



**VICERRECTORADO ACADÉMICO
ESCUELA DE POSGRADO**

TESIS

**RELACIÓN ENTRE DE LOS MODELOS EDUCATIVOS POR OBJETIVOS Y
POR COMPETENCIAS EN EL APRENDIZAJE FRENTE AL MODELO
ANDRAGÓGICO, EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL
DE INGENIERÍA DE SISTEMAS E INFORMÁTICA DE LA UNIVERSIDAD
ALAS PERUANAS, AREQUIPA, 2017**

PRESENTADA POR:

Mg. BRISEIDA MORGANA LLERENA ARIZAGA

**PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

AREQUIPA - PERÚ

2017

DEDICATORIA

A Dios, y a mi madre por su apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Alas Peruanas, por abrirme sus puertas y brindarme la oportunidad y el espacio para desarrollarme personal y profesionalmente.

RECONOCIMIENTO

A los docentes de la Universidad,
por la lucha incansable por lograr
una educación universitaria de
calidad.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA	
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RECONOCIMIENTO	iv
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	xi
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO.....	13
1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA.....	13
1.2. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	16
1.2.1. DELIMITACIÓN ESPACIAL.....	16
1.2.2. DELIMITACIÓN SOCIAL.....	16
1.2.3. DELIMITACIÓN TEMPORAL.....	17
1.2.4. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL.....	17
1.3. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN.....	17
1.3.1. PROBLEMA PRINCIPAL.....	16
1.3.2. PROBLEMAS SECUNDARIOS.....	17
1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	18
1.4.1. OBJETIVO GENERAL.....	18
1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	18
1.5. HIPÓTESIS Y VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN.....	19
1.5.1. HIPÓTESIS GENERAL.....	19
1.5.2. HIPÓTESIS SECUNDARIAS.....	19
1.5.3. VARIABLES: definición conceptual y operacional.....	20
1.6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	21
1.6.1. TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN.....	21
a) TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	21
b) NIVEL DE INVESTIGACIÓN.....	22
1.6.2. MÉTODO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	22
a) MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	22
b) DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	22

1.6.3. POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN....	23
a) POBLACIÓN.....	23
b) MUESTRA.....	23
1.6.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.	23
a) TÉCNICAS.....	23
b) INSTRUMENTOS.....	23
1.6.5 JUSTIFICACIÓN, IMPORTANCIA Y LIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	24
a) JUSTIFICACIÓN.....	24
b) IMPORTANCIA.....	24
c) LIMITACIÓN.....	25
CAPITULO II: MARCO FILOSÓFICO.....	26
2.1. FUNDAMENTACION ONTOLOGICA.....	26
..	
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	29
3.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	29
3.2. BASES TEÓRICAS	32
3.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS.....	74
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	78
4.1. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS.....	78
4.2. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS TABLAS Y GRAFICOS.	79
4.3. PRUEBA DE HIPÓTESIS.....	120
4.4. DISCUSION DE RESULTADOS.....	121
CONCLUSIONES	
RECOMENDACIONES	
FUENTE BIBLIOGRAFICA	
ANEXOS	
1. MATRIZ DE CONSISTENCIA	
2. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	
3. VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO	

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO DE LA EDAD DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERIA DE SISTEMAS E INFORMATICA DE LA UAP-FILIAL AREQUIPA..... 79

TABLA 2

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO DEL SEXO DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERIA DE SISTEMAS E INFORMATICA DE LA UAP-FILIAL AREQUIPA. 80

TABLA 3

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO DE LA ANTIGÜEDAD EN NUESTRA UNIVERSIDAD DE LOS DOCENTES..... 81

TABLA 4

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO DEL ENFASIS EN LO QUE DEBE ENSEÑAR EL DOCENTE. 82

TABLA 5

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO DEL ENFASIS EN LO QUE DESARROLLA EL ALUMNO..... 83

TABLA 6

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI LA EDUCACION ESTA CENTRADA EN LA ENSEÑANZA QUE DEBE BRINDAR EL DOCENTE..... 84

TABLA 7

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI LA EDUCACION ESTA CENTRADA EN EL APRENDIZAJE DEL ALUMNO..... 85

TABLA 8

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI EL DOCENTE CONOCE ALGUNA OTRA CIENCIA QUE SE ENCARGUE DEL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE..... 86

TABLA 9

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI ACTUALMENTE EL MODELO DE ENSEÑANZA SE BASA POR OBJETIVOS, O SI SE BASA POR COMPETENCIA..... 87

TABLA 10

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI EL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS SE CENTRA EN EL ESTUDIANTE Y SU CAPACIDAD ED APRENDER..... 88

TABLA 11

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI EL DOCENTE INTERACTUA SOCIAL Y EDUCATIVAMENTE CON LA COMUNIDAD PARA

FAVORECER LOS PROCESOS DE DESARROLLO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO.....	89
---------------------------------------------------------------------	----

TABLA 12

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI EL DOCENTE PRODUCE MATERIALES EDUCATIVOS ACORDES A DIFERENTES CONTEXTOS PARA FAVORECER LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.....	90
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

TABLA 13

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI LOS CAMBIOS DE MODELOS EDUCATIVOS AFECTA EL ENFOQUE DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS.....	91
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

TABLA 14

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI EL DOCENTE CONOCE Y UTILIZA TEORIAS DE OTRAS CIENCIAS QUE FUNDAMENTAN LA EDUCACION UNIVERSITARIA.....	92
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

TABLA 15

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI EL DOCENTE CONOCE QUE ES LA ANDRAGAGÍA.....	93
----------------------------------------------------------------------------------------------	----

TABLA 16

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO DE LA EDAD DE LOS ALUMNOS DEL 3ER CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERIA DE SISTEMAS E INFORMATICA DE LA UAP-FILIAL AREQUIPA.....	94
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

TABLA 17

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO DEL SEXO DE LOS ALUMNOS DEL 3ER CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERIA DE SISTEMAS E INFORMATICA DE LA UAP-FILIAL AREQUIPA.....	95
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

TABLA 18

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI LOS DOCENTES UTILIZAN COMO SU PRINCIPAL RECURSO DE APRENDIZAJE LA EXPERIENCIA DEL GRUPO Y LA MOTIVACION, O EMPLEAN LA EXPERIENCIA DEL PROFESOR.....	96
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

TABLA 19

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI EL DOCENTE APLICA INMEDIATAMENTE EL CONOCIMIENTO APRENDIDO, O REALIZA UNA APLICACIÓN TARDIA DEL MISMO.....	97
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

TABLA 20

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI EL DOCENTE CONSIDERA LAS EXPERIENCIAS DEL ALUMNO SOLO COMO UN PUNTO DE REFERENCIA, O LAS CONSIDERA COMO UN RECURSO VALIOSO PARA EL APRENDIZAJE.....	98
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

TABLA 21

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI EL DOCENTE ORIENTA EL APRENDIZAJE HACIA LO ESTABLECIDO EN LA ASIGNATURA, O LO ORIENTA HACIA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS..... 99

TABLA 22

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI LA RELACIÓN ENTRE EL DOCENTE Y EL ALUMNO ES RECEPTIVA Y VERTICAL, O ES BASADA EN PRINCIPIOS DE HORIZONTALIDAD..... 100

TABLA 23

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI COMO ESTUDIANTES SON MÁS RECEPTORES DE INFORMACIÓN QUE PARTICIPANTE, O POSEEN MAYOR CRITERIO DE PARTICIPACIÓN..... 101

TABLA 24

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI COMO ESTUDIANTES SOLO NECESITAN SABER LO QUE EL PROFESOR CONSIDERA NECESARIO PARA APROBAR EL CURSO, O NECESITAN SABER EL QUÉ, CÓMO Y PORQUÉ DEBEN APRENDER ALGO ANTES DE APRENDÉRTELO..... 102

TABLA 25

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI LA ASISTENCIA A CLASES ES OBLIGATORIA, O ES LIBRE Y VOLUNTARIA..... 103

TABLA 26

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI EL DIAGNOSTICO DE LAS NECESIDADES EN LOS CURSOS ES ESTABLECIDA UNILATERALMENTE POR EL PROFESOR, O ES ESTABLECIDA POR MUTUA VALORACIÓN ENTRE EL DOCENTE Y LOS ALUMNOS..... 104

TABLA 27

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI LA EVALUACIÓN ES ESTABLECIDA POR EL PROFESOR, A TRAVEZ DE NORMAS Y CON NOTAS, O LA EVALUACIÓN SE ESTABLECE POR EVIDENCIAS REUNIDAS POR EL ALUMNO Y VALIDADA POR SUS COMPAÑEROS, ASESORES Y EXPERTOS..... 105

TABLA 28

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO DE LA EDAD DE LOS ALUMNOS DEL 10MO CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERIA DE SISTEMAS E INFORMATICA DE LA UAP-FILIAL AREQUIPA. 106

TABLA 29

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO DEL SEXO DE LOS ALUMNOS DEL 10MO CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERIA DE SISTEMAS E INFORMATICA DE LA UAP-FILIAL AREQUIPA. 107

TABLA 30

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI LOS DOCENTES UTILIZAN COMO SU PRINCIPAL RECURSO DE APRENDIZAJE LA EXPERIENCIA DEL GRUPO Y LA MOTIVACION, O EMPLEAN LA EXPERIENCIA DEL PROFESOR..... 108

TABLA 31

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI EL DOCENTE APLICA INMEDIATAMENTE EL CONOCIMIENTO APRENDIDO, O REALIZA UNA APLICACIÓN TARDIA DEL MISMO..... 109

TABLA 32

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI EL DOCENTE CONSIDERA LAS EXPERIENCIAS DEL ALUMNO SOLO COMO UN PUNTO DE REFERENCIA, O LAS CONSIDERA COMO UN RECURSO VALIOSO PARA EL APRENDIZAJE..... 110

TABLA 33

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI EL DOCENTE ORIENTA EL APRENDIZAJE HACIA LO ESTABLECIDO EN LA ASIGNATURA, O LO ORIENTA HACIA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS..... 111

TABLA 34

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI LA RELACIÓN ENTRE EL DOCENTE Y EL ALUMNO ES RECEPTIVA Y VERTICAL, O ES BASADA EN PRINCIPIOS DE HORIZONTALIDAD..... 112

TABLA 35

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI COMO ESTUDIANTES SON MÁS RECEPTORES DE INFORMACIÓN QUE PARTICIPANTE, O POSEEN MAYOR CRITERIO DE PARTICIPACIÓN..... 113

TABLA 36

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI COMO ESTUDIANTES SOLO NECESITAN SABER LO QUE EL PROFESOR CONSIDERA NECESARIO PARA APROBAR EL CURSO, O NECESITAN SABER EL QUÉ, CÓMO Y PORQUÉ DEBEN APRENDER ALGO ANTES DE APRENDÉRTELO..... 114

TABLA 37

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI LA ASISTENCIA A CLASES ES OBLIGATORIA, O ES LIBRE Y VOLUNTARIA..... 115

TABLA 38

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI EL DIAGNOSTICO DE LAS NECESIDADES EN LOS CURSOS ES ESTABLECIDA

UNILATERALMENTE POR EL PROFESOR, O ES ESTABLECIDA POR MUTUA VALORACIÓN ENTRE EL DOCENTE Y LOS ALUMNOS..... 116

TABLA 39

ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO PARA DETERMINAR SI LA EVALUACIÓN ES ESTABLECIDA POR EL PROFESOR, A TRAVEZ DE NORMAS Y CON NOTAS, O LA EVALUACIÓN SE ESTABLECE POR EVIDENCIAS REUNIDAS POR EL ALUMNO Y VALIDADA POR SUS COMPAÑEROS, ASESORES Y EXPERTOS 117

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1

EDAD DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERIA DE SISTEMAS E INFORMATICA DE LA UAP-FILIAL AREQUIPA.. 80

GRÁFICO 2.

DIAGRAMA CIRCULAR SEXO DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERIA DE SISTEMAS E INFORMATICA DE LA UAP-FILIAL AREQUIPA.. 81

GRÁFICO 3.

DIAGRAMA DE BARRAS AÑOS DE ANTIGÜEDAD EN LA UNIVERSIDAD. . 82

GRÁFICO 4.

DIAGRAMA DE BARRAS DE LA ANTIGÜEDAD EN NUESTRA UNIVERSIDAD DE LOS DOCENTES 83

GRÁFICO 5.

DIAGRAMA CIRCULAR DE DEL ENFASIS EN LO QUE DESARROLLA EL ALUMNO..... 84

GRÁFICO 6.

DIAGRAMA CIRCULAR DE LAS HABILIDADES ADMINISTRATIVAS EN DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS SALUDABLES DE AREQUIPA 2015..... 85

GRÁFICO 7

DIAGRAMA CIRCULAR PARA DETERMINAR SI LA EDUCACION ESTA CENTRADA EN LA ENSEÑANZA QUE DEBE BRINDAR EL DOCENTE 86

GRÁFICO 8.

DIAGRAMA CIRCULAR PARA DETERMINAR SI EL DOCENTE CONOCE ALGUNA OTRA CIENCIA QUE SE ENCARGUE DEL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE..... 87

GRÁFICO 9.

DIAGRAMA DE BARRAS PARA DETERMINAR SI ACTUALMENTE EL MODELO DE ENSEÑANZA SE BASA POR OBJETIVOS, O SI SE BASA POR COMPETENCIA..... 88

GRÁFICO 10.

DIAGRAMA DE BARRAS PARA DETERMINAR SI EL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS SE CENTRA EN EL ESTUDIANTE Y SU CAPACIDAD ED APRENDER..... 89

GRÁFICO 11.

DIAGRAMA CIRCULAR PARA DETERMINAR SI EL DOCENTE INTERACTUA SOCIAL Y EDUCATIVAMENTE CON LA COMUNIDAD PARA FAVORECER LOS PROCESOS DE DESARROLLO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO..... 90

GRÁFICO 12.

DIAGRAMA CIRCULAR PARA DETERMINAR SI EL DOCENTE PRODUCE MATERIALES EDUCATIVOS ACORDES A DIFERENTES CONTEXTOS PARA FAVORECER LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE... .. 91

GRÁFICO 13.

DIAGRAMA CIRCULAR PARA DETERMINAR SI LOS CAMBIOS DE MODELOS EDUCATIVOS AFECTA EL ENFOQUE DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS.... .. 92

GRÁFICO 14.

DIAGRAMA CIRCULAR PARA DETERMINAR SI EL DOCENTE CONOCE Y UTILIZA TEORIAS DE OTRAS CIENCIAS QUE FUNDAMENTAN LA EDUCACION UNIVERSITARIA..... .. 93

GRÁFICO 15.

DIAGRAMA CIRCULAR PARA DETERMINAR SI EL DOCENTE CONOCE QUE ES LA ANDRAGAGÍA..... .. 94

GRÁFICO 16.

EDAD DE LOS ALUMNOS DEL 3ER CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERIA DE SISTEMAS E INFORMATICA DE LA UAP-FILIAL AREQUIPA..... .. 95

GRÁFICO 17.

SEXO DE LOS ALUMNOS DEL 3ER CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERIA DE SISTEMAS E INFORMATICA DE LA UAP-FILIAL AREQUIPA..... .. 96

GRÁFICO 18.

DIAGRAMA DE BARRAS PARA DETERMINAR SI LOS DOCENTES UTILIZAN COMO SU PRINCIPAL RECURSO DE APRENDIZAJE LA EXPERIENCIA DEL GRUPO Y LA MOTIVACION, O EMPLEAN LA EXPERIENCIA DEL PROFESOR..... .. 97

GRÁFICO 19.

DIAGRAMA DE BARRAS PARA DETERMINAR SI EL DOCENTE APLICA INMEDIATAMENTE EL CONOCIMIENTO APRENDIDO, O REALIZA UNA APLICACIÓN TARDIA DEL MISMO..... 98

GRÁFICO 20.

DIAGRAMA DE BARRAS PARA DETERMINAR SI EL DOCENTE CONSIDERA LAS EXPERIENCIAS DEL ALUMNO SOLO COMO UN PUNTO DE REFERENCIA, O LAS CONSIDERA COMO UN RECURSO VALIOSO PARA EL APRENDIZAJE..... 99

GRÁFICO 21.

DIAGRAMA DE BARRAS PARA DETERMINAR SI EL DOCENTE ORIENTA EL APRENDIZAJE HACIA LO ESTABLECIDO EN LA ASIGNATURA, O LO ORIENTA HACIA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS..... 100

GRÁFICO 22.

DIAGRAMA DE BARRAS PARA DETERMINAR SI LA RELACIÓN ENTRE EL DOCENTE Y EL ALUMNO ES RECEPTIVA Y VERTICAL, O ES BASADA EN PRINCIPIOS DE HORIZONTALIDAD..... 101

GRÁFICO 23.

DIAGRAMA DE BARRAS PARA DETERMINAR SI COMO ESTUDIANTES SON MÁS RECEPTORES DE INFORMACIÓN QUE PARTICIPANTE, O POSEEN MAYOR CRITERIO DE PARTICIPACIÓN..... 102

GRÁFICO 24.

DIAGRAMA DE BARRAS PARA DETERMINAR SI COMO ESTUDIANTES SOLO NECESITAN SABER LO QUE EL PROFESOR CONSIDERA NECESARIO PARA APROBAR EL CURSO, O NECESITAN SABER EL QUÉ, CÓMO Y PORQUÉ DEBEN APRENDER ALGO ANTES DE APRENDÉRTELO..... 103

GRÁFICO 25.

DIAGRAMA DE BARRAS PARA DETERMINAR SI LA ASISTENCIA A CLASES ES OBLIGATORIA, O ES LIBRE Y VOLUNTARIA..... 104

GRÁFICO 26.

DIAGRAMA DE BARRAS PARA DETERMINAR SI EL DIAGNOSTICO DE LAS NECESIDADES EN LOS CURSOS ES ESTABLECIDA UNILATERALMENTE POR EL PROFESOR, O ES ESTABLECIDA POR MUTUA VALORACIÓN ENTRE EL DOCENTE Y LOS ALUMNOS..... 105

GRÁFICO 27.

DIAGRAMA DE BARRAS PARA DETERMINAR SI LA EVALUACIÓN ES ESTABLECIDA POR EL PROFESOR, A TRAVEZ DE NORMAS Y CON NOTAS, O LA EVALUACIÓN SE ESTABLECE POR EVIDENCIAS REUNIDAS POR EL ALUMNO Y VALIDADA POR SUS COMPAÑEROS, ASESORES Y EXPERTOS..... 106

GRÁFICO 28.

