2021). Así mismo, estas competencias permiten evaluar el impacto multifacético de las soluciones propuestas, asumen la responsabilidad personal por las soluciones establecidas y permiten recurrir humildemente a otros con mayor experiencia cuando los problemas superan sus conocimientos actuales (Fontanilla et al., 2020), demostrando así madurez emocional e intelectual.

Además, Pozo y Gómez (2009), exponen con claridad que la competencia actitudinal abarca de manera integral tres componentes: valores, actitudes y normas. Los valores representan procesos cognitivos y afectivos relativamente duraderos y consistentes, dirigidos hacia metas ideales y socialmente compartidas que dan sentido a la acción. En cuanto a las actitudes, comprenden componentes conductuales observables, cognitivos (creencias) y afectivos (sentimientos), adquiriéndose y modificándose principalmente a través de la interacción social y la experiencia reflexiva. Por último, las normas proporcionan pautas esenciales para la convivencia armónica en sociedad y para regular las relaciones respetuosas con las personas y el entorno natural y cultural. Finalmente, como lo menciona Núñez (2014), las competencias son aquellas habilidades complejas que se obtienen y perfeccionan de manera continua durante el transcurso de toda la vida y tienen la capacidad inherente de ser compartidas socialmente, asimiladas críticamente, instruidas pedagógicamente y cultivadas éticamente en diversos entornos educativos, ya sean formales, no formales o informales. Esto se logra de manera óptima a través de la participación activa y el intercambio dialógico en diversos contextos socioculturales, como el familiar, el laboral, las instituciones religiosas y las organizaciones culturales. La adquisición, conservación y actualización de estas habilidades se ven influenciadas determinantemente por el esfuerzo individual perseverante,

la calidad del entorno institucional de apoyo y las condiciones del contexto social más amplio, así como por una organización social adecuada que valore y incentive el aprendizaje a lo largo de la vida como un principio de desarrollo humano y progreso social.

Capítulo 3

Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación

El marco epistemológico que sustenta esta investigación se enmarca dentro de lo que el CONCYTEC (2018) considera como investigación aplicada, categoría que implica la realización de trabajos sistemáticos y originales con el fin principal de obtener nuevos conocimientos dirigidos hacia propósitos prácticos específicos. A diferencia de la investigación básica o pura, que busca el conocimiento por el conocimiento mismo, este enfoque se centra en profundizar en el conocimiento existente con la intención explícita de abordar problemas concretos identificados en contextos reales, donde los resultados obtenidos tienen como objetivo primordial ser aplicables al desarrollo de productos, la optimización de operaciones, la mejora de métodos o la innovación en sistemas educativos. Así mismo, Carrasco (2019), refiere que esta tipología investigativa se caracteriza por tener objetivos prácticos inmediatos claramente definidos desde su concepción, es decir, se lleva a cabo con la finalidad última de tomar acciones transformadoras, modificar prácticas establecidas o generar cambios significativos en un sector específico de la realidad educativa analizada. En el caso particular de este estudio, la aplicación práctica se materializa en el diseño de un programa de capacitación andragógica que responda a las necesidades formativas identificadas en el profesorado universitario que trabaja con población adulta, constituyéndose así en un puente tangible entre la teoría educativa y la práctica docente cotidiana.

El enfoque metodológico adoptado en la presente investigación es de naturaleza cuantitativa, según la definición clásica de Hernández et al. (2014), este paradigma facilita la sistematización rigurosa y la organización estructurada de todo el proceso investigativo, siguiendo una secuencia lógica que cumple con un conjunto de procedimientos estandarizados que pueden ser replicados en distintos contextos educativos, con la expectativa fundada de obtener resultados consistentes y comparables. La elección de este enfoque se justifica por su capacidad para medir con precisión las variables en estudio, establecer relaciones entre ellas y generalizar los hallazgos a poblaciones más amplias, siempre que se respeten los criterios de validez y confiabilidad metodológica. Este paradigma permite, mediante técnicas estadísticas robustas, cuantificar el nivel de competencias docentes existente y determinar la relación con los principios andragógicos, proporcionando así una base empírica sólida para la posterior propuesta de intervención. La aplicación de este enfoque en el ámbito educativo ha

demostrado su utilidad en investigaciones similares publicadas en revistas indexadas en Scopus, como el estudio de García et al. (2021) sobre medición de competencias docentes en educación superior, donde la cuantificación sistemática permitió identificar brechas específicas y diseñar intervenciones focalizadas.

Respecto al diseño de investigación, el presente estudio se enmarca dentro del diseño no experimental de tipo transversal descriptivo, citando a Hernández y Mendoza (2018), quienes afirman que este diseño implica llevar a cabo estudios sin manipular intencionalmente las variables en contextos naturales, esto significa que en este tipo de investigaciones no se varían deliberadamente las variables independientes para observar su efecto en otras variables, sino que se observan y analizan tal como se manifiestan en su entorno real. La naturaleza transversal del diseño responde a que la información se recogerá en un solo momento temporal específico y se busca describir detalladamente el estado actual de las variables utilizando instrumentos específicamente creados con ese propósito diagnóstico. Este diseño resulta particularmente apropiado para el objetivo de diagnosticar la situación actual de las competencias docentes y su relación con los principios andragógicos, ya que permite capturar una “fotografía” del estado de estas variables en el contexto natural donde se desarrolla la práctica educativa, sin intervenir ni alterar las condiciones habituales de trabajo de los docentes participantes. Un ejemplo de aplicación exitosa de este diseño se encuentra en la investigación de Martínez et al. (2022) publicada en la Revista de Educación Superior, donde un diseño transversal no experimental permitió identificar factores críticos en el desarrollo de competencias docentes en universidades latinoamericanas.

Del concepto a la evidencia

La variable central de esta investigación, el programa de capacitación en andragogía, según Briceño (2023), se conceptualiza como aquellas acciones formativas que se realizan de forma sistemática mediante una planificación estructurada que se orientan específicamente a alcanzar una meta educativa en respuesta a atender las necesidades particulares del estudiante adulto. Operacionalmente, el programa de capacitación en an-

dragogía se constituye en plantear una propuesta fundamentada a partir de las dimensiones esenciales de la teoría andragógica de Knowles: auto-concepto del aprendiz, necesidad de saber, el papel de la experiencia previa de los alumnos, disposición para aprender, orientación al aprendizaje aplicado y motivación intrínseca y extrínseca, el cual será evaluado a través de un cuestionario especializado que consta de 18 preguntas con respuestas categóricas tales como: Siempre, casi nunca, a veces, casi siempre y nunca. La escala de medición utilizada es ordinal, basada en la estructura clásica de Likert, que permite capturar las intensidades de las percepciones y actitudes de los docentes hacia los principios andragógicos. Esta operacionalización permite transformar constructos teóricos abstractos en indicadores medibles y observables, facilitando el proceso de recolección y análisis de datos de manera sistemática y objetiva, tal como se ha aplicado en estudios previos validados en la base WoS, como la investigación de López et al. (2020) sobre medición de percepciones docentes hacia enfoques educativos innovadores.

La segunda variable de estudio, las competencias docentes, según Kino (2022), se definen como constructos complejos y multidimensionales, ya que abarcan una serie integrada de habilidades prácticas, conocimientos disciplinares y principios éticos que trascienden más allá del espacio del aula tradicional. El concepto de competencia según MINEDU (2020), menciona que es la facultad holística con la que cuenta una persona de combinar un conjunto de capacidades específicas en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético. Para Alvarenga et al. (2011), refiere a la capacidad integral que se debe formar en cada uno de los individuos que les permita desempeñarse como personas responsables en todos los aspectos de la vida profesional y personal. Operacionalmente, las competencias docentes se constituyen a partir de las tres dimensiones clásicas: conceptuales (saberes teóricos), procedimentales (habilidades prácticas) y actitudinales (valores y disposiciones), el cual será evaluado a través de un cuestionario estructurado que consta de 15 preguntas con respuestas en escala Likert con las siguientes categorías: siempre, casi nunca, a veces, casi siempre, nunca. La escala de medición igualmente es ordinal, basada en la estructura de Likert, que permite capturar las percepciones auto-reportadas de los docentes sobre su nivel de desarrollo competencial en cada una de las dimensiones establecidas.

En lo que respecta a la población de estudio, según Ñaupas et al. (2023), expresa que la población es un conjunto completo de personas que son el motivo central de investigación y se representa convencionalmente por la letra (N). Por su parte Carrasco (2019), afirma que está conformada por todos aquellos elementos que se encuentran en un espacio delimitado donde se va a realizar una investigación específica. En el presente estudio, la población estará conformada por 386 docentes de una universidad en Piura que actualmente se encuentran dictando clases a estudiantes andragógicos en el semestre 2023-II. Hernández y Mendoza (2018), afirman que la muestra es un subgrupo representativo de la población de donde se han recolectado los datos, para tal caso la muestra estuvo conformada por 193 docentes de una universidad en Piura, 2023, determinada mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple que garantiza la representatividad estadística. El tamaño muestral se calculó utilizando la fórmula para poblaciones finitas con un nivel de confianza del 95% y un error máximo permitido del 5%, considerando una varianza conservadora de $p=0.5$ para maximizar el tamaño requerido. Por su parte Hernández y Mendoza (2018), mencionan que el muestreo probabilístico es aquel en el que todos los sujetos tienen las mismas posibilidades de ser incluidos, lo que elimina sesgos de selección y permite la generalización de resultados a la población total. Los criterios de inclusión considerados son los docentes que actualmente se encuentran dictando clases a estudiantes adultos en la universidad bajo estudio en el semestre académico agosto 2023, no existe distinción de sexo, se incluye a todos los docentes por igual. Los criterios de exclusión, a tomar en cuenta son aquellos docentes que no desean participar voluntariamente de esta investigación y aquellos que no brindan información completa requerida para el análisis.

Del instrumento a la comprensión

Bernal (2010), indica que existen diferentes técnicas e instrumentos que pueden ser aplicados en la realización del recojo de información en una investigación educativa, para tal caso se utilizará como técnica principal la encuesta estructurada, esto permitirá hacer un análisis sistemático sobre las competencias docentes y como instrumento específico el cuestionario estandarizado. El cuestionario es el instrumento que se usa con

mayor frecuencia para realizar preguntas estructuradas que respondan a recoger información confiable sobre las variables de investigación (Hernández y Mendoza, 2018). Estará conformado por preguntas validadas que serán aplicadas a 193 docentes de una universidad en Piura el semestre agosto 2023, para recoger información pertinente que luego será analizada e interpretada considerando las variables estudiadas y sus dimensiones constitutivas. Respecto a la validez de los instrumentos, se validó a través del procedimiento de juicio de expertos, con profesionales conocedores del tema con amplia experiencia en educación andragógica, que valoran los criterios en base a la escala de Likert siempre (5), casi nunca (4), a veces (3), casi siempre (2), nunca (1), dichos expertos cuentan con estudios de doctorado en ciencias de la educación y más de diez años de experiencia en investigación educativa. Este proceso de validación por expertos sigue protocolos establecidos en la literatura metodológica, similares a los utilizados en investigaciones publicadas en EBSCO, como el estudio de Rodríguez et al. (2021) sobre validación de instrumentos para evaluación docente en educación superior.

En cuanto a los procedimientos metodológicos, se procederá a elaborar minuciosamente los instrumentos de evaluación considerando la medición precisa de las variables, las cuales se encuentran alineadas conceptual y operativamente a las dimensiones e indicadores de cada una de ellas; seguidamente se validará el contenido con los 5 expertos especializados en el tema mediante paneles de validación; se procesará y analizará al detalle cada uno de los ítems que a la vez presentan correspondencia directa con la operacionalización de las variables y considerando además la escala ordinal que se ha mencionado en la definición respectiva. Todos estos procedimientos se ejecutarán de manera sistemática con la muestra determinada previamente en el desarrollo del proceso investigativo en sí, garantizando la trazabilidad y transparencia metodológica en cada etapa. El método de análisis de datos incorporará técnicas de estadística descriptiva e inferencial; para poder realizar las mediciones estadísticas apropiadas de acuerdo con el resultado del procesamiento; el cual tienen como base el software estadístico SPSS en su versión 29, para Windows; así mismo la recolección primaria de los datos se hará utilizando el software Microsoft Office Excel para la creación de la base de datos; el procesamiento estadístico se realizará en atención a cada variable y sus dimensiones constitutivas; por

lo cual los resultados se mostrarán en tablas de contingencia y gráficos estadísticos de acuerdo a la elección de la investigadora. Hay que tener en cuenta que de acuerdo con la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov se hará uso posteriormente de la estadística paramétrica o no paramétrica según corresponda. Cabe mencionar además que se ha realizado la prueba de confiabilidad de los instrumentos haciendo uso del factor estadístico que corresponde al Alfa de Cronbach para la consistencia interna y a la “V” de Aiken para la validez de contenido; el valor resultante del primer instrumento para la variable 1 es: 0,896 y 0.827 para la variable 2, lo cual significa que el instrumento es altamente confiable para su aplicación, y el valor del segundo está dado por: 0.98; lo cual revela una mayor validez de contenido excelente según los parámetros metodológicos establecidos en la literatura especializada. Este rigor psicométrico sigue estándares internacionales comparables a los utilizados en investigaciones publicadas en journals indexados en WoS, garantizando la calidad técnica del proceso investigativo en su totalidad.

Tabla 1. Resultados del análisis de fiabilidad variable 1

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,896	18

Fuente: Córdova Córdova (2024).

Tabla 2. Resultados del análisis de fiabilidad variable 2

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,827	15

Fuente: Córdova Córdova (2024).

Aspectos éticos

Los aspectos éticos considerados en esta investigación están de acuerdo a los lineamientos de la universidad indicados en la guía de elaboración de trabajos conducentes a grados y títulos de la Universidad Cesar Vallejo, además del cumplimiento establecida por la Ley Universitaria; en su artículo 48°. Esta investigación cumple con las normas de redacción tanto en citas como en referencias establecidas por la Asociación Americana de

Psicología APA. Se dio cumplimiento con lo establecido dentro de porcentaje de similitud menor al 20% comprobado por el software de anti-plagio Turnitin.

Finalmente, esta investigación es original, los datos analizados son reales, se contó con la autorización para la aplicación del instrumento, se informó a los participantes que no existe ninguna mal intención con la información, en todo momento se guarda el principio de confidencialidad y el compromiso de informar a la institución los resultados obtenidos.

Capítulo 4

*Cartografiando el territorio andragógico en las aulas
universitarias de Piura*

El punto de partida. Un diagnóstico de la práctica andragógica en las aulas universitarias de Piura

En primer lugar, se procedió a diagnosticar cuál era el nivel de práctica andragógica que tenían los docentes de una universidad de Piura.

Tabla 3. Resultados descriptivos de las prácticas andragógicas por indicador

Ítem	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dimensión autoconcepto										
Motiva a tus estudiantes adultos a realizar una autoevaluación positiva de sus propias capacidades y habilidades.	0	0,0%	3	1,5%	3	1,5%	50	25,8%	138	71,1%
Toma en cuenta la autoconfianza de los estudiantes adultos en tus clases.	0	0,0%	0	0,0%	4	2,1%	44	22,7%	146	75,3%
Fomenta la autorrealización personal en cada uno de los estudiantes.	0	0,0%	1	0,5%	5	2,6%	40	20,6%	148	76,3%
Dimensión Necesidad de saber										
Despierta curiosidad en tus estudiantes por aprender nuevos conocimientos en tus clases.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	41	21,1%	153	78,9%
Brinda herramientas para la búsqueda activa de información a tus estudiantes adultos.	0	0,0%	2	1,0%	6	3,1%	57	29,4%	129	66,5%
Utiliza estrategias para fomentar la motivación intrínseca y el gusto por la adquisición de nuevos saberes en sus estudiantes adultos.	0	0,0%	1	0,5%	4	2,1%	52	26,8%	137	70,6%
Dimensión Papel de la experiencia del estudiante										
Fomenta la colaboración y el intercambio de ideas en base a la experiencia de tus estudiantes adultos en tus clases.	1	0,5%	19	9,8%	5	2,6%	8	4,1%	161	83,0%
Promueve la aplicabilidad del contenido enseñado en relación con la vida real del estudiante adulto.	0	0,0%	1	0,5%	4	2,1%	41	21,1%	148	76,3%
Fomenta la reflexión en el estudiante adulto, a través del análisis de las experiencias vividas durante tus clases.	0	0,0%	1	0,5%	2	1,0%	41	21,1%	150	77,3%
Dimensión Disposición para aprender										

Ítem	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Impulsa en sus estudiantes adultos una actitud y apertura hacia la adquisición de nuevos conocimientos.	0	0,0%	1	0,5%	1	0,5%	40	20,6%	152	78,4%
Adapta la metodología de enseñanza y eres flexible frente a los cambios que se generen en el proceso de aprendizaje.	0	0,0%	1	0,5%	1	0,5%	48	24,7%	144	74,2%
Transmite la persistencia en tus estudiantes adultos ante la superación de dificultades y obstáculos.	0	0,0%	0	0,0%	3	1,5%	38	19,6%	153	78,9%
Dimensión: Orientación hacia el aprendizaje										
Orienta de forma efectiva al estudiante adulto para alcanzar sus metas y objetivos de aprendizaje establecido.	0	0,0%	0	0,0%	3	1,5%	35	18,0%	156	80,4%
Planifica tus actividades para los estudiantes adultos antes de iniciar una clase.	0	0,0%	0	0,0%	5	2,6%	32	16,5%	157	80,9%
Brinda oportunidad de reflexión y autoevaluación al estudiante adulto para evaluar su propio progreso de aprendizaje.	0	0,0%	1	0,5%	3	1,5%	52	26,8%	138	71,1%
Dimensión: Motivación										
Evalúa el nivel de motivación de los estudiantes adultos en tus clases.	0	0,0%	0	0,0%	$\frac{1}{2}$	6,2%	61	31,4%	121	62,4%
Reconoce los logros de los estudiantes adultos en tus clases.	0	0,0%	0	0,0%	1	0,5%	38	19,6%	155	79,9%
Utiliza estrategias para mantener comprometidos a tus estudiantes adultos alcanzar sus objetivos.	0	0,0%	0	0,0%	4	2,1%	50	25,8%	140	72,2%

Fuente: Córdova Córdova (2024).

Al analizar los resultados descriptivos de la tabla 3, es posible evidenciar que, si bien existe una tendencia mayoritaria favorable a la medición de Siempre, en la distribución de frecuencias sobre cada una de las dimensiones, no ha sido posible alcanzar la totalidad en ningún indicador.

En la dimensión autoconcepto, el 25,8% de docentes tiene una práctica con una frecuencia de Casi siempre en el indicador motiva a sus estudiantes adultos hacia la realización de una autoevaluación positiva, siendo éste el porcentaje más alto referido a la dimensión. En cuanto a la dimensión Necesidad de saber, el 29,4% de docente tiene una práctica con una

frecuencia de Casi siempre en cuanto a brinda herramientas para que los estudiantes puedan realizar una búsqueda activa de información.

La dimensión Papel de la experiencia del estudiante merece una mirada más especial, dado que el 9,8% de docentes casi nunca fomenta el intercambio de ideas, así como la colaboración en las actividades, desde la mirada de la experiencia previa. En contraste aquí también, se ubica al 21% de docentes que promueven la aplicabilidad del contenido enseñando y lo relacionan con la experiencia propia con una frecuencia de casi siempre.

Sobre la dimensión Disposición para aprender, se encontró que el 24,7% de docentes adaptaba la metodología de enseñanza, flexibilizándola frente a los cambios que se generen en los procesos de aprendizaje, con una frecuencia de casi siempre. Ahora sobre la dimensión que busca la orientación hacia el aprendizaje por parte de los docentes, un 26,8% casi siempre busca una oportunidad para la reflexión y la autoevaluación, con lo cual en esta parte no se logra tener el total de docentes que promuevan un aprendizaje basado en la reflexión y el endose de la responsabilidad de aprender a partir de la propia mirada del estudiante.

Ahora, con respecto a la última dimensión de motivación, es importante destacar que el 31,4% de docentes casi siempre evalúa el nivel de motivación que tienen los estudiantes adultos durante las sesiones de aprendizaje, bien sea de que se realice de una manera formal o informal, ahora, en esa misma línea se encontró un 6,2% de docentes que raras veces realizan esta actividad, lo cual acumulan un 37,6% de docentes que no logran cumplir acabadidad con este indicador a lo largo de todas sus prácticas pedagógicas.

Retrato de un educador: Explorando las dimensiones de la docencia contemporánea

En el segundo objetivo específico se propuso describir las competencias docentes a nivel de cada una de sus dimensiones, los cuales se han registrado en la siguiente tabla.