EDAD DE LOS ALUMNOS DEL 10MO CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERIA DE SISTEMAS E INFORMATICA DE LA UAP-FILIAL AREQUIPA..... 107

GRÁFICO 29.

SEXO DE LOS ALUMNOS DEL 10MO CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERIA DE SISTEMAS E INFORMATICA DE LA UAP-FILIAL AREQUIPA..... 108

GRÁFICO 30.

DIAGRAMA DE BARRAS PARA DETERMINAR SI LOS DOCENTES UTILIZAN COMO SU PRINCIPAL RECURSO DE APRENDIZAJE LA EXPERIENCIA DEL GRUPO Y LA MOTIVACION, O EMPLEAN LA EXPERIENCIA DEL PROFESOR..... 109

GRÁFICO 31.

DIAGRAMA DE BARRAS PARA DETERMINAR SI EL DOCENTE APLICA INMEDIATAMENTE EL CONOCIMIENTO APRENDIDO, O REALIZA UNA APLICACIÓN TARDIA DEL MISMO..... 110

GRÁFICO 32.

DIAGRAMA DE BARRAS PARA DETERMINAR SI EL DOCENTE CONSIDERA LAS EXPERIENCIAS DEL ALUMNO SOLO COMO UN PUNTO DE REFERENCIA, O LAS CONSIDERA COMO UN RECURSO VALIOSO PARA EL APRENDIZAJE..... 111

GRÁFICO 33.

DIAGRAMA DE BARRAS PARA DETERMINAR SI EL DOCENTE ORIENTA EL APRENDIZAJE HACIA LO ESTABLECIDO EN LA ASIGNATURA, O LO ORIENTA HACIA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS..... 112

GRÁFICO 34.

DIAGRAMA DE BARRAS PARA DETERMINAR SI LA RELACIÓN ENTRE EL DOCENTE Y EL ALUMNO ES RECEPTIVA Y VERTICAL, O ES BASADA EN PRINCIPIOS DE HORIZONTALIDAD..... 113

GRÁFICO 35.

DIAGRAMA DE BARRAS PARA DETERMINAR SI COMO ESTUDIANTES SON MÁS RECEPTORES DE INFORMACIÓN QUE PARTICIPANTE, O POSEEN MAYOR CRITERIO DE PARTICIPACIÓN..... 114

GRÁFICO 36.

DIAGRAMA DE BARRAS PARA DETERMINAR SI COMO ESTUDIANTES SOLO NECESITAN SABER LO QUE EL PROFESOR CONSIDERA NECESARIO PARA APROBAR EL CURSO, O NECESITAN SABER EL QUÉ, CÓMO Y PORQUÉ DEBEN APRENDER ALGO ANTES DE APRENDÉRTELO..... 115

GRÁFICO 37.

DIAGRAMA DE BARRAS PARA DETERMINAR SI LA ASISTENCIA A CLASES ES OBLIGATORIA, O ES LIBRE Y VOLUNTARIA..... 116

GRÁFICO 38.

DIAGRAMA DE BARRAS PARA DETERMINAR SI EL DIAGNOSTICO DE LAS NECESIDADES EN LOS CURSOS ES ESTABLECIDA UNILATERALMENTE POR EL PROFESOR, O ES ESTABLECIDA POR MUTUA VALORACIÓN ENTRE EL DOCENTE Y LOS ALUMNOS..... 117

GRÁFICO 39.

DIAGRAMA DE BARRAS PARA DETERMINAR SI LA EVALUACIÓN ES ESTABLECIDA POR EL PROFESOR, A TRAVEZ DE NORMAS Y CON NOTAS, O LA EVALUACIÓN SE ESTABLECE POR EVIDENCIAS REUNIDAS POR EL ALUMNO Y VALIDADA POR SUS COMPAÑEROS, ASESORES Y EXPERTOS..... 118

RESUMEN

La investigación se realizó con una muestra conformada por 43 docentes, 23 alumnos del 3er ciclo y 18 alumnos del 10mo ciclo de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistema e informática de la Universidad Alas Peruanas Filial Arequipa. La técnica utilizada fue la encuesta con preguntas cerradas; este instrumento permitió establecer la incidencia del modelo por objetivos y el modelo por competencias en el aprendizaje.

La investigación es relacional ya que mide el grado de relación entre las variables. Para el análisis de la información se utilizó la estadística descriptiva básica a través de tablas de frecuencias absolutas y relativas. El objetivo es determinar si resultan eficaces los modelos educativos por objetivos y por competencias aplicados al nivel universitario en el aprendizaje y el modelo andragógico; donde se trata de establecer la relación entre los modelos por objetivo y competencias con el método Andragógico; y la hipótesis a comprobarse fue: Los modelos educativos por objetivos y por competencias aplicados al nivel universitario no resultan eficaces por cuanto son propios de la educación básica, por su parte la Andragogía ha generado resultados óptimos en el aprendizaje.

Finalmente los resultados más importantes están centrados en: la coexistencia de los modelos por objetivos y por competencias, y que existe una influencia de la andragogía en la educación universitaria, pero no muy definida. Y al analizar la relación entre las variables se concluye que, si existe relación significativa entre las tres variables en estudio, aceptándose de esta manera la hipótesis de investigación.

PALABRAS CLAVE: Modelo por objetivos, modelo por competencias, Andragogía, Educación Universitaria.

ABSTRACT

The research was carried out with a sample of 43 teachers, 23 students of the 3rd cycle and 18 students of the 10th cycle of the Professional School of System Engineering of the Alas Peruanas University Branch Arequipa. The technique used was the survey with closed questions; This instrument allowed to establish the incidence of the model by objectives and the model by competences in University Education in 2016. All this, under the influence of Andragogy as a method of adult education.

Research is relational since it measures the degree of relationship between the three variables. For the analysis of the information, descriptive statistics were used through tables of absolute and relative frequencies. The objective is to determine if the educational models by objectives and by competences applied to the university level in the learning and application of knowledge against the andragogic model are effective; Where it is tried to establish the relation between the models by objective and the one of competences, with the method Andragógico; And the hypothesis to be verified was: The educational models by objectives and by competences applied to the university level are not effective because they are typical of basic education, while Andragogy has generated optimal results in the learning and application of knowledge.

Finally, the most important results are centered on: the coexistence of the models by objectives and competencies, and that there is an influence of andragogy in university education, but not very defined. And when analyzing the relationship between variables, it is concluded that, if there is a significant relationship between the three variables in the study, the research hypothesis is accepted.

KEY WORDS: Model by objectives, model by competences, Andragogy, University Education.

INTRODUCCIÓN

El propósito de la presente investigación es determinar la relación entre los modelos educativos por objetivos y por competencias aplicados al nivel universitario en el aprendizaje y aplicación de conocimientos frente al modelo andragógico en la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas e Informática de la UAP – Filial Arequipa.

Esta investigación nace por la necesidad de reflexionar sobre la práctica educativa universitaria que se viene desarrollando en la actualidad, este análisis no solamente es en razón de lo que pensadores y teóricos han escrito al respecto, sino de la propia vivencia de quien escribe.

Ya desde comienzos del siglo XX aquellas corrientes psicológicas conductistas y su respectiva concepción que tienen del conocimiento y del aprendizaje vienen sustentando y fundamentando a las antiguas y tradicionales formas de enseñar en las universidades, formas que se centran y giran en torno al docente (Hernández Rojas, 2006).

La forma de entender el aprendizaje sustentada en el paradigma conductista también coincidió con la vieja tradición transmisionista en educación e incluso le dio un fuerte respaldo. Como se sabe, en ésta, el proceso de enseñanza y aprendizaje se considera como un acto de transmisión–reproducción de los contenidos a enseñar (Segura Castillo, 20015).

Con el paso de los años, se conformó la oleada constructivista en la psicología, con Piaget a la cabeza, donde el alumno es constructor de sus propios aprendizajes.

En la actualidad, en la educación universitaria peruana se han visto reflejadas las características de las teorías del aprendizaje mencionadas: el conductismo y el constructivismo. Siendo que los primeros usos del concepto de competencia en la formación profesional se manifestaron en el decenio de 1970, sin embargo,

es recientemente que los documentos oficiales de las instituciones educativas del país incluyen acciones que modifiquen la relación maestro-alumno en la manera en que ya se ha mencionado.

Retomando los procesos de cambios de paradigma educativo que actualmente atraviesa la educación universitaria en nuestro país, se resalta la pertinencia de que el alumno universitario utilice adecuadas estrategias de aprendizaje con la finalidad de ajustar su comportamiento a las exigencias de las tareas encomendadas y a las circunstancias en que se produce; es decir, dejar a un lado la coexistencia de dos modelos educativos: el modelo por objetivos y el modelo por competencias; sustentados en el conductismo y el constructivismo, respectivamente. Y dar paso solamente al modelo de desarrollo por competencias.

Desde esta humilde investigación, quiero señalar que asumo una firme defensa del modelo andragógico y de la denominada teoría constructivista que lo sustancia.

Finalmente, el presente trabajo ha sido elaborado teniendo en cuenta las normas y protocolo de la Universidad Alas Peruanas y teniendo en consideración las Normas de Publicación de trabajos de investigación científica. (APA 2017 – 6ta sexta edición).

Por esta razón la estructura de la tesis es en cuatro capítulos:

El capítulo I se denomina: planteamiento metodológico y contiene la descripción de la realidad problemática; delimitación de la investigación; delimitación espacial, delimitación social, delimitación temporal y delimitación conceptual; problemas de investigación; problema principal y problemas secundarios; objetivos de la investigación, objetivo general y objetivos específicos; hipótesis de la investigación, hipótesis general e hipótesis secundarias; variables, definición conceptual y operacional; metodología de la investigación, tipo y nivel de investigación, tipo de investigación, nivel de investigación; método y diseño

de investigación; método de investigación, diseño de investigación; población y muestra de la investigación, población, muestra; técnicas e instrumentos de la investigación, técnicas e instrumentos; justificación de la investigación, justificación, importancia y limitaciones.

El capítulo II se denomina marco teórico y sus contenidos son: antecedentes de la investigación, bases teóricas, y definición de términos básicos.

El capítulo III lleva por título: marco filosófico y su contenido está centrado en la fundamentación ontológica.

El capítulo IV está orientado a la presentación, análisis e interpretación de resultados, y en él se insertan las tablas y gráficos, así como la discusión de resultados.

Al final se presentan las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

La Universidad es una institución fundamental para el desarrollo social; y tiene justamente a la sociedad como marco de referencia para su conceptualización y evaluación. En ese contexto social, el estudiante es el centro de atención del quehacer universitario, en cuanto la universidad debe brindarle un conjunto de servicios que garanticen el aprendizaje de contenidos para que al concluir sus estudios puedan desarrollar sus actividades laborales de manera eficiente.

Es entonces de suma importancia reconocer que la población universitaria está conformada en su mayoría por grupos etarios mayores de edad, o como decimos personas adultas. Esa característica poblacional viene determinada por variables de complejidad como pueden ser: los aspectos biológicos, socio afectivo, cognitivos, fatiga natural, compromisos y responsabilidades personales, aquellas relativas al contexto en que aprenden y peor aún, con planes de estudios que aplican métodos de enseñanza inadecuados. Todo ello, queda evidenciado con lo señalado por Kelvin Miller (Cavalcanti, 1999), que coloca en sus estudios que el estudiante adulto sólo consigue retener 10% de la información que oye en una clase, después de 72 horas de recibida la información. En cambio, esto sostiene que este “retendrá hasta 85% de la información si además de oír, ver y hacer en seguida una actividad relacionada con la misma”.

Se viene pues observado en las universidades el uso de métodos tradicionales de enseñanza, y que tratándose de alumnos adultos, este ha sido a menudo ineficaz ya que bajo los mismos el alumno no logra involucrarse completamente con las actividades desarrolladas. Estos

métodos de enseñanza tradicionales aplican el modelo vertical de enseñanza, donde la relación profesor/alumno está direccionada y centrada en el docente, que es quien decide qué y cómo enseñar, y cuál el método de evaluación de los contenidos; donde el alumno debe aprender lo que la sociedad espera de él, siguiendo un patrón de pensamiento impuesto por el docente (Teixeira, 1956). No considerando la realidad del educando. Ni las peculiaridades del grupo. En estos patrones el alumno sólo tiene que oír, y repetir acciones sin que les sea permitido reflexionarlas.

Tales componentes forman parte de una discusión ya efectuada y que tuvo como resultado al llamado Acuerdo de Bologna¹ Propuesta europea que aún prevalece en el contexto del debate sobre los cambios emergentes del sistema educativo universitario; como lo es respecto del abordaje de la formación por competencias. En consecuencia de ello se propone que las estrategias de desarrollo educativo se innoven.

En un adecuado ambiente académico se debe dar el espacio para poder reflexionar, y así buscar un verdadero camino hacia una efectivo aprendizaje por parte del alumnos adulto. Justamente ante esta situación surge la propuesta del modelo de una metodología de enseñanza andragógica, en la cual se considera las peculiaridades del adulto, desarrollando un proceso ya no centrado en el docente, sino centrado en el alumno.

La palabra Androgogia es derivada de las palabras griegas andros (hombre), agein (conducir) y logos (tratado o ciencia), y trata de la educación de

¹ Proceso de Bologna es el nombre que recibe el proceso iniciado a partir de la Declaración de Bolonia, acuerdo que en 1999 firmaron los ministros de Educación de diversos países de Europa (tanto de la Unión Europea como de otros países como Rusia o Turquía), en la ciudad italiana de Bolonia. Se trataba de una declaración conjunta (la UE no tiene competencias en materia de educación) que dio inicio a un proceso de convergencia que tenía como objetivo facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales, mejorando su calidad y competitividad a través de una mayor transparencia y un aprendizaje basado en el estudiante cuantificado a través de los créditos ECTS.

adultos, en oposición a la palabra Pedagogía, derivada dos vocablos griegos paidós (niño), agein (conducir) y logos (tratado o ciencia/educación de niños).

La Andragogía es entendida como una filosofía que trabaja la técnica de educación de adultos. Siendo centrada en mantener, consolidar y enriquecer los intereses del adulto, trayéndole nuevas perspectivas de vida profesional, cultural, social política y familiar (Alcala, 1999). Esta ciencia pretende orientar el adulto hacia una búsqueda de nuevos rumbos de carácter prospectivo que lleven a la idea de perfección y progreso. Busca proyectar un conocimiento donde el alumno perciba su dimensión humana plena, para que llegue a una conciencia participante, autónoma y responsable en su medio de acción. En este método todos son agentes de aprendizaje. Las habilidades son compartidas y transferidas para que surjan y puedan ser utilizadas cuando necesario. En este método de enseñanza, el profesor contempla la vida práctica del alumno como una rica fuente de aprendizaje, hecho que es indispensable para la educación del adulto.

La educación es tan importante para el éxito de la sobrevivencia humana que la humanidad sintió y siente necesidad de organizar medios, métodos y técnicas educacionales para tornarla cada vez más eficiente (Campos, 1998). La educación es un proceso en que las dimensiones, facultades físicas intelectuales y morales del hombre, son consideradas como el conjunto de acuerdos de su desarrollo intelectual con las relaciones sociales. A partir de esa condición, el trabajo pedagógico se constituye en una práctica social compleja, que requiere un abordaje integral con otras ciencias humanas (Lodea, 2005), siendo la enseñanza un proceso fundamental en la vida. Son muchas las variables de si trabajar la educación en todos los niveles de escolaridad. Siendo en esta búsqueda de estudio la andragogía, nuestra propuesta como metodología de enseñanza para logramos el éxito del desafío de la educación en nivel de enseño superior. La educación de

adultos, y en especial en la enseñanza universitaria, pone el énfasis la necesidad de una oferta de condiciones adecuadas para mejorar la interpretación del medio ambiente y lograr un consecuente intercambio armonioso entre las prácticas sociales y las atribuciones en el ámbito profesional.

Queda claro que la andragogía es una modalidad substancialmente diferenciada de la educación basada en la pedagogía (paidos: infante, gogo: guía). Pero el estudio a realizar no se detendrá en cuestiones ya atribuidas a la formación tradicional como lo son algunas falencias ampliamente difundidas, tales como baja comprensión lectora, déficit del sentido analítico, o ausencia de criticismo por parte del alumno; sino que nuestro estudio analizara la validez de la pedagogía en la educación superior, y de ser así la necesaria implementación de una educación basada en la andragogía.

De acuerdo a este panorama es que merece la pena hacer un análisis comparativo entre la pedagogía y la andragogía y su repercusión en Universidad Alas Peruanas Filial de Arequipa.

1.2. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. Delimitación Espacial

La investigación se realizó en la Universidad Alas Peruanas. Filial de Arequipa.

1.2.2. Delimitación Social

La investigación se realizó con los docentes y alumnos de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas e Informática de la Universidad Alas Peruanas. Filial de Arequipa.

1.2.3. Delimitación Temporal

La investigación se realizó durante los meses de enero a mayo del 2017

1.2.4. Delimitación Conceptual

Este proyecto está centrado en aspectos vinculados al cambio en los métodos de enseñanza por objetivos y por competencias, frente al modelo andragógico.

LA ANDRAGOGÍA

(Del griego *άνήρ* "hombre" y *άγωγή* "guía" o "conducción") es el conjunto de técnicas de enseñanza orientadas a educar personas adultas, en contraposición de la pedagogía, que es la enseñanza orientada a los niños.

1.3. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

1.3.1. Problema Principal

1.3.1.1. ¿Cuál es la relación entre los modelos educativos por objetivos y por competencias aplicados al nivel universitario en el aprendizaje y el modelo andragógico en los alumnos de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas e Informática de la Universidad Alas Peruanas – Filial Arequipa?

1.3.2. Problemas Secundarios

1.3.2.1. ¿Cómo es el modelo educativo por objetivos en el aprendizaje de los alumnos de la Escuela Profesional de

Ingeniería de Sistemas e Informática de la Universidad Alas Peruanas – Filial Arequipa?

1.3.2.2. ¿Cómo es el modelo educativo por competencias en el aprendizaje de los alumnos de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Alas Peruanas – Filial Arequipa??

1.3.2.3. ¿De qué manera influye el modelo educativo andragógico en el modelo educativo por objetivos y por competencias en el aprendizaje de los alumnos de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas e Informática de la Universidad Alas Peruanas – Filial Arequipa?

1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. Objetivo General

Determinar la relación entre los modelos educativos por objetivos y por competencias aplicados al nivel universitario en el aprendizaje y el modelo andragógico en la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas e Informática de la UAP – Filial Arequipa.

1.4.2. Objetivos Específicos

- a) Determinar cómo es el modelo educativo por objetivos en el aprendizaje de los alumnos de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas e Informática de la Universidad Alas Peruanas – Filial Arequipa.
- b) Determinar cómo es el modelo educativo por competencias en el aprendizaje de los alumnos de la Escuela Profesional de

Ingeniería de Sistemas e Informática de la Universidad Alas Peruanas – Filial Arequipa.

1.3.2.4. Determinar de qué manera influye el modelo educativo andragógico en el modelo educativo por objetivos y por competencias en el aprendizaje de los alumnos de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas e Informática de la Universidad Alas Peruanas – Filial Arequipa.

c)

1.5 HIPÓTESIS Y VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1 Hipótesis General

Los modelos educativos por objetivos y por competencias aplicados al nivel universitario no resultan eficaces por cuanto son propios de la educación básica, por su parte la Andragogía ha generado resultados óptimos en el aprendizaje.

1.5.2 Hipótesis Secundarias

H1: Es probable que el modelo educativo por objetivos sea deficiente en el aprendizaje de alumnos de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas e Informática de la Universidad Alas Peruanas – Filial Arequipa.

H2: Es probable que el modelo educativo por competencias sea deficiente en el aprendizaje de alumnos de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas e Informática de la Universidad Alas Peruanas – Filial Arequipa.

H3: Es probable que el modelo educativo andragógico influya positivamente en el aprendizaje de alumnos de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas e Informática de la Universidad Alas Peruanas – Filial Arequipa.

1.5.3. Variables: definición Conceptual y Operacional

1.5.3.1 Variable Independiente

Modelos educativos por objetivos y por competencias en el aprendizaje

1.5.3.2. Variable Dependiente

Modelo educativo Andragógico

1.5.3.3. Operacionalización de Variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
<p>VARIABLE INDEPENDIENTE:</p> <p>Modelos educativos por objetivos y por competencias en el aprendizaje</p>	<p>Aplicación de conocimientos</p>	<p>Elementos</p> <p>Procedimientos</p>

	Rendimiento Académico	Evaluación Notas
VARIABLE DEPENDIENTE: Modelo educativo Andragógico	Socialización Aprendizaje	Origen Concepto Elementos Secuencia Eficacia Ventajas desventajas evaluación

1.6 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.1 TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN

a) Tipo de investigación

El tipo de investigación es Pura o Básica.

Según Barboza (2007) indica que la Investigación Educativa Básica es aquella que busca poner a prueba una teoría con escasa o ninguna intención de aplicar sus resultados a problemas prácticos.

b) Nivel de Investigación

El nivel de la presente investigación es correlacional simple.

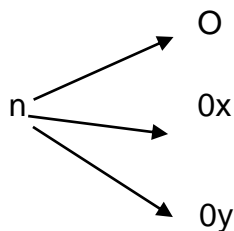
1.6.2 MÉTODO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

a) Método de investigación

En la presente investigación, se utilizó el método cuantitativo y además el método científico, que implica el uso de los métodos generales de la ciencia (deducción, inducción, análisis, síntesis y dialógico).

b) Diseño de investigación

Corresponde a los diseños No experimentales correlacionales, y su diseño lo graficamos:



DONDE:

n: es muestra de estudio.

0: primera variable.

0x: medición de la segunda variable.

r: correlación entre las variables.

0y: medición de la tercera variable.

1.6.3 POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

a) Población y muestra

En la investigación, la población y la muestra estuvieron representadas según la siguiente tabla:

CUADRO DE DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN Y LA MUESTRA	NÚMERO
ALUMNOS DEL 3er CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERIA DE SISTEMAS E INFORMATICA	23
ALUMNOS DE 10mo CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERIA DE SISTEMAS E INFORMATICA	18
DOCENTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERIA DE SISTEMAS E INFORMATICA	43
TOTAL	84

1.6.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACION

a) Técnicas

Para las variables en estudio: Encuesta y Análisis de contenido

b) Instrumentos

Nombre del instrumento: Cuestionario-encuesta

Descripción el instrumento:

Según (Travers, 1971) La encuesta es una tentativa de construir un cuerpo de conocimiento mediante el uso de la observación directa, pero esta observación directa probablemente puede producir sólo conocimiento limitado.

1.6.5. JUSTIFICACIÓN, IMPORTANCIA Y LIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

a) Justificación

La investigación se justifica desde el punto de vista teórico, en suma, porque nuestro sistema educativo universitario se encuentra en un proceso acelerado de cambios que van de la enseñanza por objetivos al de competencias. Y para establecer e implementar los reajustes necesarios para lograr la calidad académica, es necesario hacer un análisis de las metodologías educativas y poder determinar si debemos seguir usando las estrategias brindadas por la pedagogía, o debemos pasar al de la Andragogía.

b) Importancia

Por lo tanto, la importancia de la investigación es que esta otorgara evidencias de que el modelo educativo o la teoría en la cual se sustenta la enseñanza universitaria no están acordes a las estrategias empleadas por nuestros docentes. Teniendo dicha incoherencia influencia directa en los constructos relacionados con el aprendizaje de nuestros alumnos.

Es decir, partiendo del análisis de la propia experiencia del docente y del alumno, podremos determinar cuál debería ser el método de

enseñanza utilizado (Pedagogía – Andragogía); todo ello, acorde con el desarrollo de la educación universitaria por competencias y ya no por objetivos.

c) Limitaciones

En nuestro país contamos con muy poca información relacionada a la Andragogía, (el único libro encontrado fue del autor Franklin Sovero Hinojosa titulado: Andragogía o Educación permanente, de la Editorial San Marcos, 2004). Es por ello que debemos recurrir a fuentes extranjeras para complementar nuestro estudio.

CAPÍTULO II

MARCO FILOSÓFICO

2.1 FUNDAMENTACION ONTOLÓGICA

Conocimiento y Educación

El hombre desde su más remoto origen ha buscado conocer, interpretar su entorno, la existencia misma, eso que normalmente llamamos la realidad. Primero fue el conocimiento mágico – religioso, el más antiguo y aún existente forma de explicar la realidad, luego el conocimiento filosófico, la explicación lógica, el dominio del saber, después, hace apenas tres siglos, el conocimiento científico, la búsqueda de la verdad basada fundamentalmente en la aplicación de un método riguroso, verificable y demostrable. Actualmente con la revolución tecnológica se habla de la sociedad del conocimiento.

Hoy, en el debate postmoderno, se discute en torno a las limitaciones y prepotencias del conocimiento científico, que ha pretendido llevar a la realidad a un juego de variables manipulables y subestimar el pensamiento mítico, el conocimiento filosófico y el conocimiento común que representa a las mayorías. El conocimiento científico ha sido y será el de una elite.

Esto lo traemos a colación, si bien no es el propósito central del trabajo, por la magnificación, que a nuestro modo de ver viene ocurriendo con la

información – telemática, información no es sinónimo de conocimiento. Al decir de (Mora, 1997): “La apariencia de las redes de computación más que un problema constitutivo de la tecnología parece ser un problema de cambio de perspectiva en el hombre occidental. En la antigüedad el hombre occidental quería ser sabio; luego el hombre moderno quiso ser conocedor; el hombre contemporáneo parece contentarse con estar informado y posiblemente el hombre del siglo XXI no esté interesado en otra cosa que obtener datos”.

Así como la historia del conocimiento tuvo un largo proceso donde lo predominante fue la espontaneidad, una necesidad interior de explicarse, igualmente la educación como proceso de formación para la vida, es un proceso tan viejo como la humanidad, era un proceso espontáneo, no institucional.

El crecimiento de la información, la propia escasez de recursos para solventar necesidades básicas del hombre hizo necesario el surgimiento de la escolaridad, como proceso institucional. Pero lamentablemente a igual que la omnipotencia del conocimiento científico ocurrió con la escolaridad, que ha marginado el concepto totalizante, globalizador, holístico, de la educación como formación para la vida digna.

En la actualidad el utilitarismo prevalece. La educación como proceso de socialización se fue cercenando y convirtiéndose en un proceso estrictamente funcionalista – instrumental.

La práctica educativa ha tendido a centrarse no solamente a un espacio físico (escuela – universidad), sino también ha tendido a concentrarse en el contenido (información) y en quien lo imparte (maestros – profesores), marginando al verdadero actor fundamental de la educación: El Alumno. Este último es atendido como una masa uniforme que puede ser moldeada. Términos como enseñar, instruir, tiende, de una manera u otra, a esta concepción.

Desde que el niño nace inicia también un proceso de formación: valores, información, pertenencia, hábitos, costumbres, son asimilados, el resultado es la internalización de una cultura. El alumno no llega “vacío” a la escuela, y mucho menos a la Universidad; porque él en sí, es una existencia cultural.

Además, todo el proceso desde la planificación de la práctica educativa, las estrategias, los contenidos, la evaluación son actualmente dirigidos, rígidamente por el Ministerio de Educación. El alumno entonces, se presenta como actor pasivo. Esta práctica educativa tradicional, más que formar deforma, como lo ha señalado el poeta – Facundo Cabral: “Yo fui inteligente hasta que entré a la escuela” o como lo ha señalado (Carl, 1975): “La enseñanza y la instrucción tienen sentido en un mundo estático”.

El conductivismo fue una corriente predominante en la práctica pedagógica hasta años recientes. Ella representaba a su vez la primacía de la lógica positivista en el mundo científico, de la cual no escapan las ciencias de la educación, que son de aparición tardía, finales del siglo XIX, pero fundamentalmente principios del siglo XX.

Las corrientes psicologistas y sociológicas, se disputaron el estudio científico de la práctica educativa, pero siempre prevaleciente la lógica positivista del proceso educativo como internalización de normas e informaciones y el de la funcionalidad de las instituciones y los actores sociales. Las discusiones posteriores a la escuela de Frankfurt (Teoría crítica), llevarán a una revisión de la práctica educativa, fundamentalmente después de los años sesenta. Uno de los temas más discutidos fue el del necesario papel activo del estudiante, como protagonista del proceso y rescatar la educación como una práctica de vida y no sólo para una etapa de la vida.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

3.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

A NIVEL INTERNACIONAL:

- 1) Leila Soares Teixeira (2015). Realizo una tesis Doctoral titulada: *“ANDRAGOGÍA Y GESTIÓN EDUCATIVA: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA METODOLOGÍA DIRECCIONADA A LA EDUCACIÓN DE ENSEÑANZA SUPERIOR”* (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata). El estudio trata de la enseñanza para adultos de clase universitaria y la propuesta del uso de la metodología de enseñanza andragógica dirigida a ese grupo. En esta investigación se abordará el espacio universitario brasileño. En sus últimos veinte años, Brasil ha optado por la expansión de la Enseñanza Superior por la vía de la educación privada, transfiriendo su financiamiento público hacia alumnos que asisten a facultades pagas. En total éstos representan hoy 74% de los alumnos matriculados en enseñanza superior. En este trabajo, serán abordados presupuestos como: Educación es una obra colectiva donde no caben solamente figuras de paciente, oyente y espectador; educación es intrínsecamente aprender y aprender; la universidad es una institución social que aspira a la universalidad y tiene a la sociedad como principio y normativa de referencia y evaluación; es fundamental para implementar nuevas acciones o metodologías de

enseñanza en el ámbito del espacio universitario, conocer y comprender su población, sus dirigentes y sus leyes.

2) Hipólito Tomás Narciso Pizarro Meniconi (2013). Realizo una tesis de maestría en educación y formación universitaria titulada: "*DIFERENCIACION ENTRE LA PEDAGOGÍA Y LA ANDRAGOGÍA PARA ABORDAR LA PRÁCTICA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA*" (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad San Sebastián). Esta Investigación ha explicado cuál es la base educativa pertinente y necesaria en la formación competencial, a partir de la distinción de los niveles de desarrollo de la persona que participa del proceso educativo, considerando la oferta nacional de programas de Magíster en Educación Superior, Docencia Universitaria y Pedagogía Universitaria. Ilustró especialmente sobre las principales diferencias entre pedagogía y andragogía, respecto a cómo opera y funciona el aprendizaje en los adultos. Su objetivo ha sido comparar cómo contribuye la pedagogía y la andragogía al aprendizaje del estudiante adulto. Esta Investigación cualitativa, ha analizado la implementación de metodologías educativas para la formación competencial del docente universitario, desde la perspectiva de la persona adulta que aprende.

3) María Josefa Cabello Martínez (1992). Realizo una tesis Doctoral titulada: "*MODELO DIDACTICO DE EDUCACION DE ADULTOS*" (Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid). El estudio tuvo como objetivo En la conjunción entre las aportaciones de las fuentes del currículo y el análisis de la evolución del currículo que se prescribe desde la Administración educativa y se planifica y realiza en los Centros, (Gimeno, 1989), encuentro un campo de trabajo consistente en descubrir el modelo predominante que subyace al diseño y desarrollo

de la educación básica de adultos que se efectúa, que incide realmente sobre la población adulta, interpretar las causas de tal predominio y realizar aportaciones para la elaboración de proyectos curriculares contextualizados y, también a la vez, adecuados a las características más estables de la enseñanza y el aprendizaje de las personas adultas. Partiendo de esta consideración inicial pretendo, como objetivos más específicos de la presente investigación: Describir y analizar críticamente el marco prescriptivo vigente; Explorar y analizar descriptivamente la situación del currículo propuesto y desarrollado en los Centros; Descubrir los aspectos comunes de los elementos curriculares básicos; Ordenar los elementos curriculares de acuerdo a un marco formativo y orientador de los currículos en cada centro y en cada ámbito territorial concreto; Proponer una alternativa integradora de la perspectiva prescriptiva y la práctica realizada en los Centros; Aportar pautas que coadyuven a la estructuración coherente de la cierta formativa en los distintos espacios en los que se ejecuta la Educación Básica de Personas Adultas.

- Ana Guillobet LLoneras presentó la tesis *Influencia del aprendizaje por competencias en la práctica profesional* llegando a los siguientes resultados. La educación básica de adultos que se efectúa, que incide realmente sobre la población adulta, interpretar las causas de tal predominio y realizar aportaciones para la elaboración de proyectos curriculares contextualizados y, también a la vez, adecuados a las características más estables de la enseñanza y el aprendizaje de las personas adultas.

A NIVEL NACIONAL:

- 1) Elisa Socorro Robles Robles (2005). Realizo una tesis de Maestría titulada: *“LOS DOCENTES EN EL PROCESO DE GESTIÓN DE UN CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Estudio de casos en tres Centros Educativos de Barranco”* (Escuela de Graduados, Maestría en Gestión de la Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú).

La investigación se constituye en un aporte al campo de la gestión educativa porque en ella se revela que la gestión del currículo, desde el ámbito en el cual se desarrolle, necesariamente tiene que involucrar de manera comprometida a los docentes como protagonistas de los cambios educativos, sin los cuales éstos no tienen resultado y todos los diseños elaborados desde las altas instancias pueden quedar sin efecto si no comprometen de manera directa a los docentes.

Así mismo, desde una perspectiva reflexiva y crítica, se revela la imperiosa necesidad de desarrollar competencias en los docentes para gestionar el currículo, pasando por el desarrollo de la profesionalidad e investigación de sus prácticas pedagógicas para construir proyectos coherentes que responda a su realidad educativa. Esto demanda a los gestores de las instituciones educativas tener una visión holística de las dimensiones de la gestión y comprometerse activamente en las mismas, atendiendo el desarrollo de los procesos de gestión para asegurar el logro de objetivos y desarrollo de nuevas propuestas que permitan mejorar la calidad educativa.

- 2) Argudín Vázquez Yolanda presentó la tesis Educación basada en competencias en estudiantes universitarios, llegando a la siguiente conclusión: Los conocimientos, habilidades y los valores relacionados con una disciplina son aspectos importantes que el universitario lleva consigo al trabajo. Sin embargo, por lo general, no está preparado o, por lo menos, no está consciente de los valores y habilidades genéricas que ha desarrollado y tampoco sabe cómo aplicarlos en el desempeño cotidiano de su trabajo.

Es por ello muy importante que las instituciones a nivel superior basen su educación en competencias, ya que de esta manera al alumno se le prepara para ser capaz, en forma eficaz y eficiente, de aplicar los conocimientos adquiridos en la universidad de manera práctica en la construcción o el desempeño de algo que se relaciona o es parte del mundo del trabajo.

3.2 BASES TEÓRICAS

3.2.1 El Aprendizaje

El aprendizaje es un proceso permanente, se inicia desde que un niño nace; se organiza y se realiza durante el transcurso de su vida. Implica tanto la adquisición de informaciones y conocimientos como la formación de hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, ideales por medio de la experiencia. Lo interesante es la participación del estudiante y la puesta en juego de sus potencialidades: físicas y mentales.

El resultado del aprendizaje es que el estudiante modifica la personalidad, que se expresa mediante cambios de conducta o comportamiento.

Al respecto E. Hilgard en Teoría del Aprendizaje precisa: El aprendizaje es la actividad mental por medio de la cual el conocimiento y la habilidad, hábitos, actitudes e ideales, son adquiridos, retenidos y utilizados, originando una progresiva modificación y adaptación de la conducta.

El aprendizaje es el proceso por el cual se origina o cambia una actividad, mediante la reacción dada a una situación dada; siempre que las características del cambio en curso, no pueden ser explicadas con apoyo en las tendencias reactivas innatas, en la maduración o cambios temporales del organismo.

De otra parte, se conceptúa al aprendizaje también como un proceso de construcción, de representaciones personales significativas y con sentido de un objeto o situación de la realidad. Es un proceso interno que se desarrolla cuando el alumno está en interacción con su medio socio-cultural. (CALERO PEREZ, Mavilo. *Constructivismo un Reto a la Innovación Pedagógica*. 1997).

Es importante considerar que los aprendizajes deben ser funcionales, operativos, en el sentido de que los contenidos nuevos, asimilados, están disponibles para ser utilizados en diferentes situaciones.

Los aprendizajes no son solo procesos intrapersonales, sino también interpersonales. Por ello, los alumnos deben aprender tareas de aprendizaje colectivamente organizadas.

Los alumnos deben ser capaces de descubrir sus potencialidades y limitaciones en el aprendizaje. Para ello es necesario que identifiquen lo que aprendan y comprendan como lo que aprenden, es decir, que ejerciten su metacognición. Esto los permitirá enfrentar con mayor éxito los retos que se presenten.

Por lo tanto, la educación al impulsar aprendizajes significativos y funcionales y la metacognición en los alumnos potencia sus propias capacidades y promueve el desarrollo de su autonomía, identidad e integración social.