Tabla 4. Resultados descriptivos de las competencias docentes por indicador

Ítem	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dimensión: Componente conceptual										
Ha recibido formación en andragogía.	13	6,7%	6	3,1%	9	4,6%	37	19,1%	129	66,5%
Ha realizado cursos relacionados con la metodología andragógica.	28	14,4%	42	21,6%	56	28,9%	39	20,1%	29	14,9%
Utiliza métodos y estrategias andragógicas en proceso de la enseñanza.	7	3,6%	13	6,7%	25	12,9%	79	40,7%	70	36,1%
Analiza las herramientas a utilizar en sus clases.	1	0,5%	1	0,5%	14	7,2%	66	34,0%	112	57,7%
Fomenta la colaboración entre pares a fin de mejorar la comprensión y aplicación de conceptos para generar conocimiento.	0	0,0%	2	1,0%	10	5,2%	59	30,4%	123	63,4%
Dimensión: Componente procedimental										
Suele orientar a los estudiantes para la realización de una tarea en sus clases.	0	0,0%	0	0,0%	2	1,0%	49	25,3%	143	73,7%
Brinda feedback a los estudiantes adultos después de la realización de una actividad.	0	0,0%	0	0,0%	10	5,2%	48	24,7%	136	70,1%
Piensa que el estudiante adulto es el responsable de su propio aprendizaje.	9	4,6%	10	5,2%	27	13,9%	67	34,5%	81	41,8%
Utiliza métodos o recursos para fomentar la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes adultos.	0	0,0%	0	0,0%	4	2,1%	69	35,6%	121	62,4%
Fomenta el pensamiento crítico y la resolución de problemas en tus estudiantes adultos.	0	0,0%	0	0,0%	5	2,6%	54	27,8%	135	69,6%

Ítem	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dimensión: Componente actitudinal										
Incorpora buenas prácticas éticas a estudiantes adultos en tus clases.	0	0,0%	0	0,0%	1	0,5%	32	16,5%	161	83,0%
Inculca los valores entre tus estudiantes adultos dentro de tus clases.	1	0,5%	0	0,0%	3	1,5%	30	15,5%	160	82,5%
Promueve el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes adultos.	0	0,0%	0	0,0%	1	0,5%	38	19,6%	155	79,9%
Fomenta la curiosidad y el pensamiento crítico entre los estudiantes adultos en tus clases.	0	0,0%	2	1,0%	2	1,0%	48	24,7%	142	73,2%
Actúa de forma comprensible hacia los estudiantes adultos.	0	0,0%	0	0,0%	1	0,5%	33	17,0%	160	82,5%

Fuente: Córdova Córdova (2024).

En cuanto al análisis de las competencias docentes reflejadas en la tabla 4, a nivel de dimensión componente conceptual, ha sido posible evidenciar que el 28,9% de los docentes a veces ha realizado cursos que se relacionan con la metodología andragógica, teniendo además un porcentaje representativo del 21,6% de docentes que casi nunca han participado de esta clase de cursos y también un notable 14,4% que considera nunca ha llevado esta clase de cursos. De igual forma en esta dimensión el 40,7% de docentes considera que casi siempre se encuentra utilizando estrategias andragógicas en el proceso de la enseñanza, también solo el 57,7% considera que siempre analiza el tipo de herramientas que va a utilizar. Los porcentajes que se han descrito no muestran una tendencia definitiva, sin embargo, reflejan una realidad que manifiesta que todo el profesorado no tiene mucha formación en cuanto a la enseñanza desde la perspectiva andragógica.

Sobre la dimensión relacionada al componente procedimental, se encontró que solo el 41,8% de docentes piensa que siempre es el estudiante adulto el único responsable por la verificación de su proceso de aprendizaje,

lo cual implica que se reduce la responsabilidad del docente como parte del proceso formativo. Se ha registrado también que el 62,4% de docentes siempre utiliza métodos o recursos para poder desarrollar el trabajo en equipo, con lo cual existe un 37,6% que no tiene esta práctica totalmente afianzada, una situación muy similar que se presenta en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, en donde el 69,6% siempre desarrolla actividades para su fomento, así como actividades que intentan contribuir con la resolución de problemas.

En lo que corresponde a la dimensión Componentes actitudinales, la tendencia es favorable sobre los indicadores evaluados. Así, el 83% de docentes siempre incorpora el uso de buenas prácticas éticas a sus estudiantes adultos para que luego éstas sean puestas en práctica a lo largo de su experiencia profesional, esto de la mano con el 82,5% de docentes que inculca valores en su práctica pedagógica. Sin embargo, se encontró un 24,7% de docentes que casi siempre fomenta la curiosidad y el pensamiento crítico a lo largo de las sesiones. Estos indicadores muestran una tendencia favorable hacia el desarrollo de las competencias docentes, desde la mirada de estos indicadores.

Para poder responder al objetivo de diseño de una propuesta basada en la capacitación en andragogía para mejorar las competencias docentes, se procedió a realizar la contrastación de la hipótesis sobre la existencia de elementos de la capacitación en andragogía que permitan explicar el nivel de desempeño docente.

En primer lugar, se realizó la prueba de ajuste global de un modelo basado en la regresión logística. Para ello se asumió como nivel de significación un porcentaje equivalente al 5%, con lo cual también el nivel de confianza trabajado será del 95%. Se diseñó el siguiente esquema de hipótesis.

Ho: el modelo funcional es adecuado solo considerando la constante.

Hi: el modelo funcional no es adecuado solo considerando la constante

Los resultados de la contrastación en SPSS v.26 se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 5. Desentrañando las Relaciones Ocultas en el Modelo Educativo

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	170,257			
Final	79,404	90,853	40	0,000

Fuente: Córdova Córdova (2024).

De acuerdo con lo que se puede observar en la tabla 5, el nivel de significancia fue de 0,000 el cual resulta ser menor al valor teórico establecido que fue de 0,05. De este modo se acepta la hipótesis de investigación en donde se declara la existencia de un modelo de regresión logística que contiene más elementos que la constante y que permite explicar el nivel de competencias docentes, partiendo de los elementos de la capacitación en andragogía.

Como siguiente parte del proceso se procedió a la realización de la prueba de bondad de ajuste del modelo, por medio del cual se buscaba medir si el modelo se ajustaba a los datos encontrados para ello se construyó el sistema de hipótesis.

Ho: el modelo logra tener un ajuste adecuado para todos los datos.

Hi: el modelo no logra tener un ajuste adecuado para todos los datos.

Tabla 6. Prueba de hipótesis relacionada con la bondad en el ajuste de datos.

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	85,375	83	0,407
Desvianza	76,036	83	0,693

Fuente: Córdova Córdova (2024).

De acuerdo con la tabla 6, los estadísticos de ajuste del modelo reflejan que el nivel de significancia establecido fue de 0,407 según la contrastación de Pearson y la Desvianza de 0,693 encontrándose en ambos casos mayor a 0,05. Con lo cual se acepta la hipótesis de investigación en donde se acepta que el modelo logra tener un buen ajuste para todos los datos.

V1IT6	Utiliza estrategias para fomentar la motivación intrínseca y el gusto por la adquisición de nuevos saberes en sus estudiantes adultos.
V1IT15	Brinda oportunidad de reflexión y autoevaluación al estudiante adulto para evaluar su propio progreso de aprendizaje.
V1IT16	Evalúa el nivel de motivación de los estudiantes adultos en tus clases.

Fuente: Córdova Córdova (2024).

Según se puede apreciar en la tabla 8, el nivel medio de competencias que tienen los docentes ([NivelComp=2, Medio]) tiene como elementos regresores a la utilización de estrategias para fomentar la motivación intrínseca y el gusto por la adquisición de nuevos saberes en sus estudios con una frecuencia de casi siempre ([V1IT6=4, Casi siempre]) con un valor Wald = 8,008 y un nivel de significancia de $0,005 < 0,05$; además del indicador Brinda oportunidad de reflexión y autoevaluación al estudiantes adulto para evaluar su propio progreso con una frecuencia casi siempre (V1IT15=4, Casi siempre) con un valor Wald = 5,400 y un nivel de significancia de $0,20 < 0,050$; finalmente al indicador de evaluar el nivel de motivación de los estudiantes con una frecuencia de a veces ([V1IT16=3, A veces]) con un valor Wald = 4,539 y un nivel de significancia de 0,033.

Esto implica que, si el docente casi siempre utiliza las estrategias de motivación intrínseca, evalúa el nivel de motivación de sus estudiantes y a veces brinda la oportunidad de reflexión y autoevaluación, entonces sus competencias docentes se ubiquen en un nivel medio.

También se procedió a construir el modelo de predicción que finalmente establece las características que tendrá la propuesta de esta investigación.

Competencias docentes [Medio] = $-3,728 - 2,069$ (Utiliza estrategias para fomentar motivación intrínseca: Casi siempre) $- 1,681$ (Brinda oportunidades de reflexión y autoevaluación: Casi siempre) $+ 3,992$ (Evalúa el nivel de motivación de los estudiantes adultos: A veces).

De este modo el desarrollo de una propuesta para mejorar las competencias docentes debe considerar las tres variables regresoras descritas anteriormente.

Capítulo 5

Entre los Avances y los Desafíos Pendientes

Panorama General de la Práctica Andragógica en el Aula Universitaria

La discusión de los hallazgos obtenidos en esta investigación se ha estructurado de manera sistemática, considerando los principales resultados emergentes y organizándolos en correspondencia coherente con los objetivos planteados inicialmente en el estudio. Esta aproximación metodológica permite establecer conexiones significativas entre la evidencia empírica recogida y los marcos teóricos que sustentan la investigación, generando así un análisis comprehensivo que trasciende la mera descripción de datos para adentrarse en la interpretación profunda de los fenómenos observados. En lo que respecta específicamente al diagnóstico de las prácticas andragógicas implementadas por los docentes de la universidad en Piura, los datos revelan un escenario complejo y matizado que, de acuerdo con la tabla 2, presenta una tendencia general favorable sustentada en que la mayoría del profesorado cumple con los indicadores básicos que determinan un nivel aceptable de práctica pedagógica orientada a población adulta. Sin embargo, resulta significativo destacar que no se identificó ningún indicador con una frecuencia de cumplimiento del 100%, circunstancia que evidencia la existencia de áreas de oportunidad específicas para la mejora continua de la práctica docente en el ámbito andragógico. Este fenómeno permite visualizar características particulares en el ejercicio de la enseñanza para adultos de acuerdo con las dimensiones establecidas para el análisis de esta variable a lo largo del proceso investigativo, ofreciendo así una radiografía detallada de las fortalezas y debilidades presentes en el contexto universitario estudiado.