Todo aprendizaje tiene contenidos. Estos contenidos son de tres tipos:

- **Contenidos conceptuales:** Son los hechos, ideas, conceptos, leyes, teorías y principios, es decir, son los conocimientos declarativos. Constituyen el conjunto del saber. Sin embargo estos conocimientos no son solo objetos mentales, sino sus instrumentos con lo que se observa y comprende el mundo al combinarlos, ordenarlos y transformarlos.
- **Contenidos procedimentales:** Son procedimientos no declarativos, como las habilidades y destrezas psicomotoras, procedimientos y estrategias. Constituyen el saber hacer. Son acciones ordenadas, dirigidas a la consecución de metas.

- **Contenidos Actitudinales:** Son los valores, normas y actitudes que se asume para asegurar la convivencia humana armoniosa.

Aprender no es memorizar. Se debe asesorar y guiar al estudiante para que su aprendizaje sea activo liberador y reflexivo.

Es necesario revalorar la experiencia cotidiana del estudiante dándole sentido a lo que aprende y evitando el aprendizaje mecánico o repetitivo.

Frente a este hecho se plantea un nuevo enfoque, que parte de la concepción de que el estudiante construye su propio aprendizaje, a través de actividades significativas bajo la orientación del profesor y otros agentes educativos, quienes facilitan que el alumno se enfrente a situaciones educativas a través de las cuales realizará la asimilación, de acuerdo con los esquemas mentales y niveles.

No hay que minimizar la capacidad creativa, activa, constructivista de los estudiantes, quienes están cognitivamente preparados para entender mucho más de lo que creemos.

3.2.2 La Pedagogía

La Pedagogía es la ciencia de la educación. Por extensión, la Pedagogía es el método para la enseñanza. La Pedagogía se encuadra dentro de las Ciencias Sociales y las Humanidades y se relaciona con otras ciencias como la Psicología, la Sociología y la Antropología,

La palabra pedagogía tiene sus raíces etimológicas en el griego παιδαγωγέω (paidagōgeō); en el cual παῖς (gen. παιδός paidós) significa

"niño" y ἄγω (ágō) significa "guía", o sea "dirigir al niño". En la antigua Grecia el pedagogo era el esclavo encargado de acompañar al niño hasta la Palestra o didaskaleía.

De la palabra griega παιδαγωγέω luego latinizada como pedagogo posteriormente surge la actual palabra castellana pedante con el significado de aquel con algunos pocos o fementidos conocimientos, que suele charlatanear o ser intelectualoide (es decir alguien o algo que aparenta ser intelectual) y que suele fascinar a los ignaros y a las personas pueriles (por ejemplo, pasar por "sapiente" ante las personas cuya mentalidad es de παιδός, paidos o pueriles), por tal motivo es importante distinguir la palabra pedagogo de su derivada peyorativamente pedante.

La pedagogía propiamente dicha proviene (del griego παιδίον paidíon 'niño' y ἄγωγός agōgós 'guía, conductor') es la ciencia que tiene como objeto de estudio la educación con la intención de organizarla para cumplir con determinados fines, establecidos a partir de lo que es deseable para una sociedad, es decir, el tipo de ciudadano que se quiere formar. La misma que pertenece al campo de las ciencias sociales y humanas.

El objeto de estudio de la pedagogía es «la educación», tomada ésta en el sentido general, que le han atribuido diversas legislaciones internacionales, como lo referido en documentos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y los propios de cada país (como las leyes generales o nacionales sobre educación).

También es posible encontrar la palabra «formación» como objeto de estudio de la Pedagogía, siendo «educación» y «formación» vocablos sinónimos en tal contexto (existe un debate que indica que son términos diferentes).

La pedagogía estudia a la educación como fenómeno complejo y multirreferencial, lo que indica que existen conocimientos provenientes de otras ciencias y disciplinas que le pueden ayudar a comprender lo que es la educación; ejemplos de ello son la historia, la sociología, la psicología y la política, entre otras. En este contexto, la educación tiene como propósito incorporar a los sujetos a una sociedad determinada que posee pautas culturales propias y características; es decir, la educación es una acción que lleva implícita la intencionalidad del mejoramiento social progresivo que permita que el ser humano desarrolle todas sus potencialidades.

De un modo genérico, el objetivo de la Pedagogía es planificar, analizar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje. Pretende mejorar la realidad educativa en diferentes ámbitos: familiar, escolar, social y laboral.

Para una mejor comprensión de la historia de la conformación de la Pedagogía y su relación con la educación, Immanuel Kant y Durkheim aportan elementos importantes. Kant propone la confección de una disciplina que sea científica, teórica y práctica, que se base en principios, experimentación y reflexiones sobre prácticas concretas. Durkheim, al referirse a la educación, expresa que es materia de la Pedagogía y es indispensable construir un saber por medio de la implementación de reglas metodológicas –postura positivista– que sea garante del carácter científico de dicho conocimiento.

3.2.3 Formación Universitaria por Objetivos

El modelo educativo por objetivos se configura como una aproximación tecnológica al currículo. Siendo un enfoque técnico, que se presenta por

lo general como un recurso instrumental cuya misión principal es servir a una educación eficaz.

Este enfoque concibe el desarrollo de la educación como una gestión eficiente, pero sin plantear sus orígenes y al margen de planteamientos éticos. Tal pretendida neutralidad es coherente con un marco de decisiones jerarquizado, en el que la responsabilidad de cada nivel de decisión viene dictaminada por otros superiores. El desarrollo del currículo pertenece al nivel instructivo y, al fin y al cabo, las grandes opciones se han tomado en otros niveles previos.

El modelo de objetivos asume su carácter de mero instrumento y no se plantea a qué modelo de educación está sirviendo, de qué supuestos parte, qué opciones toma y qué forma de educación configura él mismo.

En realidad, es un problema que surge en las sociedades desarrolladas cuando la especialización convierte las aportaciones particulares en partes de un proceso general que en ocasiones no se conoce, siendo difícil que cada una de esas aportaciones sea consciente de qué responsabilidad tiene en el resultado final del proceso educativo.

El problema de esta especie de alienación se agrava cuando las decisiones se toman jerarquizadamente, dando así motivo a la exculpación personal, descargando responsabilidades en los niveles de los que cada cual se siente servidor.

En esta creencia es explicable que el modelo de objetivos no sólo se presente con la bandera de la eficacia como justificación, sino que además se considere como un modelo aséptico, tanto más válido dado que el mundo de la educación es problemático, precisamente por los enfoques ideológicos de que es objeto.

Pero en educación nada es neutro, como tampoco lo es cualquier tecnología, y menos la que intervenga en el medio social o en las personas mismas. La tecnología tiene que ser sometida a controles morales y sociales, puesto que no es algo tan aséptico como lo puede ser la ciencia pura. Se precisa, como dice Bunge (1980, pág. 224), la elaboración de una tecnoética que regule con un código moral las formas de intervención que implica toda tecnología.

El planteamiento tecnológico no puede ser neutro nunca y, mucho menos, en la interpretación tecnicista que hace la pedagogía por objetivos.

Hemos visto cómo este modelo pedagógico, por sus supuestos y por su mismo uso, implica una forma de entender la educación y de guiarla en su desarrollo. Por esta razón toma una serie de opciones en torno al alumno, respecto del papel del profesor, adopta una posición en el tema de los contenidos y también una perspectiva ante la sociedad y el papel que en ella pueden desempeñar los elementos señalados. Muchas de esas opciones son, por supuesto, implícitas, pero no por ello menos reales y eficaces en cuanto a las consecuencias que pueden producir.

Recordemos una vez más el horror que el modelo tecnológico muestra ante la formulación de metas y objetivos que puedan interpretarse, al estar enunciados de forma que despierten significados diversos. Tras la búsqueda de lo unívoco, presentándolo como indicio de objetividad científica, se pretende reducir al experto a un instrumento, evitando una discusión que se califica de acientífica. Las cuestiones de valor se plantearían en el nivel de fines generales, pero no en el plano de los objetivos más concretos y operativos como si toda selección de notas operativas no implicase una opción, como ya se vio en otro momento.

Centrado en el nivel de lo más directamente observable se obvia una discusión que pretende hacer de la universidad una institución eficaz sin

preguntarse al servicio de qué finalidad lo es. El criterio de eficacia es puramente técnico sin discusión del objetivo al que sirve.

El profesor no discute la política de la universidad, ni el modelo educativo vigente, sino que, como experto, tecnifica y “racionaliza” el proceso. Su función no es seleccionar objetivos, lo que implicaría optar y tener que plantearse los criterios de selección, sino únicamente operativizar y buscar diseños eficaces a esos objetivos operativos.

La rentabilidad exige el asumir la misión específica de cada cual. El tiempo y la economía de recursos son criterios fundamentales de la eficiencia, pretendiendo más rentabilidad al evitar toda discusión o selección de alternativas a investigar.

Al profesor universitario, más allá al ámbito de la instrucción, se le ha reservado un cometido muy definido, se le tiene que dar todo ya predeterminado. Y es al parecer por que se desconfía de ellos.

En este ambiente instruccional (Universidad-factoría), donde participan profesores y alumnos; la investigación y la decisión no pertenecen sino al equipo directivo y al departamento de investigación, es decir, a supuestos expertos que están por encima de los profesores- operarios y de los alumnos-materia prima.

Ya comentamos que es sospechoso que el modelo de objetivos se ocupe de la formulación de objetivos más que de otros problemas más cruciales, como son los criterios no-técnicos de la decisión, la participación del alumnado en ella, etc.

Existe pues una fuerte tendencia al control, no dejando nada a la improvisación, a la sorpresa, a ese camino que permite ir poco a poco descubriendo, a la iniciativa personal tanto del docente como del alumno. Lo que se busca es simplemente un control y seguridad, y ello genera

inevitablemente planteamientos manipuladores, escondiendo debajo de ellos un autoritarismo que disimula las opciones poco éticas y sociales que se van tomando en el proceso de desarrollo de la educación universitaria.

Es el peligro de toda tecnocracia. “La falta de calidad de la educación se explica –como sugiere Apple (1979, pág. 112) – en términos de una falta de sofisticación tecnológica que puede ser resuelta por medio de la ingeniería”, sin preguntarse por la carencia de significado que pueda tener para el alumno un proyecto educativo al margen de sus necesidades profundas y desconectado del medio más inmediato.

El currículo² universitario es el instrumento por el que la universidad sirve a la sociedad. En la decisión de los contenidos del currículo y en las actividades que se permiten para desarrollarlo es donde se aprecia el modo en que la sociedad, los poderes que dicen representarla, quieren que la universidad les sirva.

La pedagogía por objetivos es un modo de entender de forma concreta esas posiciones. Como afirma Apple (1979, pág. 111), “es evidente que el diseño curricular crea un ambiente en el que los estudiantes van a vivir, siendo inherentemente un proceso político y moral que envuelve concepciones ideológicas, políticas y personales sobre el valor de la actividad educativa”. No es un puro instrumento técnico, pues su lenguaje, pretendidamente aséptico no debe ocultar las opciones de valor que implica. Olvidar esto supone hacer de la escuela y de los que participan en ella puros instrumentos. Es el peligro de adoptar las metáforas industriales y del mundo de la gestión empresarial. “La terminología del

² El Currículo establece los aprendizajes que se espera logren los estudiantes como resultado de su formación universitaria, en concordancia con los fines y principios de la educación peruana, da prioridad a los valores y la educación ciudadana de los estudiantes para poner en ejercicio sus derechos y deberes, así como el desarrollo de competencias que les permitan responder a las demandas de nuestro tiempo apuntando al desarrollo sostenible.

uso de sistemas (...) tiende a imponer soluciones técnicas a dilemas morales”, (Apple, 1979, pág. 120).

Recordaremos brevemente algunas de las opciones con implicación ética e ideológica que realiza el modelo de objetivos:

1. El alumno es visto como un ser en camino de convertirse en adulto, siendo éste el producto elaborado de la institución escolar. No importa considerar que se halla en un proceso de desarrollo abierto cuyo fin no está predeterminado, sino que depende en buena parte de las influencias de la educación. Es una visión coherente con el modelo cerrado, de ajuste, que se tiene de la misma, cuya finalidad aparece más bien como reproductora. Se supone que la educación tiene metas definidas y predeterminables. El modelo de objetivos conlleva y propone un modelo de hombre, se resaltan las posibilidades adaptativas del mismo más que las creadoras; el alumno es una máquina adaptativa (McDonald–Ross, 1973).
2. Coherente con esta visión de la naturaleza humana se estimula su papel pasivo en el proceso educativo, más atento a la asimilación que a la elaboración. Tanner (1980, pág. 102) afirma que el modelo de objetivos de conducta va dirigido a la indoctrinación y a la creación de mentalidades estrechas que pretenden poner al individuo en un lugar concreto de la sociedad en vez de capacitarle para que él busque su propio puesto en base al cultivo de su aptitud de reflexión y crítica.

La ideología implícita estimula el papel de sometimiento y de homogeneización de la educación, en lugar de cultivar la individualidad y las capacidades diferenciadoras. La evaluación busca comprobar la adecuación a un patrón de conducta y no los efectos diferenciados en los aprendizajes. Es una postura coherente con una idea de educación al servicio de la repetición y

no del descubrimiento. Descubrir y crear son tareas propias de una minoría, no cualidades de todo aprendizaje.

3. El aprender es tarea de asimilación a poner a prueba en cambios de conducta, descuidando el valor más profundo del aprendizaje. Se distinguirán tipos de éste por separado, deshumanizando el proceso educativo al parcializar funciones que guardan una estrecha unidad. Es una pedagogía coherente con una sociedad que obliga a dividir la propia personalidad, fomentando la falta de proyección personal en lo que se hace y en las relaciones sociales. Pretendiendo ser el modelo de objetivos un enfoque psicológico centrado en el aprendizaje, desconsidera los aspectos más ricos de éste, convirtiéndose en un reforzador de la pedagogía centrada en los contenidos, en la secuencia lógica de los mismos, al ignorar el proceso idiosincrásico del aprendizaje y su contextualización interpersonal y ambiental.
4. Los contenidos del aprendizaje y de la enseñanza son contemplados implícitamente como productos terminados, lo que es coherente con una visión reproductora de la educación. El contenido de la enseñanza pierde su valor como producto histórico y provisional, presuponiendo que su revisión pertenece a minorías privilegiadas y perdiendo de vista que es preciso cultivar actitudes y crítica, y de antidogmatismo en todo nivel y momento de la educación. Son contenidos que se imparten al margen de la experiencia personal y social.
5. Lo importante del conocimiento está en su utilización, en permitir adquirir destrezas que habrán de demostrarse en la conducta, perdiendo el valor formativo de ser aprendidas como modelos de pensamiento que ayudan al hombre a comprenderse a sí mismo y al mundo que le rodea. La utilidad dentro del modelo eficientista es un rendimiento conductual y material.

Esta posición hace del modelo de objetivos un enfoque desigualmente coherente con los diversos campos del saber, adaptándose mejor a aquellas disciplinas y áreas científicas más útiles en la sociedad tecnolozada en que vivimos, dentro de la que ha nacido este modelo pedagógico.

6. A pesar de que la pedagogía por objetivos quiere justificarse en parte por la superación de la pedagogía tradicional, más centrada ésta en los contenidos, la posición que adopta ante el proceso mismo de aprendizaje y ante el contenido como algo terminado la convierte de hecho en una pedagogía afianzadora de la asimilación de contenidos. Para ello no hay que ver más que los ejemplos y aplicaciones concretas que se han tratado de hacer y se han efectuado de la misma. La visión del objetivo como algo predeterminable, antes de conseguirlo o poner en marcha la acción de alcanzarlo, facilita esa orientación más bien asimiladora.

7. La sociedad es tomada como algo dado que hay que propagar, lo que implica su aceptación en el estado actual. Es un planteamiento conservador propio, tanto de la doctrina del eficientismo como de su base conductista. Mejorar la sociedad para este modelo, tal como cree Schiro (1978, pág. 109), es hacer la sociedad presente más eficiente, pero no alterar sus bases y su orientación fundamental. El estímulo básico no vendrá de la utopía sino del rendimiento eficiente. Es lógico que la educación sea, pues, moldeamiento y asimilación más que cambio, reflexión crítica y creatividad. Se parte de que el currículo tiene que propagar lo mejor de la sociedad, pero estáticamente concebida, como se apuntaba ya en Bobbitt, homogeneizándola a través del sometimiento de los individuos a patrones de conducta establecidos. El hombre es servidor de la sociedad. La universidad y el currículo son instrumentos para esas funciones, elementos de reproducción y no de cambio.

8. El modelo de objetivos enfatiza el carácter jerárquico y centralizado del sistema educativo, al guardar para los actores del desarrollo del currículo el papel de ejecutantes de una concepción y de unas directrices, minimizando la autonomía de creación que puede tener este nivel de acción en la discusión y formación del proyecto educativo.

9. El utilitarismo, el énfasis en la asimilación y en la adquisición de destrezas, la fuerte preocupación por el eficientismo, que lleva a enfocar problemas educativos con modelos empresariales, de producción y gestión industrial, es coherente con una sociedad que precisa mano de obra para ejercer funciones muchas veces rutinarias. Importa la acomodación al puesto, no el entendimiento y la participación en la empresa común.

3.2.4 Formación Universitaria por Competencias

La formación desde un enfoque por competencias viene siendo en la actualidad el fundamento para una docencia y una práctica de evaluación acordes con las características del ámbito universitario.

El enfoque basado en competencias es relativamente nuevo en nuestro país, pero viene siendo usado en el ámbito empresarial hace ya algunas décadas; dicha formación estructurada desde un enfoque por competencias viene siendo en la actualidad el fundamento para una docencia y una práctica de evaluación acordes con las características del ámbito universitario.

Debido al auge de la ciencia y la tecnología que trajo consigo la creciente innovación del conocimiento, la vorágine del movimiento económico y social, y los nuevos sistemas educativos (aprendizaje a lo largo de toda la

vida), son algunos de los factores que colisionan con la tradición educativa de formar personas mediante la transmisión de información.

El siglo XXI trae consigo una exigencia de un cambio en la educación Universitaria, como alternativa al sistema basado por objetivos, nace el enfoque de las competencias, que se basa en las necesidades laborales de la sociedad, en el desarrollo de las potencialidades del estudiante, el desempeño exitoso del personal y en una educación completa y continúa.

El vocablo competencia no es tan nuevo como parece, es en realidad un término que estamos retomando de la Antigua Grecia, el uso del término *ikanótis* es comparable con el de competencia. *Ikanótis* (ικανότης) se puede traducir como la cualidad de ser *ikanos* (capaz), es decir, tener la capacidad de conseguir algo (Mulder, Weigel, & Collings, 2008).