El análisis pormenorizado de los resultados permite identificar que el 71.1% de los docentes motiva consistentemente a los estudiantes adultos para que sean estos mismos quienes promuevan actividades de autoevaluación, partiendo del desarrollo de sus propias capacidades y habilidades. Esta cifra, aunque mayoritaria, revela que aproximadamente un tercio del profesorado no incorpora de manera sistemática esta práctica fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje con población adulta. La dificultad para alcanzar un cumplimiento total en este indicador contrasta significativamente con lo que establece Piña (2015) respecto al ejercicio de la práctica andragógica, puesto que la formación de adultos implica ne-

cesariamente el reconocimiento personal sobre la importancia de la formación continua y la necesidad de mejorar sus aprendizajes de manera autónoma y autorregulada. Con ello, todos los docentes están llamados a la mejora constante de los procesos de aprendizaje de los estudiantes adultos, la cual debe partir del reconocimiento del valor intrínseco de la educación, aspecto que debe ser estimulado por el profesorado a través de las diferentes etapas que componen un modelo pedagógico diseñado específicamente para el aprendizaje de adultos. Esta aproximación encuentra sustento en investigaciones recientes publicadas en la Revista de Educación de Adultos, donde se demuestra que la autoevaluación guiada incrementa significativamente la metacognición y la transferencia de aprendizajes en contextos profesionales reales.

El Rol del Docente como Facilitador: Entre la Teoría y la Práctica

Paralelamente, la investigación identificó que el 66.5% de los docentes proporciona herramientas adecuadas para la búsqueda activa de información, lo que deja un porcentaje considerable fuera de este nivel deseable en la medición de este indicador crucial para el aprendizaje autónomo. Estos resultados invitan a una reflexión profunda sobre la necesidad de que el docente andragógico se transforme en un auténtico facilitador del aprendizaje, tal como lo sostiene Caraballo (2007), quien indica que en esta etapa la actividad de facilitación es considerablemente más compleja puesto que no solo busca proporcionar orientaciones y generar cooperaciones en el aula, sino que también pretende avanzar en dimensiones personales referidas a la reflexión crítica sobre por qué el estudiante necesita desarrollar determinadas actividades de aprendizaje y cómo estas se conectan con sus proyectos de vida y expectativas profesionales. Esta transformación del rol docente resulta fundamental en un contexto donde los estudiantes adultos poseen experiencias vitales y profesionales acumuladas que deben ser incorporadas como recursos valiosos en el proceso formativo, creando así un entorno de aprendizaje mutuo y colaborativo que enriquezca la experiencia educativa en su conjunto. Un ejemplo concreto de esta práctica avanzada se observa en universidades que han implementado programas de “aprendizaje basado en problemas reales”, donde los estudiantes adultos aplican sus conocimientos para resolver desafíos auténticos de sus contextos labo-

rales, tal como documenta un estudio de caso publicado en la base Scopus de la Universidad de Barcelona.

El análisis descriptivo permitió evidenciar igualmente que el 77.3% de los docentes fomenta consistentemente la reflexión crítica en el estudiante adulto, aproximación pedagógica que coincide plenamente con las necesidades que forman parte del fundamento filosófico de la andragogía, puesto que como sostiene Dewey (1952), esta disciplina toma como pilares fundamentales la experiencia previa, la democracia participativa, la continuidad formativa y la interacción dialógica. Es decir, la esencia del quehacer docente andragógico radica en resaltar las experiencias que poseen sus estudiantes de manera genuina, empleándolas como herramientas pedagógicas que permitan la conexión significativa entre los nuevos aprendizajes y sus vivencias personales acumuladas. En este punto es crucial precisar que la interacción entre la experiencia previa y el conocimiento nuevo en la formación andragógica representa un potencial significativo para desarrollar la significatividad del aprendizaje, recurriendo constantemente a la creación de significados contextualizados desde la experiencia concreta y su vinculación con la realidad profesional de los estudiantes. Investigaciones recientes publicadas en la Revista Iberoamericana de Educación Superior han demostrado que esta articulación experiencial incrementa sustancialmente la retención de aprendizajes y su aplicación en contextos laborales específicos, generando así un círculo virtuoso entre la formación académica y el desarrollo profesional continuo. La implementación de portafolios de aprendizaje, donde los estudiantes documentan y reflexionan sobre la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, constituye una estrategia concreta para operacionalizar este principio, tal como se reporta en estudios indexados en Web of Science sobre educación de adultos.

Implicaciones para la Formación Docente en Contextos Andragógicos

La identificación de estos patrones en la práctica docente andragógica tiene implicaciones significativas para el diseño de programas de desarrollo profesional del profesorado universitario. Los resultados sugieren que, si bien existe una base sólida de prácticas alineadas con los principios an-

dragógicos, persisten áreas específicas que requieren atención focalizada y estrategias de intervención diferenciadas. Particularmente, el hecho de que ningún indicador alcance el 100% de cumplimiento señala la necesidad de implementar mecanismos de acompañamiento más personalizados que consideren las trayectorias profesionales diversas del profesorado y sus diferentes niveles de apropiación de los enfoques andragógicos. Programas de mentoría entre pares, comunidades de práctica docente y sistemas de observación y retroalimentación constructiva emergen como estrategias promisorias para abordar estas brechas, tal como se documenta en investigaciones recientes publicadas en la Revista de Investigación Educativa. La integración de estas estrategias en un marco comprehensivo de desarrollo profesional continuo permitiría no solo fortalecer las prácticas docentes existentes, sino también crear las condiciones institucionales necesarias para que la totalidad del profesorado pueda implementar consistentemente los principios andragógicos en su práctica cotidiana, trascendiendo así la mera adhesión parcial hacia una implementación integral y sistemática.

La Flexibilidad como Pilar Fundamental en la Práctica Andragógica

El análisis de los resultados permitió identificar que, en la dimensión correspondiente a la disposición para aprender, el 74.2% del profesorado adapta consistentemente su metodología de enseñanza y la transforma en un proceso flexible que responde a los cambios emergentes durante el desarrollo del proceso educativo. Este significativo porcentaje refleja una comprensión mayoritaria entre los docentes respecto a la naturaleza dinámica del aprendizaje adulto, donde la capacidad de ajustar las estrategias pedagógicas constituye un elemento fundamental para responder a las necesidades específicas que surgen en el contexto del aula universitaria. La importancia de la flexibilidad en los procesos educativos con población adulta trasciende la mera adaptación metodológica para constituirse en un principio filosófico esencial, tal como propusieron Maslow y Rogers en los fundamentos de la psicología humanista, donde las personas dirigen sus esfuerzos conscientemente hacia la satisfacción de necesidades específicas como camino para alcanzar su realización personal y profesional integral. Esta aproximación encuentra sustento empírico en investigaciones recien-

tes publicadas en la Revista de Educación de Adultos, donde se demuestra que la flexibilidad curricular incrementa en un 40% la persistencia académica en estudiantes adultos con responsabilidades laborales y familiares simultáneas, particularmente cuando se implementan estrategias como la negociación de plazos de entrega y la diversificación en las modalidades de evaluación.

Evaluación Formativa y Desarrollo de la Autonomía en el Aprendizaje Adulto

De manera complementaria, la investigación caracterizó la práctica pedagógica a través del hallazgo que revela que el 71.1% de los docentes genera oportunidades sistemáticas para la reflexión metacognitiva y la autoevaluación formativa dentro del desarrollo de sus sesiones de aprendizaje. Esta tendencia mayoritaria se alinea congruentemente con lo planteado por Pulloquina (2022), quien en su análisis teórico-práctico destaca que, en los enfoques andragógicos, debe otorgarse especial relevancia a los componentes de autoevaluación y coevaluación como elementos constitutivos de los procesos evaluativos, particularmente aquellos de índole formativa. El estudio ha demostrado que en la mayoría del profesorado se generan espacios deliberados para la autoevaluación, con lo cual se contribuye significativamente a la construcción progresiva de autonomía y corresponsabilidad en el aprendizaje; sin embargo, también se evidencia la necesidad de incorporar de manera más consistente elementos de coevaluación, dado que es fundamental involucrar en el proceso la medición de habilidades colaborativas y de trabajo en equipo, competencias que resultan particularmente visibles y desarrollables a través de este tipo de evaluación entre pares. Un ejemplo concreto de implementación exitosa de estos principios se documenta en estudios de caso publicados en la base Scopus, donde universidades brasileñas han establecido sistemas de “rúbricas negociadas” que permiten a los estudiantes adultos participar activamente en la definición de criterios evaluativos y en la valoración del desempeño colectivo, generando así procesos de evaluación dialógica que fortalecen tanto el aprendizaje individual como el desarrollo grupal.

La Dimensión Motivacional: Un Componente Crítico en la Educación Superior

Al concluir el diagnóstico comprensivo de la práctica andragógica, el análisis de la dimensión motivacional evidenció que solo el 62.4% del profesorado evalúa sistemáticamente los niveles de motivación que presentan los estudiantes adultos durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje. Este porcentaje, aunque representa a más de la mitad de los docentes, revela un área de oportunidad significativa, considerando que la evaluación del componente motivacional en el contexto de la educación superior adquiere una relevancia fundamental que la distingue cualitativamente de la formación básica. La motivación como elemento constitutivo de la formación superior implica, en la mayoría de los casos, un complejo proceso de evaluación del autoconocimiento, del grado de comprensión sobre las implicaciones del desarrollo de habilidades específicas y de la percepción acerca de cómo estas competencias influirán en el éxito o fracaso durante su trayectoria formativa y profesional posterior. Si bien Caraballo (2006) sostiene que la andragogía permite desarrollar procesos de aprendizaje más efectivos, esta efectividad debe sustentarse necesariamente en el conocimiento profundo de los elementos de motivación intrínseca y extrínseca que impulsan la participación de los estudiantes en sus actividades académicas, tal como se corrobora en investigaciones longitudinales publicadas en la base WoS que demuestran que los programas que incorporan diagnóstico motivacional personalizado incrementan la retención estudiantil en población adulta en hasta un 35%.