En el siglo XVI ya existía el concepto de competencia en diversas lenguas, por ejemplo, en latín figuraba el vocablo *competens* que se entendía como el ser capaz de algo y a su vez existía la forma *competentia* que se refería a la capacidad y/o autorización para hacer algo. Por poner otro ejemplo, en esa misma época, en el inglés ya se disponía de *competence* y *competency*. Todas arrojando como resultado la idea de ser satisfactoriamente capaz de desempeñar ciertas tareas.

El término competencia en el siglo XX fue desarrollado por ejemplo en 1949, fue el sociólogo estadounidense T. Parsons quien estudia las situaciones sociolaborales y descubre que los factores “logro obtenido” y “habilidades atribuidas” influyen en diferente medida sobre los trabajadores. En otras palabras, se determinó que lo más preciso era valorar a una persona por la obtención de resultados en vez de hacerlo por el conjunto de cualidades que le son atribuidas de una forma más o menos arbitraria.

Durante la década de 1960, gracias a Noan Chomsky, se inicia el empleo académico del término competencia. Definió la competencia lingüística

como la habilidad para adquirir la lengua materna; es decir, las reglas en las que se basa el aprendizaje y el uso del lenguaje. Para Chomsky la competencia es un proceso interno que depende del contexto en el cual actúe el individuo. Por esos años, el profesor de Psicología de la Universidad de Harvard, David McClelland, en sus trabajos sobre la motivación, propone la existencia de vínculos que unen las necesidades personales (o empresariales) y el éxito profesional. Su planteamiento se basó en que si se logran identificar los componentes y niveles que poseen y mueven a los empresarios exitosos, se podrá seleccionar a aquellas personas con la potencialidad requerida y por consiguiente educarlas para que desarrollen estas cualidades con el objetivo de desarrollarlas y sacar adelante sus proyectos personales y/o visión de futuro.

Esta teoría se aplicó en 1964, donde se planificó todo un sistema de formación de personal, en el cual, luego de dos años, más del 65% de los participantes lograron desarrollar características innovadoras que permitían el progreso de sus negocios.

De esta forma se empezó una tendencia empresarial, que tenía como objetivo optimizar el proceso de formación y selección de personal, pero que no encontró eco en la mayoría de sistemas educativos vigentes en la época.

Los primeros usos del concepto de competencia se dieron en la formación profesional allá por el decenio de 1970, en esa época establecieron como finalidad de la formación el lograr el éxito en las tareas que se asumían en el mundo laboral.

La capacidad de llevar a cabo eficientemente una actividad laboral llegaba a considerarse como equivalente a una competencia. Esta primigenia concepción de la competencia contribuyó a que se desarrollara un modelo sustentado en un enfoque formativo-conductista, el cual privilegió el

conocimiento a partir del desarrollo de habilidades. En este enfoque, el competente es el skillful.

En la década de 1980, diferentes países como Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, España, Francia, entre otros, establecen la creación y aplicación de programas para mejorar la formación de personas para el desempeño laboral, esto con el apoyo de las empresas involucradas. Es así que en el Reino Unido se creó el programa National Vocational Qualifications conocido como NVQs. Este programa ofrece una certificación que se obtiene a través de la capacitación y evaluación. Cada participante debe demostrar que tiene la competencia para llevar a cabo su trabajo de acuerdo al estándar establecido. Estos trabajos pueden ser de contabilidad, dirección de empresas y hotelería, entre otras.

En la última década del siglo XX, y debido a los grandes cambios que el mundo afronta, se empieza a generar modelos pedagógicos que toman al enfoque de las competencias como fundamento para elaborar programaciones, currículos, didácticas y evaluaciones. Por ejemplo, en los Estados Unidos en mayo de 1990, el Ministerio de Trabajo designó un comité para estudiar el grado de preparación con el que los jóvenes salen de la escuela. Lo relevante de este estudio consistió en que fue la primera vez en que las empresas estadounidenses comunicaron a los estudiantes lo que tienen que saber para tener éxito en el mundo laboral. Los resultados dieron una idea general de las demandas laborales y se llegó a la conclusión que los jóvenes dejan las escuelas sin los conocimientos necesarios para encontrar un buen trabajo.

Es en este momento donde se vislumbra un cambio necesario en el sistema educativo superior. También en 1990 se llevó a cabo la Conferencia Mundial de Jomtien, en Tailandia, en donde entre otros temas se trató el aumento de la adquisición de conocimientos, capacidades y valores por los individuos para llevar una vida plena. Según esta conferencia, cada niño, joven y adulto debe satisfacer sus necesidades

básicas de aprendizaje, poseer conocimientos y desarrollar herramientas para el aprendizaje permanente.

En 1997, el proyecto de Definición y Selección de Competencias Claves, conocido como DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) se lanzó con el objetivo de proporcionar un marco conceptual sólido para la identificación de las competencias clave, fortalecer las evaluaciones internacionales, y ayudar a definir los objetivos generales para los sistemas de educación y aprendizaje permanente. Según DeSeCo, son tres criterios los que se toman en cuenta para seleccionar una competencia como clave o esencial:

1. Que contribuya a lograr resultados de gran valor persona y social.
2. Que sean aplicables a un gran número de situaciones y ámbitos relevantes.
3. Que permitan superar con éxito las exigencias complejas, es decir que sean beneficiosas para la sociedad.

Así mismo, el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, conocido como PISA (Program for International Student Assessment) se creó en base a la necesidad de evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria (para el Perú es EBR) han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarias para la participación en su sociedad. Este programa se enfoca en tres áreas: la lectura, matemáticas y ciencia.

Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años y lo más rescatable es que no solo se evalúan contenidos, sino la aplicación de estos a determinadas situaciones y contextos, lo que hace que sea una

evaluación donde se usan los conocimientos, demostrando que tan competente es el alumno.

Si PISA se encarga de las competencias en la Educación Básica Regular, a nivel superior encontramos el Proyecto Tuning para Latinoamérica. Hasta aquí, queda claro que el término competencia no es nuevo, pues tiene una larga historia que se remonta hasta Grecia. Esta historia se debe a que en cada escalón del avance de la sociedad, el hombre se preocupó porque las personas sean capaces de hacer las cosas con eficiencia y calidad.

Entonces, como ya lo habíamos señalado en la introducción del presente trabajo, casi finalizando el milenio pasado y a inicios del actual, en el ámbito universitario, y por la influencia del acuerdo de Bolonia y los proyectos Tuning de Estructuras Educativas para Europa y para América Latina; se desarrolla el llamado enfoque “genérico”, y se comienza a entender la competencia como un saber hacer que integra tres tipos de contenidos: conocimientos, habilidades y actitudes.

Desde principios de la década de 1990, el ámbito universitario se ha caracterizado por el esfuerzo por conservar el carácter holístico de la competencia y salvaguardar su complejidad, tanto en el diseño como en la implementación. Gillet define a la competencia en el contexto de los enfoques de formación como un sistema de conocimientos conceptuales y procedimentales organizados en esquemas operatorios, que posibilitan —al interior de una familia de situaciones— la identificación de un problema y su resolución a través de una acción eficaz (Gillet, 1991).

Asimismo, gracias a la influencia de la psicología cognitiva y del paradigma socioconstructivista en la implementación curricular, se empiezan a formalizar concepciones. Una primera formalización de la competencia y del enfoque de formación por competencias la propone

Tardiff: Un sistema de conocimientos declarativos (el qué) de condiciones (el cuándo y el por qué) y procedimientos (el cómo) organizados en esquemas operatorios, que posibilitan —al interior de una familia de situaciones— la identificación y resolución de problemas a partir de una acción eficaz (Tardif, 2003).

Como puede notarse, a fines del siglo pasado e inicios del actual empieza a ponerse de relieve la importancia de que los procesos educativos actúen con eficacia en situaciones complejas.

A lo largo de la evolución del término “competencia” y del enfoque de formación por competencias, van apareciendo algunas ideas-fuerza: “sistemas de conocimientos” organizados en “sistemas operatorios”.

Esto implica que una competencia no solo incorpora un tipo particular de contenido o de contenidos, sino que considera una naturaleza variada de contenidos que se desarrollan en la lógica de un sistema.

La otra condición es que este sistema de contenidos o saberes específicos está estructurado en función de la acción; la bibliografía se refiere a estos tipos de contenido o saberes específicos como “recursos” (Le Boterf).

Los “recursos” son tanto internos como externos. Entre los recursos internos están los contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, los esquemas de pensamiento y los hábitos. Los externos dan cuenta de las relaciones entre las personas, la disponibilidad de TIC, los documentos escritos o audiovisuales, los equipos, los laboratorios experimentales y de servicio, etc. Los recursos internos y externos incorporan y superan la concepción anterior de tipos de contenido (conceptual, procedimental y actitudinal), y tienen además un carácter englobante.

El énfasis ya no está puesto en “¿qué contenidos debo enseñar?” sino en “¿qué recursos requiere movilizar el estudiante para resolver con éxito las situaciones que la vida profesional y académica le pone en frente?”. Así, el enfoque de formación por competencias se concibe como una aproximación centrada en el estudiante y en las exigencias que las situaciones de la vida profesional le imponen.

Una vez establecida la relevancia del “saber actuar” sobre el “saber hacer”, conviene citar a (Tardif, 2003), quien define la competencia como “un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y utilización eficaz de una variedad de recursos, en una determinada situación”.

La definición anterior se ubica dentro del llamado “enfoque situado” de la competencia y de la formación por competencias. Desde este enfoque, la competencia tiene las siguientes características:

1. Es compleja en tanto requiere de la integración eficaz de recursos diferentes y variados para una actuación competente. Cada competencia se apoya sobre una orquestación de recursos, según la situación.
2. Tiene un carácter combinatorio, puesto que cada competencia resulta de la organización dinámica (compleja) de sus componentes, más que de la sumatoria de estos.
3. Es evolutiva, se desarrolla en el tiempo; por tanto, se espera que, al integrar diversos recursos en diferentes situaciones, la persona continúe desarrollando una determinada competencia u otras nuevas, a lo largo de toda la vida.
4. Tiene un carácter contextual, pues cada competencia se despliega dentro de contextos específicos de actuación.

Cabe señalar, finalmente, que desde el enfoque situado la persona competente tiene iniciativa, toma decisiones, gestiona la incertidumbre y logra autorregularse. Sobre esto último, Díaz Barriga señala:

En el sentido amplio, la competencia se concibe como una prescripción abierta e implica la capacidad de afrontar una situación compleja, movilizand o varios saberes. Se requiere que la persona, al enfrentar la situación y en el lugar mismo, reconstruya el conocimiento, invente algo, proponga una solución o tome decisiones. Además se necesita responder de la manera más pertinente posible a los requerimientos de la situación o el problema que se afronta, e implica el ejercicio conveniente de un rol o una función dada. Implica además una acción responsable y autorregulada, es decir, consciente, realizada con todo conocimiento de causa, por lo que involucra un saber ser. Esta acepción enraizada en el constructivismo sociocultural es la defendida por varios teóricos de las comunidades académicas francocanadienses y europea (Diaz Barriga, 2014).

3.2.5 Educación centrada en el Aprendizaje

Han existido a través de la historia una serie de manifestaciones que generaron verdaderos cambios en los paradigmas sociales; y uno de ellos tuvo significativa importancia en la educación. Hablamos de La Revolución Industrial, la misma que estructuró una organización de la vida humana en tres fases bien distintas, que se suceden en el tiempo: educación y formación, empleo, y, finalmente, retiro, ocio permanente obligado por razón de la edad (Fontela Montes, 2001). Pero en la actualidad esta estructura de la vida que fue claramente dividida en tres fases, pierde en cierta medida sentido en la Sociedad de la Información; los conocimientos adquiridos durante la primera fase de la educación (educación básica regular), en un mundo donde existe una innovación permanente, pronto e inevitablemente serán obsoletos; por otra parte el denominado capital humano que es pues la acumulación de la experiencia del trabajador en la segunda fase, se convierte ya en una riqueza sumamente indispensable, generadora de conocimientos y capacidades

acordes con las nuevas exigencias de los sistemas productivos complejos.

Así pues, la Sociedad de la Información apunta a un rediseño de la vida humana que haga desaparecer los obstáculos que existen en el tiempo entre educación, trabajo y ocio. El siglo XXI nos acercará poco a poco a una interacción permanente entre los componentes educación-formación, empleo-trabajo, y ocio-consumo-participación social.

Las tecnologías de la Información intervendrán de manera agresiva y masivamente en el proceso educativo, permitiendo aprender a un ritmo rápido, o ahondar en el estudio de determinados aspectos en un ambiente de mayor libertad para el alumno. En una Sociedad del Conocimiento plenamente desarrollada, educación y formación serán indisolubles de un proceso de perfeccionamiento personal que comprenderá no solamente la educación básica, sino que se extenderá durante toda la vida.

La educación europea, sufrió un proceso de reconstrucción inspirándose también en un nuevo enfoque de la formación. Al verificar la necesidad de modernizar y armonizar los sistemas de educación europeos en la nueva sociedad llevó a los gobiernos a firmar en junio del año 1999 la denominada Declaración de Bolonia. Recordemos que todo esto dio origen al cambio de la formación basada en objetivos, por el de competencias.

La armonización propuesta en la Declaración, que introduce una arquitectura de títulos en dos niveles (grado y posgrado), constituye una excelente oportunidad para modernizar las enseñanzas, tanto en su organización como en sus objetivos, métodos, contenidos y esquemas de evaluación del esfuerzo en el aprendizaje, con el fin de adecuar la oferta universitaria a las necesidades reales de la sociedad y a los retos del futuro a medio y largo plazo.

El inicio de la reforma (implícita en la Declaración de Bolonia) no está en la simple acomodación o adecuación de los contenidos de los planes de estudio a la nueva estructura o modelo educativo, sino este debe darse como un cambio de paradigma; donde debemos pasar de una educación centrada en la enseñanza (en el profesor) a otra centrada en el aprendizaje (en el alumno). Acorde todo ello con la transición del desarrollo de la educación por objetivos (centrada en la enseñanza) al desarrollo por competencias (centrada en el aprendizaje). Por lo tanto, las aulas universitarias deben ser lugares a los que se va a aprender (no a enseñar).

No hay que olvidar que la sociedad espera recibir de las universidades a profesionales que hayan desarrollado aptitudes y habilidades para ser útiles a la comunidad. Esta nueva forma de enfocar la formación deberá llevarnos también a revisar profundamente nuestros esquemas de evaluación, actualmente estructurados en torno a la dualidad aprobado/suspenso, con el fin de reflejar adecuadamente en las calificaciones el esfuerzo efectuado por los estudiantes.

En estos dos lados de la moneda (Enseñanza y Aprendizaje) encontramos la importancia de reflexionar sobre el papel que juega actualmente la Universidad en la nueva sociedad y de su relación con las empresas y la industria. (Docampo, 2001)", La historia de las relaciones universidad-empresa, y en general universidad sociedad, es la historia de una tensión entre quienes están convencidos de la utilidad del conocimiento y quienes apuestan por concentrarse en el conocimiento de lo útil.

Entendemos que la educación es una actividad que naturaleza personal, es pues, un largo proceso formativo mediante el cual el sujeto consigue desarrollar una visión propia del mundo a través del estudio o análisis de una disciplina científica, artística o tecnológica. Y dicho resultado no se mide, en realidad no debería medirse, en la cantidad de información

asimilada o engullida, sino más bien en el desarrollo de la capacidad de jerarquizar la información y convertirla en conocimiento.

(Savater, 1998) Señalo que: “La suposición de que lo racional es estar bien informado es uno de los problemas de nuestra época, en la que se considera que tener acceso a mucha información va a desarrollar la razón. No es lo mismo información que conocimiento; el conocimiento es reflexión sobre la información, capacidad de discriminación y discernimiento respecto de la información, capacidad de jerarquizar, de ordenar, de maximizar la información. Todo es información menos el conocimiento que nos permite aprovecharla”.

Se evidencia luego de analizar este pensamiento que nos encontramos frente a una redefinición de la misión de la Universidad para el siglo en el que ya nos aventurado, una Universidad que deja atrás ideas trasnochadas y para a ser una centrada en el alumno, preocupada por los procesos de aprendizaje, menos obsesionada con los modelos de enseñanza y los planes de estudio.

Puesto como ya vimos en el pasado, las universidades podían permitirse sucumbir a la tentación de ser meras transmisoras de información, al tener un reconocimiento de su función de acreditar los saberes mediante la impartición de los títulos universitarios.

En la sociedad del conocimiento, en el medio y largo plazo, lo que acredita a un individuo es la capacidad de aprendizaje desarrollada mientras obtenía su o sus títulos académicos. Vivimos en una nueva sociedad, que valora los intangibles, la capacidad de generar y distribuir el conocimiento en las organizaciones.

Y estas características de la nueva sociedad le ha hecho un gran favor a la Universidad, le ha recordado que su fortaleza está en lo que siempre ha constituido su misión fundamental: generar, acumular y distribuir el

conocimiento, no la información. El servicio a la sociedad y a su desarrollo tanto humano, económico y social.

No quiere decir esto que la Universidad se desentienda de la adecuación de sus estudiantes al contexto laboral que tendrán a la salida de las aulas. Tampoco que descuide la formación ocupacional de sus titulados. Al contrario de eso, se debe para el correcto cumplimiento de esos objetivos de preparación para el empleo, el énfasis debe de nuevo ser puesto en el individuo, en el desarrollo completo de sus capacidades de aprendizaje. Con esto queda claro que debemos acomodar nuestros criterios docentes y por tanto la planificación de nuestras actividades académicas a la nueva lógica del aprendizaje universitario.

Si no entendemos como necesario ese cambio, seguiremos empleando instrumentos y técnicas inadecuadas y, lo que es peor, a tomar decisiones incorrectas para el futuro profesional de nuestros titulados.

A propósito del desajuste que existe entre los objetivos, los medios, mentalidades y contextos, la siguiente descripción, de (Etxenike, 2001) en una conferencia pronunciada en la Universidad de Vigo, ilustra a la perfección los riesgos de que se produzca un desenfoco:

Se cuenta del Director de una Empresa al que dieron una entrada para un concierto en el que se iba a interpretar la Sinfonía Inacabada de Schubert. Al darse cuenta de que no podía asistir, decidió regalarle la entrada al Director del Personal. Al día siguiente el Director le preguntó si le había gustado el concierto. – Tendrá usted mi informe en su despacho esta tarde, contesto al director de personal.

Todavía perplejo por la respuesta, el director halló más tarde el Informe sobre la asistencia al concierto. Pieza número 3, Sinfonía Inacabada de Schubert: Durante considerables periodos de tiempo, los 4 oboes no

tienen nada que hacer. Se debiera reducir su número, y su trabajo debiera ser distribuido entre toda la orquesta, eliminando así los picos actividad.