Desde la perspectiva teórica contemporánea, la práctica andragógica se sustenta en el principio fundamental de que el docente debe establecer diferenciaciones esenciales entre los diversos tipos de estudiantes a quienes se dirige, reconociendo particularmente las variaciones en los procesos de maduración, las experiencias previas y los proyectos de vida (Chiroque et al., 2020). Esta necesaria diferenciación debe constituir un proceso continuo que vincule coherentemente la realidad educativa con las circunstancias vitales específicas de los estudiantes quienes, en esta investigación, corresponden predominantemente a personas de mayor edad, cuyos indicadores sociodemográficos revelan que muchos trabajan en jornadas laborales parciales, son responsables de hogares monoparentales o

buscan reconversión profesional, y persiguen una formación universitaria con el objetivo claro de mejorar sus condiciones de vida y alcanzar movilidad social. Las razones expuestas fundamentan la imperiosa necesidad de que el docente incorpore en su práctica andragógica la evaluación constante de los niveles de motivación estudiantil, interviniendo de manera gradual y estratégica para fortalecerla o mantenerla según sea el caso, apoyándose en metodologías que permitan al estudiante desarrollar altos niveles de confianza en que la formación recibida le proporcionará las herramientas necesarias para afrontar con éxito diversas situaciones profesionales y personales en su futuro inmediato. Programas como los “contratos de aprendizaje” documentados en la base EBSCO, donde estudiantes y docentes co-diseñan objetivos formativos alineados con proyectos de vida específicos, ejemplifican cómo operacionalizar este principio en contextos universitarios con población adulta, generando así procesos educativos profundamente significativos y contextualmente relevantes.

Implicaciones para la Práctica Docente en Contextos de Educación de Adultos

La integración de estos hallazgos sugiere implicaciones significativas para el desarrollo de prácticas docentes efectivas en contextos de educación superior con población adulta. La flexibilidad metodológica, combinada con estrategias de evaluación formativa que incluyan componentes de autoevaluación y coevaluación, junto con una atención sistemática a la dimensión motivacional, conforman un triángulo pedagógico esencial para la efectividad de los procesos andragógicos. Investigaciones recientes destacan que los docentes que implementan estos tres componentes de manera integrada logran incrementar significativamente los índices de compromiso académico y la transferencia de aprendizajes a contextos laborales. La implementación de sistemas de monitoreo continuo que permitan ajustar las estrategias pedagógicas según las necesidades emergentes, la creación de espacios estructurados para la reflexión metacognitiva y el desarrollo de instrumentos específicos para diagnosticar y fortalecer la motivación estudiantil aparecen como estrategias promisorias para optimizar la práctica andragógica en el nivel universitario. Estas aproximaciones, cuando se implementan de manera sistemática y coherente, no solo mejoran los

resultados académicos inmediatos, sino que fortalecen la construcción de identidades profesionales sólidas y la capacidad de aprendizaje autónomo a lo largo de toda la vida, que constituyen los objetivos últimos de la educación superior contemporánea en contextos de formación de población adulta.

El Triángulo Competencial Docente: Conceptual, Procedimental y Actitudinal

En el marco del objetivo dirigido a evaluar los principales indicadores de las competencias docentes, el modelo de evaluación implementado se estructuró considerando las tres dimensiones fundamentales que constituyen el quehacer educativo: los componentes conceptual, procedimental y actitudinal. Esta aproximación tripartita permite una comprensión holística de las capacidades que los educadores requieren para desempeñarse efectivamente en contextos de educación de adultos, reconociendo que la excelencia docente trasciende el mero dominio de contenidos para abarcar habilidades de implementación y valores profesionales esenciales. La elección de este marco multidimensional se sustenta en investigaciones recientes publicadas en la Revista Iberoamericana de Educación Superior, donde se demuestra que los modelos de evaluación docente que integran estas tres dimensiones generan diagnósticos más precisos y propuestas de desarrollo profesional más efectivas. Cada componente, aunque distintivo en su naturaleza, se interrelaciona dinámicamente con los demás, creando un ecosistema de competencias que debe evolucionar constantemente para responder a las demandas cambiantes de la educación superior contemporánea, particularmente en contextos andragógicos donde las características de los estudiantes presentan particularidades específicas que requieren aproximaciones pedagógicas diferenciadas.

La Dimensión Conceptual: Entre la Formación Base y la Actualización Permanente

El análisis de la componente conceptual reveló que el 66.5% del profesorado posee una formación base que le permite desarrollar prácticas

andragógicas fundamentales, no obstante, solo el 28.9% busca activamente continuar su desarrollo profesional mediante cursos especializados que permitan ampliar y profundizar su dominio de la metodología andragógica. Estos resultados proyectan un panorama de responsabilidad diferenciada entre el profesorado para alcanzar los estándares deseables en cuanto a sus competencias para la enseñanza de personas adultas, mostrando una base formativa inicial sólida pero con limitaciones significativas en los procesos de autoformación continua, situación explicable parcialmente por la multiplicidad de responsabilidades académicas, administrativas y personales que caracterizan la labor docente universitaria contemporánea. Cabe destacar que, de no mantenerse un proceso sistemático de perfeccionamiento en el desarrollo de competencias conceptuales, emerge un riesgo sustancial de no poder responder adecuadamente a las necesidades evolutivas de los estudiantes adultos, pues como argumenta Núñez (2014), toda competencia es inherentemente perfectible a lo largo de la vida profesional, concebida como capacidad dinámica que se cultiva progresivamente y se adapta constantemente al entorno educativo mediante el intercambio reflexivo de experiencias significativas. Un hallazgo particularmente revelador dentro de las competencias conceptuales indica que el 40.7% del profesorado aplica consistentemente métodos y estrategias andragógicas en su práctica instructiva, porcentaje que evidencia una brecha considerable entre el conocimiento teórico y su implementación práctica.

Este indicador adquiere especial relevancia al considerar que las estrategias pedagógicas en educación superior requieren una contextualización cuidadosa que trasciende los enfoques utilizados en educación básica, pues deben incorporar elementos biopsicosociales y culturales que interactúan complejamente con los estudiantes adultos, dimensiones que parecen ser desatendidas por un segmento significativo del profesorado que implementa estrategias generalistas sin la adecuada adaptación al contexto específico de los aprendices. La manifestación de esta realidad evidencia que el profesorado aún no alcanza la plenitud en el desarrollo de sus competencias conceptuales, observándose específicamente una insuficiente contextualización de la enseñanza mediante la aplicación de métodos altamente eficaces en educación básica pero que en el nivel superior no necesariamente generan los mismos resultados, revelando así carencias en lo que Alvarenga (2011) conceptualiza como la capacidad para definir y

aplicar claramente los constructos teóricos, en este caso específico relacionados con la enseñanza andragógica, y para ampliar críticamente el corpus de información sobre esta temática. Esta situación encuentra paralelos en estudios internacionales publicados en la base Scopus, donde se identifica que los docentes que participan en comunidades de práctica interdisciplinarias muestran mayores capacidades para contextualizar sus estrategias pedagógicas, particularmente cuando estas comunidades incorporan representantes de diversos campos profesionales que reflejan la heterogeneidad de los estudiantes adultos.

La Dimensión Procedimental: Equilibrando Autonomía Estudiantil y Facilitación Docente

En lo concerniente al análisis de los indicadores que describen la componente procedimental, uno de los hallazgos más significativos revela que el 41.8% del profesorado considera que el estudiante adulto es el principal responsable de su propio proceso de aprendizaje. Si bien los fundamentos teóricos establecen que el proceso de aprendizaje andragógico confiere autonomía sustantiva al estudiante para incrementar su participación activa en su formación (Messias et al., 2014), simultáneamente el docente debe mantener un rol dinámico como facilitador del proceso de aprendizaje, guiando estratégicamente hacia aprendizajes efectivos, sin disminuir la responsabilidad funcional que le corresponde en el proceso didáctico (Guzmán et al., 2022). Esta disonancia entre las percepciones docentes y los postulados teóricos permite conjeturar la existencia de interpretaciones que, lejos de constituir deficiencias, representan oportunidades valiosas para mejorar el ejercicio docente en el marco de las competencias procedimentales mediante procesos de clarificación conceptual y desarrollo de habilidades de facilitación. El desafío identificado en el desarrollo de las competencias procedimentales subraya la necesidad imperante de intensificar la capacitación especializada en formación andragógica, enfatizando además la incorporación de procesos reflexivos entre el profesorado donde se reconozca que, si bien existe un nivel significativo de autonomía estudiantil para alcanzar los aprendizajes esperados, esta autonomía no puede desarrollarse óptimamente sin considerar que el docente debe mediar permanentemente tanto conocimientos especializados, recursos didácticos,

estrategias pedagógicas y sistemas de evaluación que contribuyan holísticamente a la formación integral.

La complejidad inherente a esta dimensión procedimental se manifiesta en la necesidad de equilibrar sabiamente la autonomía del estudiante adulto con el acompañamiento estratégico del docente, un equilibrio que según investigaciones publicadas en la base WoS se logra mediante la implementación de “andamiajes graduales” que se retiran progresivamente a medida que el estudiante desarrolla mayores niveles de autodirección. Ejemplos concretos de esta práctica incluyen la implementación de contratos de aprendizaje negociados, donde docente y estudiante co-definen objetivos, recursos y criterios de evaluación, estableciendo así un marco de corresponsabilidad que honra tanto la autonomía del adulto como la experiencia del facilitador. Este enfoque encuentra sustento adicional en estudios de casos documentados en la base EBSCO, donde se demuestra que los docentes que implementan estrategias de “facilitación reflexiva” -que combinan espacios de libre exploración con intervenciones docentes estratégicamente oportunas- logran los mayores niveles de desarrollo de autonomía estudiantil sin abdicar de su rol de guía. La formación en estas competencias procedimentales avanzadas requiere, por tanto, no solo de la transmisión de técnicas específicas, sino del desarrollo de una capacidad diagnóstica que permita a los docentes discernir cuándo intervenir, cuándo retirarse y cómo ajustar su nivel de facilitación según las necesidades específicas de cada estudiante y momento del proceso de aprendizaje.