Además, los 12 violines estuvieron tocando las mismas notas. La plantilla de esta sección debiera reducirse drásticamente. Si realmente se requiere un mayor volumen de sonido, podría conseguirse fácilmente y a bajo coste con un amplificador electrónico.

Por otra parte, en tocar las semicorcheas se empleó mucho esfuerzo. Esto puede parecer excesivo refinamiento, por lo que recomiendo que todas las notas se redondeen a la corchea más cercana. Si se hiciera así, sería posible emplear personal de más baja formación.

No sirve para nada la repetición con las trompas de pasajes que ya han sido tratados por la sección de cuerdas. Si estos pasajes redundantes fueran eliminados, el concierto podría reducirse de 2 horas a solo 20 minutos.

Finalmente, debo señalar que si Schubert hubiese seguido mis recomendaciones, ciertamente habría acabado su Sinfonía. No pretendía con esto más que llamar la atención de nuevo sobre esa tensión que les señalaba al principio entre la utilidad del conocimiento, y el (reductor) conocimiento de solo lo útil, o entre la lógica de la producción en masa y la de la creación e interpretación artística, o entre la lógica de la enseñanza frente a la del aprendizaje.

La interactividad es un elemento fundamental de la nueva educación. Hay que superar, por otra parte, el obstáculo de la cultura heredada, el 'conventional wisdom' del que hablaba Galbraith, que es tremendamente exclusivista: cada problema tiene solo una solución, y esta solución solo la tiene una persona, o una etnia, o una escuela. Hay que adoptar un enfoque multidisciplinar lo que supone asumir la diversidad.

Al volcar esa reflexión sobre los procesos de aprendizaje me viene a la mente el maestro del arte del diálogo, Sócrates de Atenas, quien marco una línea en el tiempo del antes y del después de la filosofía. Es una dirección que valdrá la pena perseguir. A los jóvenes que un día serán profesores en el siglo XXI, tenemos que decirles que su trabajo consiste en convertirse en socráticos. Es mucho mejor que convertirse en puros repetidores de lo que dicen otros. Saber que hay que explotar el arte del diálogo. Saber que se tiene que hacer trabajar a la gente en grupo, y dirigirlos hacia planteamientos sensatos, explicitar sus pensamientos, avanzar en el proceso del conocimiento.

Entonces se darán cuenta de que hay que potenciar la actividad, generar diálogos interesantes, funcionar en equipo, y conocer sobre la ciencia del saber, para destacar las ideas esenciales. Así mismo, que para aprender hay que olvidar, para enseñar hay que aprender y para comprender hay que crear.

3.2.6 Evolución Histórica de la Andragogía

Debemos señalar que algunas de las técnicas que hoy conocemos como “metodologías activas de enseñanza-aprendizaje” ya eran practicadas en la antigüedad por grandes educadores de adultos como lo fueron Lao Tse en China, Sócrates, Platón, Isócrates y Aristóteles en la antigua Grecia, y Cicerón y Quintiliano en la antigua Roma.

La investigación sobre el aprendizaje adulto es sorprendentemente reciente si tenemos en cuenta que la educación de adultos ha sido una preocupación de la Humanidad durante mucho tiempo.

Ya en la antigüedad los maestros concebían el aprendizaje como un proceso de investigación mental, no como una mera transmisión pasiva de contenido, y en consecuencia, inventaron técnicas para que los

alumnos se interesaran por esa investigación (Knowles, 1990). Se considera a los chinos y a los hebreos como los inventores de lo hoy por hoy llamamos “estudio de caso”, en el que el líder o algún miembro del grupo describía una situación, a menudo en forma de parábola, y junto con el grupo exploraba sus características y posibles resoluciones.

De acuerdo con (Savicevic, 1999) las ideas de Sócrates, Platón, Aristóteles y de los sofistas reflejan pensamientos y visiones sobre la necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida, sobre la moral y la estética, y similares modelos educativos podemos encontrar, en la antigua Roma y en las épocas del humanismo y del renacimiento.

En la antigua Grecia, Sócrates requiere especial atención por su innovadora técnica y su concepto de “maestro”. Fue el inventor de lo que ahora llamamos “diálogo socrático”, techné en la que el líder o un miembro del grupo plantea una cuestión o dilema y los miembros del grupo ponen en común su pensamiento y su experiencia para buscar una respuesta o solución.

Sócrates entonces puede considerarse el primer “profesor andragógico” en el sentido de que no era un “maestro” que transmite una “enseñanza” concreta como en el caso de la pedagogía tradicional, sino que lo que hace es “tratar” y “dialogar” con quienes se acercan a él, a los cuales considera a todos los efectos no como “alumnos”, sino como “amigos o compañeros”. El método didáctico al que llama mayéutica (o método de la partera), consigue que sus discípulos, descubran y experimenten dentro de sí el poder de atracción de la Verdad y del Bien. Como consecuencia, sufren una metanoia o conversión interior, que les hace cambiar de mentalidad y de estilo de vida. Ellos mismos son los artífices de esa transformación, los verdaderos agentes de su propio proceso de aprendizaje, que sólo indirecta y secundariamente puede atribuirse a Sócrates (Redondo & Laspalas, 1997).

En cuanto a la paide³ aristotélica, encontramos dos ideas que consideramos importante resaltar por lo pionero de sus planteamientos y su relación con la educación de adultos tal como la conocemos hoy en día.

En primer lugar, nos referimos a la concepción de Aristóteles de la educación como algo infinito, como un proceso de perfeccionamiento que no acaba nunca, que debe durar toda la vida, es decir, lo que ahora llamamos aprendizaje a lo largo de la vida.

En segundo lugar, concibe la virtud, no como el resultado de un racionalismo ético como en la paidea socrática-platónica, sino como fruto del hábito en el que el deseo juega un importante papel. Nadie es justo sólo porque conoce qué cosas son justas, sino que se es justo porque se obra con justicia.

El nacimiento de la Pedagogía se sitúa en el siglo XVII, cuando las escuelas se organizaron para preparar a los jóvenes para el sacerdocio y tenía lugar en las catedrales y escuelas monásticas. La principal misión de la educación era la adoctrinamiento de los estudiantes en las creencias, fe y rituales de la iglesia, así como la formación de habilidades literarias necesarias para desempeñar las tareas monásticas (Jimenez, Lancho, Sanz, & Sanz, 2010).

De acuerdo a ese objetivo de la transmisión de contenidos bíblicos, dogma que no debía ser cuestionado, los educadores religiosos desarrollaron una serie de principios sobre el aprendizaje y las estrategias para enseñar (Knowles, 1980). Era un modelo centrado en el libro y en la lección dirigido

³ Paideia (en griego παιδεία, "educación" o "formación", a su vez de παῖς, país, "niño") era, para los antiguos griegos, el proceso de crianza de los niños, entendida como la transmisión de valores (saber ser) y saberes técnicos (saber hacer) inherentes a la sociedad. La paideia se centraba en los elementos de la formación que harían del individuo una persona apta para ejercer sus deberes cívicos. Bajo el concepto de paideia se agrupan elementos de la gimnasia, la gramática, la retórica, la poesía, las matemáticas y la filosofía, que se suponía debían dotar al individuo de conocimiento y cuidado sobre sí mismo y sobre sus expresiones.

a jóvenes, en contraste a otros modelos como el gremial⁴ o el caballeresco⁵, modelos centrados en la acción y dirigidos a personas más adultas (Jimenez, Lancho, Sanz, & Sanz, 2010).

A partir del siglo XVII, algunos pedagogos y políticos comenzaron a defender la necesidad de abrir las instituciones de enseñanza literaria a los adultos.

Para (Savicevic, 1999), la herencia conceptual de Comenio (1592-1670) nos da motivos para considerarlo el fundador de la andragogía aunque, hasta donde sabemos, no fuese ese el término que usase. En su Pampedia, texto difundido en 1934, defiende un sistema de educación para todos con diferentes modelos de escuelas dirigidas, no solamente a las primeras etapas de la vida, sino a lo largo de toda la vida, “desde la cuna hasta la tumba”: (Comenio, 1957).

Comenio reclama el establecimiento de instituciones, formas, intenciones, métodos y profesores para el trabajo con adultos, lo que de hecho, según (Savicevic, 1999), está en la raíz del concepto moderno de andragogía.

Otro gran precursor de la extensión de la educación más allá de la edad escolar, fue Condorcet en el marco de la Revolución Francesa. En su

⁴ Se constituye a finales de la Edad Media una nueva clase social que podemos llamar sintéticamente ciudadana o burguesa. Las ciudades y los gremios crearon y organizaron escuelas con lo que surge un nuevo elemento en la educación seglar medieval. La educación gremial tenía naturalmente un carácter profesional. El alumno comenzaba su educación como aprendiz con un maestro de la profesión. A los quince o los dieciséis años termina su educación y adquiere la jerarquía de oficial. Por su parte las ciudades, a medida que se desarrollaban, crearon también escuelas, las cuales se llamaron municipales. Eran independientes de las claustrales y catedrales. Los alcaldes nombraban a un rector o director quien se encargaba de seleccionar a los maestros.

⁵ Otro elemento de la educación seglar de la Edad Media lo constituye el desarrollo de la educación caballeresca. Las condiciones sociales y políticas de esta época hacen que surja un tipo de hombre que se distinga por sus condiciones guerreras. De aquí la importancia de la educación física, valor, honor, fidelidad y cortesía. Es un sistema de enseñanza destinado a la nobleza que estuvo vigente desde el siglo IX hasta el siglo XVI. Era la consecuencia lógica del feudalismo bárbaro y su desaparición coincide con el triunfo del movimiento partidario de la creación de gobiernos centralizados y fuertes. El objetivo de la misma era inculcar principios morales y sociales a los caballeros, y resulto ser un método muy efectivo para poner en práctica los principios cristianos de forma que pudiesen entenderlos las tribus teutónicas convertidas. La caballería intento adaptar la creencia cristiana lo que había de aprovechable en aquella sociedad carente de principios, ignorante y brutal.

Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública, presentado en la Asamblea Nacional, en nombre del Comité de Instrucción Pública, los días 20 y 21 de abril de 1792 dice lo siguiente:

Hemos observado, en fin, que la instrucción no debía abandonar a los individuos en el momento en el que salen de las escuelas; que debería extenderse a todas las edades; que no debería haber nadie a quien no se le brindase la posibilidad y la utilidad de aprender, y que esta segunda instrucción es tanto más necesaria cuanto más limitada sea la educación infantil... (Condorcet, 1990).

En Guillermo de Humboldt (1767-1835) encontramos un importante pilar de la teoría andragógica: el aprendizaje autodirigido. Tras la disolución del Imperio Alemán y las derrotas contra Napoléon, Prusia debe afrontar su desesperada situación financiera y su reconstrucción nacional en todos los ámbitos. En este contexto y según) (Abellan, 2008). La misión de Humboldt era que: “La educación debía contribuir eficazmente a la transformación de la sociedad prusiana en una sociedad de personas maduras gracias al ejercicio de su propio autodesarrollo y emancipada de la tutela absolutista” (p. 275) Humboldt toma su idea de formación de la corriente antropológica neohumanista.

Defiende una educación que desarrolle de forma armónica tanto las capacidades racionales, como las emocionales y las estéticas, y la cultura general para todos los hombres de todas las clases sociales, aunque diferencia ésta y los estudios universitarios.

Para el político y filósofo prusiano, las pruebas para acceder a la universidad no debían medir la cantidad de conocimientos acumulados, sino la capacidad del individuo de dirigirse así mismo, su madurez, para alcanzar la autodeterminación y la independencia de la enseñanza de un

profesor “pues la ciencia que se cultiva en la Universidad no es un conocimiento cerrado y consagrado” (Abellan, 2008).

Tal preparación debería iniciarse en el nivel inferior o Gymnasium⁶. Por tanto, La relación entre profesor y alumno en la Universidad que imagina Humboldt posee también cierta correspondencia con la relación entre el profesor andragógico y el alumno adulto. Según Humboldt, en la nueva Universidad la relación entre profesor y estudiante no es la relación jerárquica entre el que enseña y el que aprende, sino que ambos investigan en cooperación. Más que el dominio de los contenidos a través de la repetición de lo enseñado, se trata de “fortalecer la capacidad creadora del espíritu” (Gomez, 2002a) mediante el principio de libertad y soledad. Pero soledad aquí es sinónimo de independencia, ya que la cooperación entre profesores y alumnos, es otro de los principios de Humboldt (Abellan, 2008). La reforma del sistema educativo prusiano que se había promovido se materializó en lo que hoy es la Universidad de Berlín.

La base institucional de la educación de adultos se formó durante las postrimerías del siglo XVIII y los comienzos del siglo XIX. Bretaña presenció la emergencia de los Institutos de Mecánica, escuelas de trabajadores, extensiones universitarias, centros dedicados totalmente a la instrucción para adultos. Y en otros países se crearon en el siglo XIX entre otras, universidades populares y asociaciones educacionales de trabajadores (Savicevic, 1999). De todo ello, se entiende que los esfuerzos en todas esas instituciones se dirigían a satisfacer las necesidades de formación para los adultos que no ofrecían las escuelas para niños.

⁶ Tras la caída del Imperio alemán en 1806 tuvo lugar un proceso revolucionario promovido por la elite dominante que buscaba transformar el orden económico y social de una forma pacífica. La necesidad de crear un nuevo sentimiento nacionalista condujo a la búsqueda de un sistema cultural propio, y a la utilización de la antigua Grecia como inspiración. Es así que se crea El Gymnasium, una elitista escuela de secundaria, controlaba el acceso a las principales instituciones oficiales y llegaría a convertirse en un nuevo templo donde residía lo más sagrado del momento: el propio concepto de Estado.

Savicevic señala que de los comienzos de la educación de adultos se marcaron claramente las raíces epistemológicas de la andragogía, puesto que (...) Los fundamentos institucionales y organizacionales de la educación y el aprendizaje adulto no estuvieron unidos a la teoría pedagógica (Savicevic, 1999)

En el siglo XX, en los países desarrollados, la presencia de personas adultas en procesos de aprendizaje era ya importante, pero los profesores de adultos seguían sin tener otro modelo de enseñanza. Esto ha llevado a que los adultos hayan sido enseñados como si fueran niños (Jimenez, Lancho, Sanz, & Sanz, 2010).

Como hemos visto, en EEUU, Alemania, países de Europa, y más aún en Sudamérica el desarrollo de la educación de adultos ha ido más ligado al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y a la formación profesional, no sólo a la alfabetización y a ofrecer una segunda oportunidad a los adultos expulsados del sistema educativo formal. Esta diferencia de concepto, ha sido, a nuestro modo de ver, uno de los principales motivos, además de los escasos recursos destinados a este sector educativo, y en descenso, lo que, de acuerdo con (Lancho, 2007), ha reducido a la educación de adultos en “guetos formativos” y “redes de segunda oportunidad”.

Parece haber total consenso en la literatura científica en que el término “andragogía” apareció impreso por primera vez en un tratado de filosofía de un maestro alemán, el Dr. Alexandre Kapp (1833) sobre la educación de Platón.

En el libro Kapp describe la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida. Según Kapp el aprendizaje sucede no solo a través de profesores, sino también a través de la autorreflexión y la experiencia de la vida. La andragogía es, por tanto, más que “enseñar a adultos”. Kapp no explica

más el término andragogía, ni desarrolla una teoría, pero justifica la “andragogía” como una necesidad práctica de la educación adultos (Reischmann, 2004).

Sin embargo, y según (Savicevic, 1999), en el siglo XIX en Alemania siguen empeñados en encontrar un nombre para la disciplina que se ocupa de la educación y el aprendizaje de los adultos. Uno de los autores alemanes que abogaron por el nombre de “andragogía” fue Rosenstock-Huessy (1921), aunque no se refiere a ésta como una ciencia sino como un método necesario cuyo desarrollo instó al considerar que la educación de adultos no podía basarse en los métodos pedagógicos. El profesor de la universidad de Kiev, Olesnicki, parece ser el primer autor que utilizó el término “andragogía” en 1885 (Olesnicki, 1885). Para el autor cada periodo de la vida tiene sus particularidades y los medios educativos necesitan ser aplicados de acuerdo a ellas, subrayando además la importancia del principio de desarrollo (Savicevic, 1999).

Según (Knowles M. S., 1989) la obra clave para la expansión del término a otros países europeos, Alemania, Austria, los Países Bajos y Yugoslavia, fue Introducción a la Andragogía: cuestiones básicas en Educación de Adultos del profesor alemán Franz Pöggeler (1957).

En EEUU, y según (Knowles M. , 1990) se identifican dos corrientes, una basada en las investigaciones conductistas que giraban en torno a la cuestión de si los adultos pueden aprender y otra, a la que llama “la artística”, basada en la intuición y el análisis de la experiencia. En la primera, la investigación sobre el aprendizaje adulto, comienza a principios del siglo XX de la mano del psicólogo conductista Thorndike. Las investigaciones, conductistas en el diseño, a menudo extrapolaban las condiciones de la investigación con niños a los adultos.

La otra corriente está representada por Lándeman, fuertemente influido por la filosofía educativa de Dewey, quien sienta las bases para una teoría sistemática sobre el aprendizaje adulto (Knowles M. , 1990).

Por tanto, la Andragogía en EEUU surge como la necesidad fundamentadora y orientadora en el marco de una nueva profesión: la educación de adultos, que comenzó en EEUU en los comienzos del siglo XX. (Knowles, 1980) Describe este contexto que culmina en los años 50. Cuando la educación de adultos comienza a profesionalizarse durante los años 20, los profesores de adultos comienzan a experimentar problemas con el modelo pedagógico en su práctica.

El salto definitivo hacia la andragogía se produce en los años 60 cuando, según relata (Knowles, 1980), el conocimiento generado desde distintas disciplinas científicas relacionadas como la psicología, la psicología del desarrollo, la sociología, la gerontología y la antropología, tanto en Norteamérica como en Europa, apoyaba las intuiciones de los educadores de adultos y otorgaba una amplia fundamentación que permitía comenzar a hablar de un “modelo teórico” paralelo a la pedagogía; Lo etiquetaron como “andragogía” (p.42).

El recorrido histórico de la educación de adultos en EEUU nos puede llevar a concluir que sus raíces epistemológicas no provienen de la filosófica alemana, como es el caso de la pedagogía, sino de la práctica profesional surgida a partir de los años veinte, sometida a reflexión teórica y filosófica con posterioridad. Es decir, el origen epistemológico de la andragogía es praxeológico⁷, un reflexionar sobre la práctica de la educación de adultos para llegar a principios y generalizaciones.