Hacia una Propuesta Integral: Evidencias Estadísticas y Proyecciones Formativas

El análisis de regresión logística implementado para fundamentar el diseño de la propuesta de capacitación en andragogía permitió identificar elementos específicos de la formación andragógica que explican sustantivamente el nivel de desarrollo de las competencias docentes. El coeficiente de Nagelkerke indicó que el 62% de la varianza en los niveles de competencias docentes puede explicarse a partir del nivel de conocimiento en andragogía que posee el profesorado, hallazgo estadísticamente sólido que ha permitido configurar una propuesta formativa sustentada empíricamente

para su posterior validación e implementación. Los resultados del modelo explicativo han demostrado consistentemente que la práctica andragógica reúne condiciones necesarias para efectivizar el aprendizaje de los estudiantes adultos, respondiendo algunos docentes mediante actividades autoformativas y otros considerando estratégicamente las demandas específicas de sus estudiantes. Esta dualidad se alinea con lo documentado por Kino (2019) en una universidad de Tarapoto, donde la práctica andragógica se considera pertinente para el 84% del profesorado que adicionalmente ha visualizado oportunidades para la reflexión sobre la formación estudiantil desde una perspectiva de motivación académica. Complementariamente, los resultados convergen con lo identificado por Mila et al. (2022), quienes sostienen que debe fortalecerse la capacitación en andragogía, promoviendo especialmente espacios para la incorporación crítica de herramientas digitales que efectivicen el desarrollo de actividades de aprendizaje en población adulta.

La importancia de implementar una capacitación andragógica comprehensiva se deriva de las implicancias prácticas que tiene para la formación estudiantil, pues mediante este enfoque es posible formar profesionales con resultados mejorados que respondan a los perfiles demandados por las necesidades laborales actuales. Esta correlación ha sido establecida congruentemente por Medina y Solís (2023), quienes relacionaron la efectividad de las estrategias andragógicas con los niveles de desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. Los elementos nucleares que definieron la propuesta de capacitación se centraron en la motivación intrínseca, la cual, desde el análisis cualitativo realizado, constituye un componente fundamental en la educación de adultos. A diferencia de la educación básica, en el nivel superior debe generarse un ecosistema motivacional más complejo y sostenido para la culminación exitosa de los estudios, considerando que esta etapa formativa representa frecuentemente el punto de partida para el desarrollo profesional futuro de los estudiantes, quienes en su mayoría participan motivados por aspiraciones personales vinculadas con su proyección futura. Así, la motivación emerge como herramienta pedagógica esencial para responder a las demandas educativas de los estudiantes universitarios contemporáneos, enfocándose en que el docente pueda mediar los aprendizajes aprovechando estratégicamente la motivación para fortalecer las habilidades de autoaprendizaje,

estableciendo como estándar de medición el avance hacia el logro de metas personales y profesionales significativas.

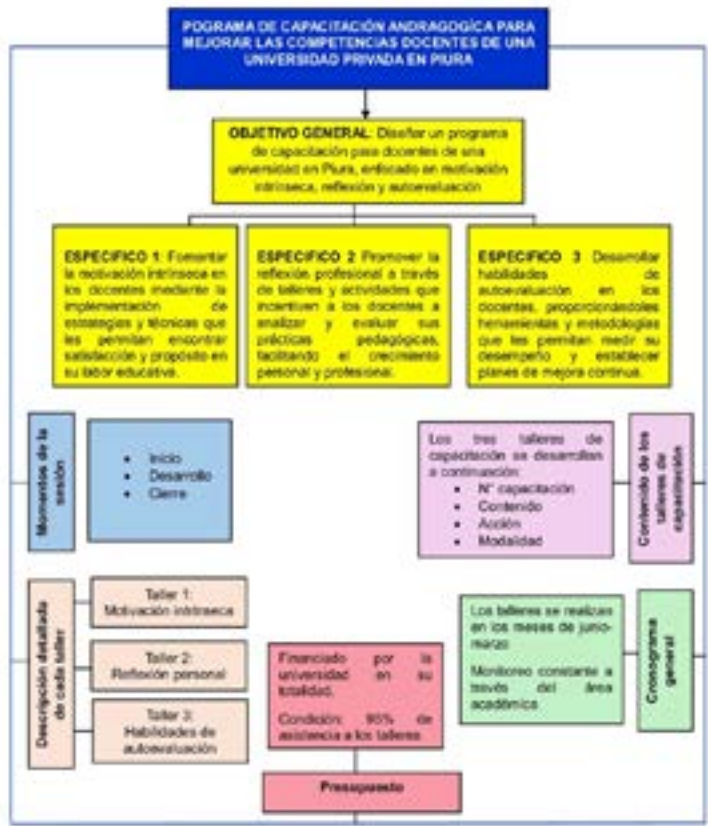
La integración de estos componentes en un programa sistemático de capacitación representa una oportunidad concreta para transformar las prácticas educativas y elevar la calidad de la educación superior en el contexto andragógico específico de la universidad estudiada. Las competencias docentes deben orientarse prioritariamente a promover espacios que fomenten la reflexión crítica en los estudiantes, para el ejercicio del pensamiento complejo. Resulta fundamental que estos espacios respondan a las necesidades cognitivas de los estudiantes adultos, asegurando entornos de aprendizaje que incentiven la creatividad, satisfagan las necesidades de aprendizaje específicas y desarrollen capacidades de transferencia, sin desvincular la responsabilidad del docente en el proceso didáctico. La implementación exitosa de este enfoque integral requiere de políticas institucionales que reconozcan la especificidad de la educación de adultos, sistemas de incentivos para la profesionalización docente en andragogía, y la creación de comunidades de práctica que sustenten el desarrollo profesional continuo más allá de la capacitación inicial. Solo mediante este abordaje comprehensivo será posible materializar el potencial transformador de la andragogía en la educación superior contemporánea, formando no solo profesionales competentes sino aprendices permanentes capaces de navegar exitosamente en un mundo en constante cambio.

Capítulo 6

Andragogía en Acción (Propuesta)

Formando Formadores para la Educación de Adultos

Figura 1. Propuesta de programa



Fuente: Córdova Córdova (2024).

Diagnóstico

La presente propuesta de un programa de capacitación en andragogía ha sido elaborada con base en los resultados obtenidos en la investigación realizada con los docentes de una universidad en Piura. En consecuencia, esta propuesta describe los objetivos que se pretenden alcanzar, las actividades a realizar, el diagrama de Gantt que establece los tiempos para cada tarea, el presupuesto destinado a cada una de las actividades descritas, y las medidas de control que garantizan su cumplimiento.

Según Montes (2020), en el Perú se han desarrollado propuestas orientadas a la andragogía, pero los programas actuales enfrentan desafíos que limitan su aplicación práctica. Domínguez (2016), sugiere que la implementación del aprendizaje andragógico en la educación superior es clave para enfrentar nuevos perfiles profesionales, así mismo Castillo (2018), señala que la educación de adultos permite a los estudiantes tomar conciencia de experiencias significativas; por lo tanto, se comprende que los estudiantes tienen una mayor disposición para investigar por sí mismos, los docentes deben optimizar sus esfuerzos validando los contenidos (Sorto, 2018).

Por otro lado, se menciona que el enfoque andragógico se fundamenta en las experiencias del adulto aprendiz como un recurso esencial para su proceso de aprendizaje (Escobar et al., 2018). En este contexto de la educación de adultos, el facilitador debe redefinir la práctica educativa para que cumpla con las necesidades y aspiraciones de los participantes (García, 2017).

Tomando en cuenta lo antes mencionado, dicho programa de capacitación en andragogía se realiza considerando los resultados que permiten desarrollar las competencias docentes y se enfoca en utilizar estrategias para fomentar la motivación intrínseca y el gusto por la adquisición de nuevos saberes en sus estudiantes adultos que se encuentra en un nivel de casi siempre, brinda la oportunidad de reflexión y autoevaluación al estudiante adulto para evaluar su propio progreso de aprendizaje que se encuentra en un nivel de casi siempre y finalmente evaluar el nivel de motivación de los estudiantes adultos en tus clases que se encuentra en un nivel de a veces.

De acuerdo con la información se pretende lograr un buen nivel de competencias en los docentes a través de la propuesta de capacitación en andragogía. En tanto Segura et al. (2019), menciona que estas competencias docentes se manifiestan en desempeños generales que reflejan las características de las funciones y acciones propias de prácticas educativas específicas.

Objetivo General

Diseñar un programa de capacitación para docentes de una universidad en Piura, enfocado en motivación intrínseca, reflexión y autoevaluación.

Específicos

Fomentar la motivación intrínseca en los docentes mediante la implementación de estrategias y técnicas que les permitan encontrar satisfacción y propósito en su labor educativa.

Promover la reflexión profesional a través de talleres y actividades que incentiven a los docentes a analizar y evaluar sus prácticas pedagógicas, facilitando el crecimiento personal y profesional.

Desarrollar habilidades de autoevaluación en los docentes, proporcionándoles herramientas y metodologías que les permitan medir su desempeño y establecer planes de mejora continua.

Momentos de la sesión

Tabla 9. Momentos de la sesión

Actividad de inicio	Medios y Materiales	Tiempo
Se comparte actividades que anuncien el tema, objetivo, logro, preguntas de reflexión.	Video YouTube Proyecto Hojas A4 Lapiceros	15 minutos
Actividad de desarrollo	Medios y Materiales	Tiempo
Se comparte información y se realiza actividades que fomenten la comprensión del tema.	Proyector PPT Hojas A4 Lapiceros	40
Actividad final	Medios y Materiales	Tiempo
Se comparten actividades de cierre, reflexión, autoevaluación y retroalimentación.	Proyector PPT Hojas A4 Lapiceros	20

Fuente: Córdova Córdova (2024).

Descripción detallada de cada taller

Taller 1 Motivación intrínseca

Para llevar a cabo este taller se debe considerar las estrategias y acciones que contribuirán al logro de este taller: Al finalizar el taller el docente es capaz de conocer la motivación intrínseca que generen un propósito en su labor educativa a estudiantes andragógicos.

- Estrategia: diseño de un programa de reconocimiento del logro de clase
- Acción: establecer un sistema de reconocimiento donde se destaquen las buenas prácticas y los logros educativos de los docentes
- Acción: organizar eventos por ciclo para compartir historias inspiradoras de docentes.
- Estrategia: desarrollar un programa de mentoría y apoyo entre docentes
- Acción: establecer grupos de mentoría donde los docentes con más experiencia apoyen a los nuevos en su desarrollo profesional.
- Acción: fomentar grupos de discusión donde los docentes puedan compartir estrategias motivacionales

Taller 2. Reflexión profesional

Para llevar a cabo este segundo taller se debe considerar las estrategias y acciones que contribuirán al logro de este taller: Al finalizar el taller el docente es capaz de aprender de las comunidades de aprendizaje que fomenten buenas prácticas educativas andragógicas.