⁷ Praxeología es una metodología que busca estudiar la estructura lógica de la acción humana (praxis). El primer postulado de la praxeología es que el hombre es un ser de racionalidad perfecta. Por lo tanto, las ideas de racionalidad limitada son su antítesis. La praxeología centra su atención en el individuo que actúa (individualismo metodológico), sacando de esta observación axiomas o principios elementales, inmutables e incuestionables, con los cuales analizar el proceso de la acción del humano.

Siguiendo a (Savicevic, 1999), tras un enfoque histórico y comparado de las raíces de la andragogía, existen en Europa algunos puntos comunes. En primer lugar, las raíces históricas son la cultura europea desde la Antigua Grecia hasta nuestros días. En segundo lugar, existe una aceptación generalizada en occidente de la filosofía de la educación a lo largo de la vida en la cual la educación de adultos ocupa un lugar primordial, a excepción de algunos países. En tercer lugar, y como consecuencia, la educación de adultos ha ido profesionalizándose cada vez más. Y por último, que la andragogía, aunque bajo diferentes denominaciones, ha encontrado su lugar en universidades⁸, en programas de investigación y en algunas academias científicas.

3.2.7 La Andragogía

En este contexto surge la discusión andragógica como ciencia de la educación para el adulto, o mejor aún tal como lo definió uno de sus más connotados iniciadores en América Latina el Dr. (Adams, 1977): “Es la ciencia y el arte de instruir y educar permanentemente al hombre...”.

En un primer momento la teoría andragógica fue sólo contemplada para la educación de personas de la tercera edad y aun lamentablemente lo andragógico se confunde con vejez, lo cual es solo una parte de la práctica andragógica; al decir de (Adams, 1977) “El marco teórico conceptual de la educación, fuera del preescolar, primaria, secundaria y superior, es la ciencia andragógica”.

⁸ En los países de América del Sur, la andragogía tuvo una gran acogida. Hay que destacar su presencia en las universidades de Brasil, Venezuela, Argentina y Colombia donde se ofertan estudios de primer, segundo y tercer ciclo en andragogía.

La andragogía a diferencia de la pedagogía centra su atención en el alumno y no en el profesor. La adultez es asumida no como un problema cronológico (niñez – vejez) sino como algo actitudinal, la adultez es aceptación de la cultura previa del alumno, de su capacidad de generar sus propias estrategias de aprender y de reconocer sus necesidades y expectativas individuales. La práctica andragógica debe realizarse en un ambiente no unidireccional, sino bidireccional (alumno – docente), un ambiente de confianza y de respeto mutuo, cuya flexibilidad permita la libertad y creatividad, el alumno donde la espontaneidad no sea considerada una anomalía sino expresión de la creatividad.

La práctica andragógica debe desarrollar no sólo actitudes (acciones – comportamientos), sino también aptitudes (valores). El alumno debe ser visto como un ser integral, no sólo alguien que va a la universidad, sino un ser social, pero también un ser individual, “con experiencias previas, con expectativas y necesidades, un andragogo tiene que ser un investigador, debe poseer un alto grado de autonomía e independencia para actuar y tomar decisiones que le permitan llevar adelante un aprendizaje autodirigido y auto gestor. (Briceño, 1993)

3.2.8 El Constructivismo

La reflexión del cómo el individuo aprende ha sido uno de los temas centrales de las teorías educativas, pero existen dos tendencias radicalmente opuestas para explicar este proceso. Uno es el conductivismo radical según el cual la realidad está dada, el mundo está conformado por pautas, hábitos y reglas que el individuo debe asimilar; la otra visión, la del constructivismo radical (Piaget) donde el proceso del conocimiento es una construcción por parte del sujeto, la realidad tal como la entendemos no existe externamente, no está dada, el hombre la construye.

Estas dos tendencias teóricas aparentemente irreconciliables, no funcionan igual en la práctica. Todos sabemos que la educación es un proceso de sociabilización y sobre todo en la edad temprana requiere de un proceso fundamentalmente conductual, de lo contrario no existiría la sociedad, reinaría la anarquía. Pero también es cierto que los individuos desde pequeños aprenden de diversas formas, dependiendo de sus características naturales y sociales. El conductivismo no puede dar respuesta a esto, pero también es innegable que hasta en la práctica más conductual, cada individuo genera su propio conocimiento.

Lamentablemente el mundo académico-intelectual universitario no ha escapado de las tendencias actuales de deslastrarse de todo lo que represente viejas teorías y seguir tras las nuevas corrientes, muchas veces sin tener claro el sentido de qué son y hacia donde los dirige. Este “modismo intelectual” puede ser causado, entre otros, por la poca formación teórica epistemológica o por la simple comodidad de no cuestionar lo que se presenta como novedoso.

En el caso concreto de la educación universitaria hemos asumido posición crítica frente a la avasallante carrera por el uso de las nuevas tecnologías sin ningún tipo de análisis, comprensión de su pertinencia en el contexto historio espacial. El uso de estas nuevas tecnologías ha tenido como soporte académico el uso de las teorías andragógicas y también el constructivismo.

Así como ocurre en el mundo epistemológico donde nadie quiere ser calificado como positivista, aunque lo sea, y negando la trascendencia de esta primera corriente epistemológica, igual ocurre en la órbita educativa con el constructivismo, hoy nadie se atreve a llamarse conductivista,

aunque en la mayoría de las prácticas educativas sigamos haciendo uso del más “matinal “ conductivismo. Tal como lo señala (Pozo, 1996): “No en vano ha sido el intento más sistemático y pertinaz de elaborar una teoría psicológica del aprendizaje. De hecho el rechazo del conductivismo entre los integradores se debe más al apellido “conductual” que al sustantivo asociacionismo (...) ha habido desde tiempos muy remotos enfoques alternativos, confrontados, sobre la adquisición del conocimiento y mientras uno de esos enfoque, el llamado constructivismo goza de aceptación más generalizada en ámbitos científicos, su influencia en los ámbitos sociales de aprendizaje es bastante limitado”.

Al inicio hemos advertido sobre la posible manipulación del constructivismo y la andragogía como teorías del aprendizaje para legitimar la masificación o comercialización del uso de las nuevas tecnologías, que pudieran estar llevando a una aparente liberación o democratización del proceso educativo, pero que en realidad pudiera estar al servicio del complejo engranaje de un pensamiento único y homogenizante.

La pretendida revalorización del sujeto que aprende, de convertirlo en protagonista casi único del proceso educativo pudiera estar contribuyendo a la pérdida de comprensión del proceso educativo como un proceso social y total donde intervienen docentes, currículo, comunidad y autoridades. De esta manera, el debate educativo se acontextualiza, se pierde el sentido de la pertinencia social. Puesto que no se aprende igual y el conocimiento adquirido no tiene la misma utilidad en sociedades distintas.

Lo extraño de todo esto, tal como lo plantea (Delval, 1997), es que en el momento en que viene siendo más cuestionado el constructivismo radical

de Piaget y es te mismo intelectual ha producido importantes modificaciones a su pensamiento original, el constructivismo sea hoy las corriente de más adeptos: “Ante esta situación, lo que propugnan, los que hablan del constructivismo en educación, es dejar de lado buena parte de sus postulados, tomar algunas cosas y añadirle series de propuestas de distintas teorías, formando un conglomerado que en mi opinión poco tiene que ver con el constructivismo”.

Decir que con el constructivismo es el sujeto construye su propio conocimiento, no dice nada; eso no tiene ninguna discusión, el problema es cómo lo hace, cuáles son los procesos entre lo externo y lo interno.

Pero lo más importante es señalar categóricamente que la educación no puede estar sólo circunscrita a cómo se aprende, su objeto no es solamente un problema metodológico-didáctico, por tanto debemos preguntarnos qué responde el constructivismo a la pregunta ¿para qué se conoce?, ¿qué pertinencia tiene lo que se aprende con la realidad del sujeto aprendiz? La educación no es neutra como pretenden enmascarar los cientificistas de la educación. La educación es un proceso político y social. Y así como señala (Delval, 1997): “Los objetivos de la educación son, pues muy distintos y mucho más amplios que los del constructivismo (...) pero esos fines están dictados por necesidades sociales y no por teorías científicas. En cambio, el constructivismo trata de hacer explícitos los procesos que llevan a la construcción del conocimiento y no proscrib nada acerca de cómo o qué debe enseñarse”.

3.2.9 Ventajas y desventajas de las prácticas Andragógicas y las Constructivistas

Las ventajas de las prácticas andragógicas y las constructivistas son evidentes, pero es necesario advertir sobre algunas desviaciones que podrían poner en peligro su intencionalidad primera.

- 1) La práctica andragógica y constructivista no debe confundirse con una “libertad académica absoluta” (libertinaje, anarquía del proceso de aprendizaje). La práctica educativa no es anormativa, debe existir una planificación del proceso que incluye el respeto a los acuerdos asumidos.

No podemos escudarnos en la andragogía y el constructivismo para ser irresponsables: el alumno con formación andragógica no realiza las actividades educativas sin orden, sin normas, sin considerar el respeto al docente o a la institución educativa. La absoluta flexibilidad no existe: el alumno se evalúa objetivamente y no se sobre evalúa.

- 2) La teorías andragógica y constructivista tampoco pueden ser el discurso legitimador de la comercialización y pragmatización de la educación. Es decir, la masificación de la promoción de cursos, talleres, sin soportes académicos. Sin un sentido, no sólo de la utilidad individual sino de la pertenencia con la realidad social y con el compromiso de transformación.

Estamos conscientes, tal como lo señalan los Doctores (Briceño & LLano De la Hoz, Discrepancias y relaciones entre Andragogía y Pedagogía, 1985) que “tanto la pedagogía, como la andragogía, están obligadas a aceptar el reto que implica la adopción de las nuevas tecnologías”. Pero, -como advertimos al principio- no puede ni debe mitificarse la tecnología, ni la información: el primero es sólo un medio que agiliza, abarata el proceso, el segundo no es conocimiento, es sólo una parte.

Cuando se usan categorías propias del área administrativa y gerencial con relación a la educación y se hace uso indiscriminado y además magnificamos las nuevas tecnologías pudiéramos erróneamente confundir el sentido original de la educación como proceso de formación para la vida digna, sólo con el propósito utilitario de la educación que es válido pero no suficiente. Además, no podemos desligar la teorías andragógica y constructivista con la realidad de América Latina, su historia, cultura, posibilidades y debilidades, es decir, una teoría educativa para Latinoamericana debe, antes que todo, levantar la estima, promover la formación de un pensamiento no imitativo- reproductivo, no convertirnos en simples operadores y consumidores de información que poco es pertinente a nuestra realidad, sino el Americano debe ser original, como original es su condición natural.

La andragogía y el constructivismo deben ser una práctica libertadora y no una práctica que nos encadene aún más al engranaje de la dependencia económica, tecnológica y cultural. La andragogía y el constructivismo no deberían ser una corriente más de la educación, representan una reinterpretación de la práctica educativa, son ciencia, arte, investigación, que buscan rescatar la figura activa del alumno.

La estrategia de aprendizaje, los contenidos, la evaluación, son distintos a la tradicional práctica pedagógica que es unidireccional y vertical en su administración por parte del docente y la institución. Ambas teorías parten por rescatar la subjetividad del alumno en el proceso de aprendizaje: necesidades, expectativas, capacidades, experiencias. No son libertinaje académico, el andragógo es un adulto, no sólo cronológicamente, sino más aún en el sentido de la responsabilidad y la capacidad de autogestión.

3.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

- **APRENDIZAJE:**

Adquisición del conocimiento de algo por medio del estudio, el ejercicio o la experiencia, en especial de los conocimientos necesarios para aprender algún arte u oficio.

- **EL CONOCIMIENTO:**

es la comprensión lógica y completa de un saber o información, que permite realizar alguna actividad intelectual o manual, mientras que la información es un conjunto de datos, estructurados y preparados pero que no son significativos hasta que sean usados por aquellas personas que tienen el conocimiento necesario para interpretarlos, manipularlos y usarlos.

- **LA PEDAGOGÍA:**

(Del griego παιδίον paidíon 'niño' y ἀγωγός agōgós 'guía, conductor') es la ciencia que tiene como objeto de estudio la educación con la intención de organizarla para cumplir con determinados fines, establecidos a partir de lo que es deseable para una sociedad, es decir, el tipo de ciudadano que se quiere formar. Pertenece al campo de las Ciencias Sociales y Humanas. Ciencia que estudia la metodología y las técnicas que se aplican a la enseñanza y la educación, especialmente la infantil.

- **LA ANDRAGOGÍA:**

(Del griego άνήρ "hombre" y άγωγή "guía" o "conducción") es el conjunto de técnicas de enseñanza orientadas a educar personas adultas, en contraposición de la pedagogía, que es la enseñanza orientada a los niños.

- **EDUCACIÓN:**

Formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen.

- **EDUCACIÓN SUPERIOR:**

Los términos educación superior, enseñanza superior, estudios superiores, educación profesional y educación terciaria aluden a la última etapa del proceso de aprendizaje académico, es decir, a todas las trayectorias formativas post-secundarias que cada país contempla en su sistema.

- **EDUCACIÓN UNIVERSITARIA:**

Se entiende por educación universitaria a aquel tipo de educación superior que se lleva a cabo cuando la persona ha terminado la educación básica y secundaria. Este tipo de educación se caracteriza además por la especialización en una carrera, lo cual significa que ya no se comparten conocimientos comunes en todo el grupo etario sino que cada uno elige una carrera particular donde se especializará sobre algunos conocimientos (por ejemplo, conocimientos de política, de abogacía, de medicina, de idiomas, de lenguaje, de historia, de ciencia, etc.).

- **DICENTE:**

Persona que recibe un aprendizaje y unos conocimientos de otra persona (generalmente de un maestro). Es el estudiante, que va a cumplir deberes y va a tener derechos, por lo tanto la aplicación de ambos va a ser que este centro del proceso formativo con sus componentes bio- psico- sociales y espirituales con la formación o capacitación, lo va a integrar a la sociedad.

- **DOCENTE:**

Profesor, docente o enseñante, es quien se dedica profesionalmente a la enseñanza, bien con carácter general, bien especializado en una determinada área de conocimiento, asignatura, disciplina académica, ciencia o arte.

- **ALUMNO:**

Es un concepto que proviene de *alumnus*, un término latino. Esta palabra permite nombrar al estudiante o al aprendiz de una cierta materia o de un maestro. Un alumno, por lo tanto, es una persona que está dedicada al aprendizaje.

- **LOS OBJETIVOS:**

Es un parámetro de evaluación a nivel de educación, en el campo de la educación, podemos decir, que un objetivo es el resultado que se espera logre el alumno al finalizar un determinado proceso de aprendizaje.

- **LA COMPETENCIA:**

Se concibe como una prescripción estricta, y se restringe a “saber ejecutar” algún procedimiento entendido como plan preconcebido o rutina centrada en seguir instrucciones o consignas. Puede decirse que este saber-hacer referido a una prescripción estricta constituye el grado más elemental de una competencia. Esta concepción está ligada, de manera general, a la concepción neoconductista del aprendizaje y a la derivación de competencias como un listado de tareas o acciones discretas (Díaz Barriga, 2014).

Tuning América Latina conceptualiza la competencia de la siguiente manera: El concepto de competencia, en educación, se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber) psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva

(saber ser, actitudes y valores)... abarca todo un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado dentro de un contexto específico y cambiante.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS

Se verificó la validez de los instrumentos mediante los siguientes pasos:

Validez Interna:

Se verificó que el instrumento fue construido de la concepción técnica desglosando en dimensiones, indicadores e ítems así como el establecimiento de su sistema de evaluación en base al objetivo de investigación logrando medir lo que realmente se indicaba en la investigación.

Validez de constructo:

Este procedimiento se efectuó en base a la teoría de Hernández (2010). Se precisa que los instrumentos sobre fueron elaborados en base a una teoría respondiendo al objetivo de la investigación esta se operacionalizó en áreas, dimensiones, indicadores e ítems.

Opinión de Expertos:

Asimismo los instrumentos fueron expuestos a un grupo de expertos todos ellos doctores de la Universidad Alas Peruanas Filial Arequipa, especialistas en el curso de Diseño y desarrollo de investigación, y especialistas en Educación, por lo que sus opiniones fueron importantes y determinaron que el instrumento presente alta validez. Los expertos en su conjunto dictaminaron un promedio de 90% frente a un calificativo de 100% por lo que se considera óptimo para ser aplicado al grupo muestral para obtener datos.

4.2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS TABLAS Y GRÁFICOS

Los resultados de la investigación son expresados en tablas de distribución de frecuencias absolutas y relativas de cada uno de las variables e indicadores del estudio. A continuación, se presentan los resultados:

RESULTADOS ENCUESTA DOCENTES

TABLA 1

EDAD DE LOS DOCENTES

MENOS DE 30 AÑOS	DE 30 A 40 AÑOS	DE 40 A 50 AÑOS	DE 50 A 60 AÑOS	MAS DE 60 AÑOS
2	14	18	8	1
TOTAL DOCENTES ENCUESTADOS				43

Interpretación

De los resultados obtenidos en las encuestas, se logró determinar que del total de encuestados (43 docentes), 02 tienen menos de 30 años, representando el 4.65%; 14 tienen entre 30 y 40 años, representando el 32.55%; 18 tienen entre 40 y 50 años, representando el 41.86%; 08 tienen de 50 a 60 años, representando el 18.60%; 01 docente tiene más de 60 años de edad, representando el 2.32% del 100% de los docentes encuestados.