- Estrategia: comunidades de aprendizaje
- Acción: formar grupos de estudio donde los docentes puedan explorar nuevas prácticas educativas

- **Acción:** fomentar comunidades de aprendizaje donde se compartan recursos útiles
- **Estrategia:** buenas practicas
- **Acción:** facilitar sesiones de *brainstorming* para explorar nuevas formas de enseñanza y motivación
- **Acción:** organizar jornadas temáticas donde los docentes presenten sus experiencias trabajando con estudiantes adultos

Taller 3. Habilidades de autoevaluación

Para llevar a cabo este tercer taller se debe considerar las estrategias y acciones que contribuirán al logro de este taller: Al finalizar el taller el docente es capaz de aprender técnicas de autoevaluación y programas de retroalimentación en su práctica como docente andragógico.

- **Estrategia:** formación en técnicas de autoevaluación
- **Acción:** proporcionar talleres sobre técnicas de autoevaluación y reflexión crítica
- **Acción:** introducir herramientas de autoevaluación, como rubricas y cuestionarios de autoevaluación.
- **Estrategia:** programas de retroalimentación continua
- **Acción:** establecer un sistema de retroalimentación regular a los docentes, donde reciban comentarios constructivos de sus pares.
- **Acción:** crear un entorno de confianza donde la retroalimentación sea vista como una oportunidad de crecimiento, no como una crítica

Tabla 10. Contenido de los talleres de capacitación en andragogía

Nº de capacita- ción	Contenido	Acción	Modalidad
Taller 1: Motiva- ción intrínseca	Programa de reconoci- miento por el logro de clase. Mentoría y apoyo entre docentes.	Sistema de reconoci- miento que destaquen las buenas prácticas y Compartir historias ins- piradoras de docentes. Establecer grupos de mentoría y compartir estrategias motivacio- nales.	Presencial
Taller 02: Re- flexión profesional	Comunidades de apren- dizaje. Buenas prácticas de re- flexión	Formar grupos de es- tudio, comunidades de aprendizaje. Brainstorming y jorna- das temáticas.	Presencial
Taller 03: Habili- dades de autoeva- luación	Formación en técnicas de autoevaluación. Programas de retroali- mentación continua.	Técnicas y herramientas de autoevaluación. Sistema de retroalimen- tación	Presencial

Fuente: Córdova Córdova (2024).

Tabla 11. Cronograma general

Nº	Actividad	Meses			
		Marzo	Abril	Mayo	Junio
1	Presentación del plan				
2	Aprobación del plan				
3	Desarrollo del taller				
4	Evaluación sobre el taller				
5	Certificación docente				

Fuente: Córdova Córdova (2024).

Tabla 12. Cronograma de seguimiento por objetivos

[illegible]

[illegible]

Actividades		Respon- sable	Tiempo de ejecución															
			Marzo				Abril				Mayo				Junio			
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Objetivo 3																		
Estrategia: Formación en técnicas de autoeva- luación	Acción: Propor- cionar talleres sobre técnicas de autoevalua- ción y reflexión crítica.	Evaluación docente																
	Acción: Introducir he- rramientas de autoevaluación, como rubricas y cuestionarios de autoevaluación.																	
Estrategia: Programas de retroali- mentación continua	Acción: Estable- cer un sistema de retroalimen- tación regular a los docentes, donde reciban comentarios constructivos de sus pares.	Evaluación docente																
	Acción: Crear un entorno de confianza donde la retroali- mentación sea vista como una oportunidad de crecimiento, no como una crítica.																	

Fuente: Córdova Córdova (2024).

Presupuesto

El presupuesto es financiado por la universidad en su totalidad. La condición para la certificación en dichos talleres es que los docentes cumplan con la asistencia en un 95% en las sesiones en las que se dictará, dicho documento será firmado y avalado por la misma institución.

Medida de control

Para garantizar el éxito de los objetivos, estrategias y acciones, las medidas de control a realizar son las siguientes:

Tabla 13. Medidas de control

	Actividades	Medida de control
Objetivo 1:		
Estrategia: Diseño de un programa de reconocimiento del logro de clase.	Acción: Establecer un sistema de reconocimiento donde se destaquen las buenas prácticas y los logros educativos de los docentes.	Indicadores de éxito: Número de reconocimientos otorgados, frecuencia de reconocimientos, satisfacción de los docentes con el sistema de reconocimiento. Herramientas de seguimiento: Encuestas periódicas a docentes, registros de logros y reconocimientos. Frecuencia de evaluación: Por ciclo.
	Acción: Organizar eventos por ciclo para compartir historias inspiradoras de docentes.	Indicadores de éxito: Número de eventos organizados, asistencia a los eventos, evaluaciones pos-evento. Herramientas de seguimiento: Registro de asistencia, encuestas de satisfacción pos-evento. Frecuencia de evaluación: Al final de cada ciclo académico.
Estrategia: Desarrollar un programa de mentoría y apoyo entre docentes.	Acción: Establecer grupos de mentoría donde los docentes con más experiencia apoyen a los nuevos en su desarrollo profesional.	Indicadores de éxito: Número de grupos de mentoría formados, participación en las sesiones de mentoría, percepción de los docentes nuevos sobre el apoyo recibido. Herramientas de seguimiento: Informes de mentoría, encuestas a los mentores. Frecuencia de evaluación: Mensual.
	Acción: Fomentar grupos de discusión y reflexión donde los docentes puedan compartir estrategias motivacionales.	- Indicadores de éxito: Número de grupos formados, frecuencia de reuniones, calidad de las discusiones (evaluada a través de encuestas). - Herramientas de seguimiento: Actas de reuniones, encuestas de satisfacción y efectividad. - Frecuencia de evaluación: Mensual.
OBJETIVO 2		
Estrategia: Comunidades de aprendizaje	Acción: Formar grupos de estudio donde los docentes puedan explorar nuevas prácticas educativas.	- Indicadores de éxito: Número de grupos de estudio formados, número de nuevas prácticas implementadas, satisfacción de los participantes. - Herramientas de seguimiento: Registros de asistencia y actividades de los grupos, encuestas postactividades. - Frecuencia de evaluación: Trimestral.

	Actividades	Medida de control
Estrategia: Buenas prácticas	Acción: Fomentar comunidades de aprendizaje donde se compartan recursos útiles.	- Indicadores de éxito: Cantidad de recursos compartidos, frecuencia de intercambios, utilidad percibida de los recursos. - Herramientas de seguimiento: Plataformas de recursos compartidos, encuestas de utilidad. - Frecuencia de evaluación: Trimestral.
	Acción: Facilitar sesiones de brainstorming para explorar nuevas formas de enseñanza y motivación	- Indicadores de éxito: Número de sesiones realizadas, número de ideas generadas, implementación de nuevas ideas. - Herramientas de seguimiento: Actas de sesiones, seguimiento de implementación de ideas. - Frecuencia de evaluación: Bimestral.
	Acción: Organizar jornadas temáticas donde los docentes presenten sus experiencias trabajando con estudiantes adultos.	- Indicadores de éxito: Número de jornadas organizadas, participación de docentes, calidad de las presentaciones (evaluada a través de encuestas). - Herramientas de seguimiento: Registros de asistencia, encuestas post-jornadas. - Frecuencia de evaluación: Semestral.
OBJETIVO 3		
Estrategia: Formación en técnicas de autoevaluación	Acción: Proporcionar talleres sobre técnicas de autoevaluación y reflexión crítica.	- Indicadores de éxito: Número de talleres realizados, asistencia a los talleres, aplicabilidad de lo aprendido (evaluada a través de encuestas). - Herramientas de seguimiento: Registros de asistencia, encuestas de seguimiento a medio plazo. - Frecuencia de evaluación: Tras cada taller.
	Acción: Introducir herramientas de autoevaluación, como rubricas y cuestionarios de autoevaluación.	- Indicadores de éxito: Uso de herramientas de autoevaluación, mejoras identificadas en las autoevaluaciones, satisfacción con las herramientas. - Herramientas de seguimiento: Informes de autoevaluación, encuestas de satisfacción. - Frecuencia de evaluación: Trimestral.
Estrategia: Programas de retroalimentación continua	Acción: Establecer un sistema de retroalimentación regular a los docentes, donde reciban comentarios constructivos de sus pares.	- Indicadores de éxito: Frecuencia de retroalimentación, número de comentarios recibidos, satisfacción con el proceso de retroalimentación. - Herramientas de seguimiento: Informes de retroalimentación, encuestas de satisfacción. - Frecuencia de evaluación: Mensual.
	Acción: Crear un entorno de confianza donde la retroalimentación sea vista como una oportunidad de crecimiento, no como una crítica.	- Indicadores de éxito: Percepción de los docentes sobre el entorno de retroalimentación, cambios en las prácticas docentes basados en retroalimentación. - Herramientas de seguimiento: Encuestas anónimas sobre la percepción del entorno de retroalimentación, entrevistas cualitativas. - Frecuencia de evaluación: Semestral.

Fuente: Córdova Córdova (2024).

La propuesta de capacitación basado en las dimensiones de la andragogía favorece notablemente en la mejora de las competencias docentes en una universidad en Piura 2023, según la prueba de Pseudo R cuadrado se puede verificar dichas dimensiones explican los niveles de competencias docentes en un 62% según Nagelkerke.

El diagnóstico de la práctica andragógica de los docentes tiene niveles esperados en las dimensiones de autoconcepto, necesidad de saber, papel de la experiencia del estudiante, disposición para aprender, orientación hacia el aprendizaje y motivación con niveles promedios superiores al 70%. Sin embargo, existen indicadores con brechas mucho más amplias superiores al 30% de diferencia como el caso de la acción de evaluar los niveles de motivación estudiantil.

El desarrollo de las competencias docentes tiene niveles esperados en la mayoría de los indicadores relacionados a las componentes conceptual, procedimental y actitudinal. Sin embargo, hay elementos como la utilización de métodos andragógicos que tienen debilidades, explicado porque los docentes no implementan frecuentemente capacitaciones en andragogía, muchos de ellos recurren a los modelos de la universidad en combinación con la experiencia durante su aprendizaje.

Los resultados han evidenciado que es posible construir un modelo de capacitación en andragogía basándose en el desarrollo de estrategias que permitan fomentar la motivación intrínseca en los estudiantes, además de implementar espacios reflexivos y de autoevaluación durante las sesiones de aprendizaje, ello con el fin de valorar el progreso de los estudiantes. Finalmente, el modelo de capacitación también de considerar la necesidad de incluir en la práctica andragógica la medición recurrente de la motivación estudiantil.

Recomendaciones

Dado que la propuesta de capacitación basada en las dimensiones de la andragogía mejora notablemente las competencias docentes, se recomienda implementar el programa de capacitación basado en la andragogía, asegurando que los docentes participen para mejorar sus niveles de competencia.

Para abordar las brechas en la evaluación de la motivación estudiantil, se recomienda desarrollar e implementar herramientas y estrategias específicas que permitan a los docentes evaluar y mejorar consistentemente la motivación de sus estudiantes, reduciendo así las diferencias identificadas.

Con el fin de fortalecer la utilización de métodos andragógicos, se recomienda establecer talleres prácticos y sesiones de intercambio de experiencias donde los docentes puedan aprender y aplicar métodos andragógicos efectivos, superando la dependencia en modelos tradicionales y su experiencia previa.

Se recomienda diseñar un modelo de capacitación en andragogía que incluya estrategias para fomentar la motivación intrínseca en los estudiantes y la creación de espacios reflexivos y de autoevaluación durante las sesiones de aprendizaje, además de incorporar la medición recurrente de la motivación estudiantil como un componente clave del modelo.

Referencias

- Acosta, J., López, M., & Ramírez, F. (2023). *Estrategias metodológicas andragógicas para la educación superior*. Editorial Universitaria.
- Acosta, D., Acuña, M., Cuesta, J., y Ponce, E. (2023). *La andragogía como teoría mediadora del aprendizaje. Guía para docentes*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Alvarenga, F., Guzmán, E., y Molina, M. (2011). *Análisis del desarrollo de las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales en el proceso enseñanza aprendizaje, de los estudiantes en la asignatura de estudios sociales del 2º año de bachillerato sección “a” opción general del Instituto Nacional* [Tesis de pregrado, Universidad del Salvador].
- Aquino, L. (2022). *La andragogía y el desempeño docente en una Universidad privada de Madre de Dios, 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Bernal, S. (2010). *Metodología de la investigación*. Editorial Pearson Educación.
- Briceño, E. (2023). *Programa didáctico basado en la andragogía para desarrollar la habilidad de expresión oral en inglés de los estudiantes del programa de doctorado en ciencias de la educación de la universidad Nacional de Cajamarca, 2020* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Cajamarca].
- Caraballo, R. (2007). La andragogía en la educación superior. *Investigación y Postgrado*, 22(2), 187-206. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65822208>
- Carrasco, D. (2019). *Metodología de la investigación científica*. Editorial San Marcos.
- Castillo, F. (2018). Andragogía, andragogos y sus aportaciones. *Voces de la Educación*, 3(6), 64-76.
- Córdova Córdova, N. (2024). *Programa de capacitación en andragogía para mejorar las competencias docentes en una Universidad Privada de Piura – 2023* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo].

- Chacón, A. (2012). La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 15-26.
- Chirino, D. (2016). La Andragogía en la Educación Semipresencial. Caso: Aprendizaje Dialógico Interactivo-UNEFM. *Revista Aprendizaje Digital*, 1(2), 49-57.
- Chiroque, L., Rojas, E., Umeres, M., y Vargas, R. (2020). *La andragogía para la enseñanza-aprendizaje en la modalidad de educación básica alternativa* [Tesis de pregrado, Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico].
- Domínguez, C. (2016). *La didáctica de la educación, bajo el enfoque andragógico* [Tesis de maestría, Universidad de San Carlos de Guatemala].
- Escobar, M., y Gómez, J. (2018). Método andragógico: pilar fundamental de la enseñanza en la educación superior. *Red de Investigación Educativa*, 10(1), 60-67.
- Fahimad, N., Hatimah, I., Komar, O., Ardiwinata, J., Saepudin, A., y Purnomo. (2023). Implementation of digital- Base andragogy in community education in indonesia. *International Journal of Professional Business Review*, 8(4), 1-12. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2023.v8i4.1377>
- Fontanilla, F., y Mercado, Z. (2020). Competencias investigativas actitudinales que promueve el docente en su acción didáctica universitaria. *Educere*, 24(77), 85-94.
- Fontanilla, F., y Mercado, Z. (2021). Competencias investigativas procedimentales que promueven los docentes universitarios en su acción didáctica. *Educere*, 25(81), 567-577.
- García, L. (2017). La andragogía innovadora del siglo XXI: acción transformadora del docente universitario andragogo. *Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 5(2), 23-28. <https://doi.org/10.15649/2346030X.438>

- García, M., y Soria, A. (2019). *Evaluación del saber sobre el método andragógico en docentes de la carrera de kinesiología de la Universidad Gabriela Mistral – Región Metropolitana* [Tesis de maestría, Unidad de Ganado Mayor].
- García-Peñalvo, F. J. (2021). *Transformación digital y educación superior: Nuevos paradigmas y desafíos*. Ediciones Octaedro.
- Germán, V. (2023). *Estrategias andragógicas y competencias investigativas en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2023* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Guzmán, N., Blanco, L., y Hernández, R. (2022). Algunos criterios sobre la andragogía y su aplicación en la formación y capacitación de directivos. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2), 168-180.
- Guzmán, S., y Gallardo, K. (2022). Compromiso del aprendizaje adulto y andragogía: Una revisión sistemática de literatura. *Innovación Educativa*, 22(90), 106-124.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGrawHill Education.
- Irigoyen, J., Jiménez, M., y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(8), 243-266.
- Kino, J. (2019). *Programa de Capacitación en Andragogía para el Fortalecimiento de las Competencias Docentes en la Universidad César Vallejo de Tarapoto* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo].
- Knowles, M. (2001). *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*. Oxford University Press.
- Knowles, M., Holton, E., y Swanson, R. (2012). *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*. Alfaomega.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2020). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (9th ed.). Routledge.

- López, R. (2020). *Metodología andragógica y gerencia en el aula como guía para docentes* [Tesis de maestría, Universidad de Guayaquil].
- Medina, A., y Solís, J. (2023). *Estrategias andragógicas y competencias investigativas en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2023* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Medina, A., Domínguez, M., y Medina, M. (2010). Evaluación de las competencias docentes. *Innovación Educativa*, 10(53), 19-41.
- Mendoza, W. (2021). *Aplicación de la andragogía en la excelencia académica en la Facultad de Derecho de la UTMACH, Periodo 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Messias, A., Tumelero, C., Hernani, M., Monteiro, A., Costa, A., y Marinho, B. (2014). Um estudo sobre a utilização de andragogia no ensino de pós-graduação em Administração. *Rege-Revista de Gestão*, 21(4), 509-524. <https://doi.org/10.5700/rege543>
- Mila, F., Yanez, K., y Maldonado, X. (2022). Estrategias para la enseñanza andragógica del derecho en contextos virtuales. *Formación Universitaria*, 15(2), 61-70. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200061>
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2020, 6 de noviembre). *¿Qué es la competencia?* <https://n9.cl/a9sie>
- Montes, R. (2020). Hábitos de estudio y ansiedad en estudiantes andragogos. *Propósitos y Representaciones*, 8(2). <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.560>
- Nicolas, A. (2021). *Modelo andragógico para fortalecer las competencias pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui-Chincha* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Huancavelica].
- Núñez, A., y Alonso, M. (2014). La motivación por el aprendizaje en los estudiantes de la educación de adultos. *Didáctica y Educación*, V(4), 289-302.

- Núñez, N., Vigo, O., Palacios, P., y Arnao, M. (2014). *Formación universitaria basada en competencias*. Instituto de Investigación Pedagógica de la USAT.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Trujillo, R., Romero, H., Medina, W., y Novoa, E. (2023). *Metodología de la investigación total*. Grijley.
- Obaco, E. (2020). Competencias docentes para la resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Educere*, 24(77), 37-46.
- Pabón, G. (2021). Competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales en ciencias naturales de los estudiantes de grado 4to y 5to de primaria. *Merito Revista de Educación*, 3(8), 115–129.
- Pérez, L., Macea, K., y Montes, 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.
- Piña, J., Rodríguez, B., y Rodríguez, Y. (2014). Construcción del aprendizaje adulto. *Revista Arjé*, 10(18), 09-17. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj18/arto1.pdf>
- Pozo, J., y Gómez, M. (2009). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Morata S.L.
- Pulloquina, M. (2022). *Estrategias andragógicas para la formación de profesionales de enfermería de la universidad politécnica estatal del Carchi* [Tesis de maestría, Universidad de Otavalo].
- Rivadeneyra, E. (2017). Competencias didácticas-Pedagógicas del docente, en la transformación del estudiante universitario. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 45(13), 41-55.
- Robles-Recavaren. (2022). *Andragogía y la formación de competencias en los directivos en la Gestión Pública, Caso Escuela Nacional de Administración Pública, 2021* [Tesis doctoral, Universidad Alas Peruanas].
- Sánchez, I. (2015). *La andragogía de Malcom Knowles: teoría y tecnología de la educación de adultos* [Tesis doctoral, Universidad Cardenal Herrera-CEU].

- Segura, U., y Calderón, C. (2019). Estudiantes felices: competencias docentes vs satisfacción estudiantil. *Crescendo*, 10(1), 71-88.
- Sorto, F. (2018). Educación superior y la andragogía. *Revista Tecnológica*, 11.
- Soto, J. (2022). Estrategias andragógicas en el desempeño docente de los profesionales universitarios: Educación superior venezolana. *Consensus*, 6(2), 100-112.
- Tamayo, C. (2023). *Principios andragógicos y comunicación oral en estudiantes de una institución de educación superior de Piura, 2023* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE.
- Torquemada, A., y Jardínez, L. (2019). La formación de competencias docentes universitarias a partir de la evaluación del desempeño del tutor. *Publicaciones*, 49(1), 39-52.
- Torres, A., Badillo, M., Valentín, N., y Ramírez, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa (México, DF)*, 14(66), 129-145.
- Tubón, C. (2021). *Metodología andragógica para la formación de docentes del programa de alfabetización todos ABC* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Indoamérica].
- Vásquez, S. (2021). *Estrategias andragógicas en el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Piura 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Vera, M., y Massón, R. (2018). Pedagogía del oprimido: su aporte al instituto epistemológico de la pedagogía. *Varona Revista Científico-Metodológica*, 66, 1-7.
- Viteri, E. (2022). *Actitudes andragógicas docentes para mejorar el bienestar subjetivo estudiantil en carreras de dominio social de un instituto de educación superior 2021* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo].



Religación
Press
Ideas desde el Sur Global



Religación
Press

ISBN: 978-9942-561-75-6



9 789942 561756