GRÁFICO 1

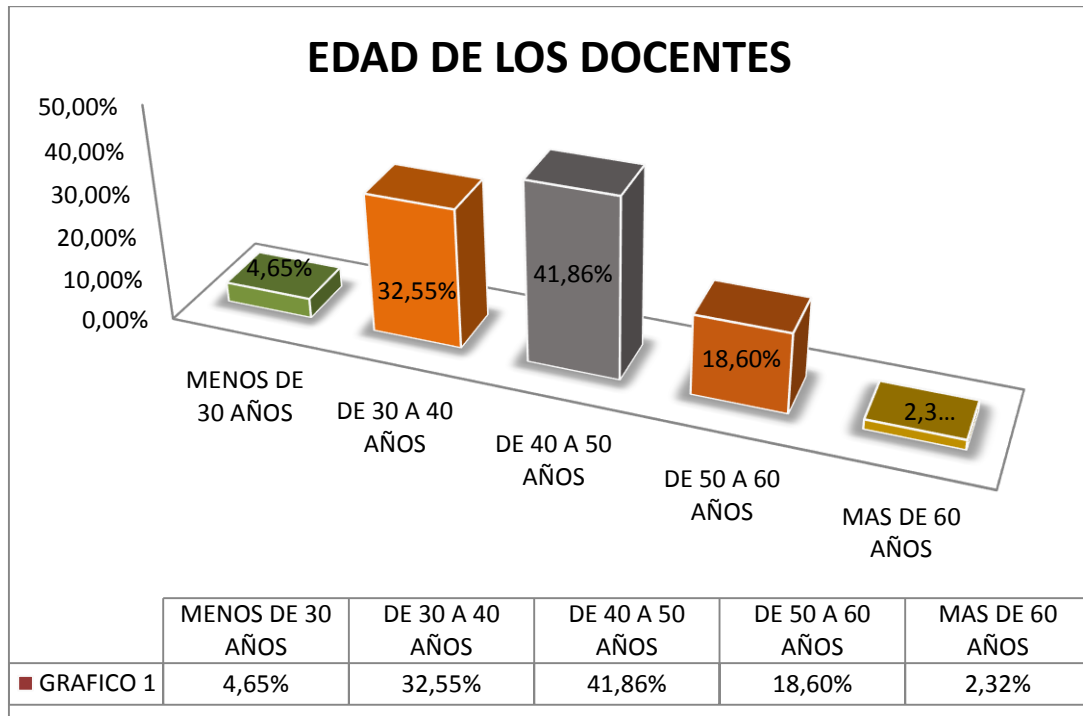


TABLA 2

SEXO		
MASCULINO	FEMENINO	TOTAL
26	17	43

Interpretación

Del análisis del presente cuadro arribamos a la conclusión que del total de encuestados (43 docentes de la Escuela de Ingeniería de Sistemas e

Informática), el 60.46% (26 docentes) son de sexo masculino; y el 39.54% (17 docentes) pertenecen al sexo femenino.

GRÁFICO 2

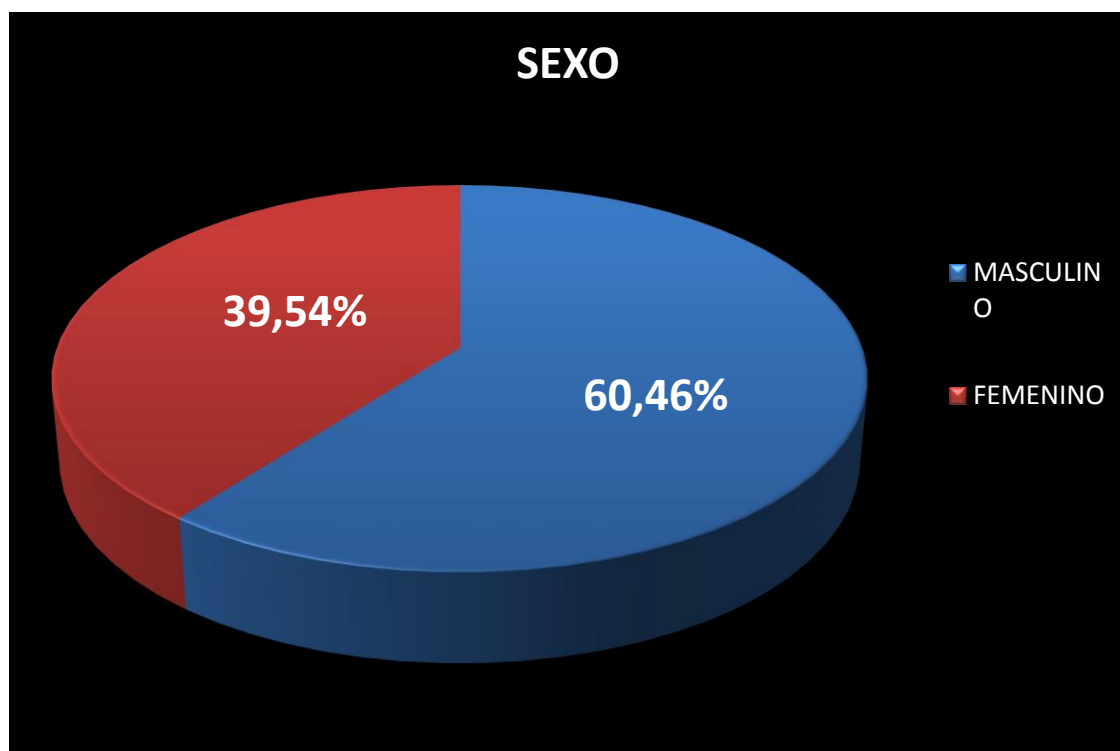


TABLA 3

AÑOS DE ANTIGÜEDAD EN LA UNIVERSIDAD

MENOS DE 2 AÑOS	DE 2 A 5 AÑOS	DE 5 A 8 AÑOS	DE 8 A MAS AÑOS
4	12	11	16

Interpretación

De los resultados obtenidos en las encuestas, se logró determinar que del total de encuestados (43 docentes), 4 tienen menos de dos años de antigüedad en la universidad, representando el 9.30%; 12 tienen entre 2 y 5 años de antigüedad, representando el 27.90%; 11 tienen entre 5 a 8 años de antigüedad, representando el 25.58%; y 16 tienen de 8 a más años, representado el 37.21%.

GRÁFICO 3

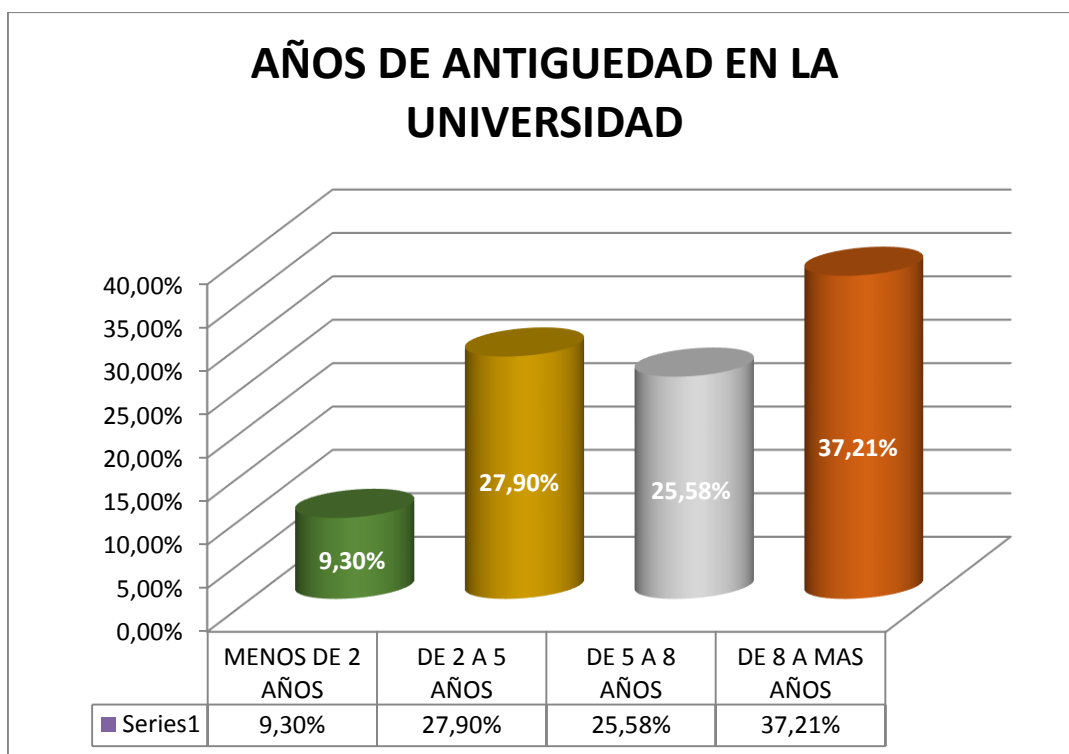


TABLA 3

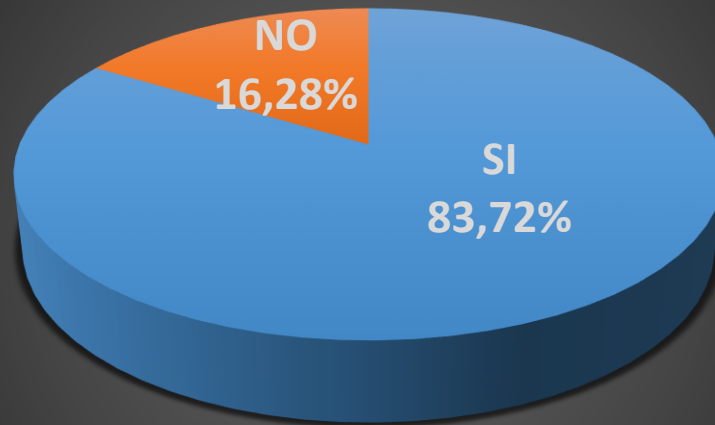
FORMACIÓN EN DIDÁCTICA UNIVERSITARIA	
SI	NO
36	7

Interpretación

Del análisis del presente cuadro arribamos a la conclusión que del total de encuestados (43 docentes de la Escuela de Ingeniería de Sistemas e Informática), 36 cuentan con formación en didáctica universitaria, representando el 83.72%; y 7 no cuentan con formación didáctica, que representan el 16.28% del total de encuestados.

GRÁFICO 3

FORMACIÓN EN DIDÁCTICA UNIVERSITARIA



■ SI ■ NO

¿En la actualidad considera que el énfasis de la educación está puesto en el contenido que debe enseñar el docente?

TABLA 4

ENFASIS EN LO QUE DEBE ENSEÑAR EL DOCENTE	
SI	NO
28	15

Interpretación

Al formular la pregunta a los encuestados (43 docentes), 28 de ellos que representan el 65.12% manifestó que considera que el énfasis de la educación está puesto en el contenido que debe enseñar el docente; y 15 que son el 34.88% dijo que el énfasis de la educación no está puesto en el contenido que debe enseñar el docente.

GRÁFICO 4



¿En la actualidad considera que el énfasis de la educación está puesto en los recursos que requiere movilizar el estudiante para resolver con éxito las situaciones que la vida profesional y académica?

TABLA 5

ENFASIS EN LO QUE DESARROLLA EL ALUMNO	
SI	NO
32	11

Interpretación

Al formular la pregunta a los encuestados (43 docentes), 32 de ellos que representan el 74.42% manifestó que considera que el énfasis de la educación está puesto en los recursos que requiere movilizar el estudiante para resolver con éxito las situaciones que la vida profesional y académica; y 11 que son el 25.58% dijo que el énfasis de la educación no está puesto en lo que desarrolla el alumno.

GRÁFICO 5



¿Considera que la educación está centrada en la enseñanza que debe brindar el docente?

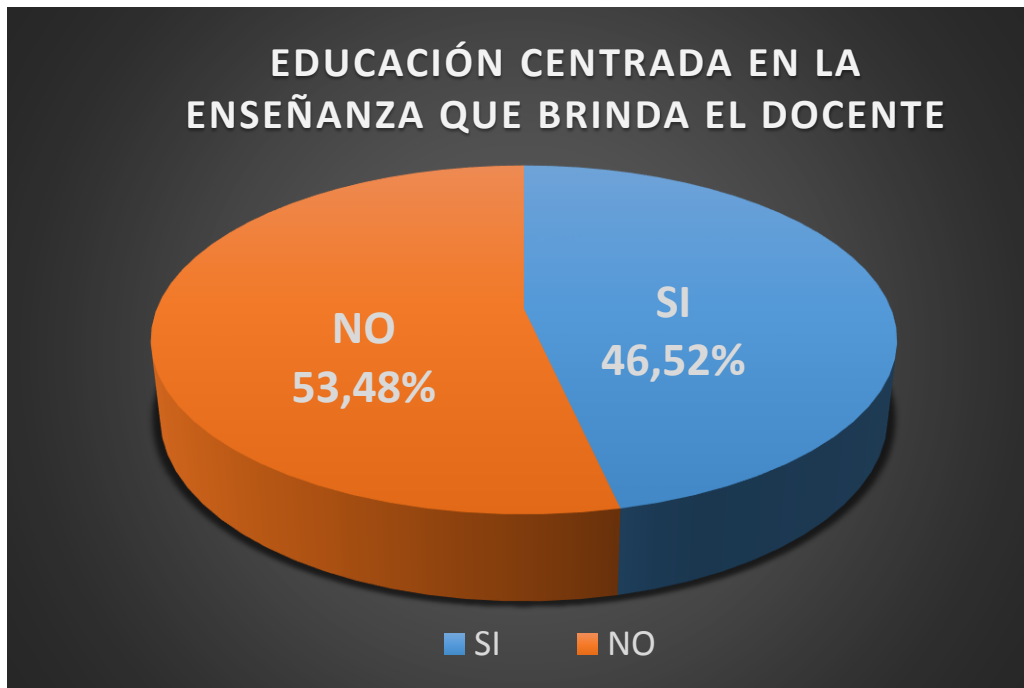
TABLA 6

EDUCACIÓN CENTRADA EN LA ENSEÑANZA QUE BRINDA EL DOCENTE	
SI	NO
20	23

Interpretación

De los encuestados (43 docentes), 20 de ellos que representan el 46.52% considera que la educación está centrada en la enseñanza que debe brindar el docente; y 23 que representan el 53.48% manifestó que la educación no está centrada en la enseñanza que debe brindar el docente.

GRÁFICO 6



¿Considera que la educación está centrada en el aprendizaje del alumno?

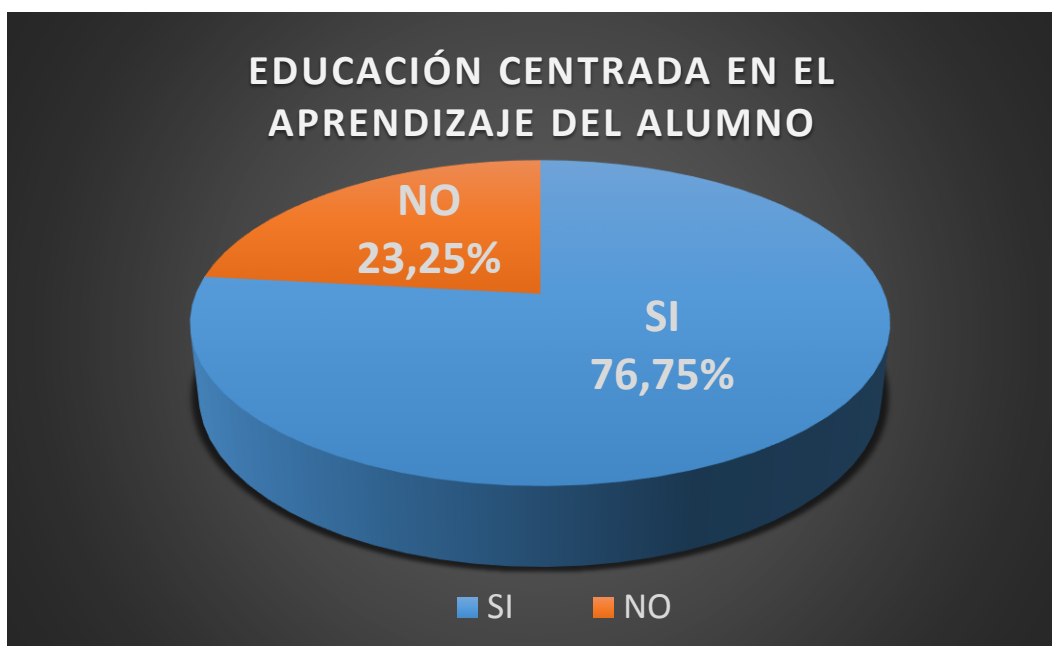
TABLA 7

EDUCACIÓN CENTRADA EN EL APRENDIZAJE DEL ALUMNO	
SI	NO
33	10

Interpretación

Al formular esta pregunta a los encuestados (43 docentes), el resultado fue que 33 de ellos que representan el 76.75% considera que la educación está centrada en el aprendizaje del alumno; y 10 de ellos que representan el 23.25% manifestó que la educación no está centrada en el aprendizaje del alumno.

GRÁFICO 7



¿A parte de la pedagogía conoce otra ciencia que se encargue del estudio del aprendizaje?

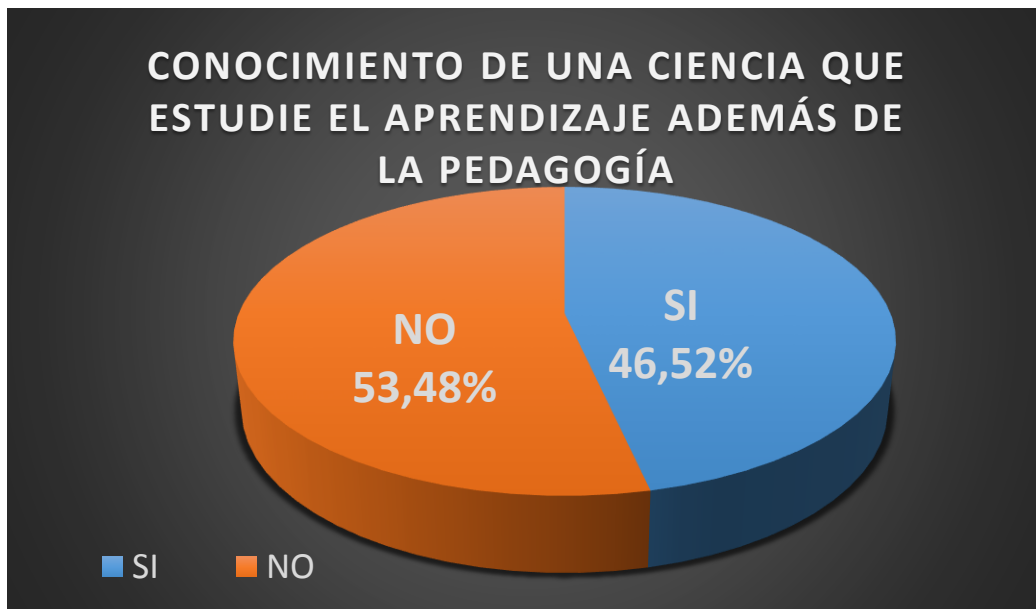
TABLA 8

CONOCIMIENTO DE UNA CIENCIA QUE ESTUDIE EL APRENDIZAJE ADEMÁS DE LA PEDAGOGÍA	
SI	NO
20	23

Interpretación

Del total de encuestados (43 docentes), 20 que representan el 46.52% manifestó que si conoce otra ciencia a parte de la pedagogía que se encargue del estudio del aprendizaje; y 23 de ellos que representan el 53.48% manifestó que no conocen otra ciencia más que la pedagogía.

GRÁFICO 8



¿En la actualidad se aplica el modelo de enseñanza por objetivos o por competencias?

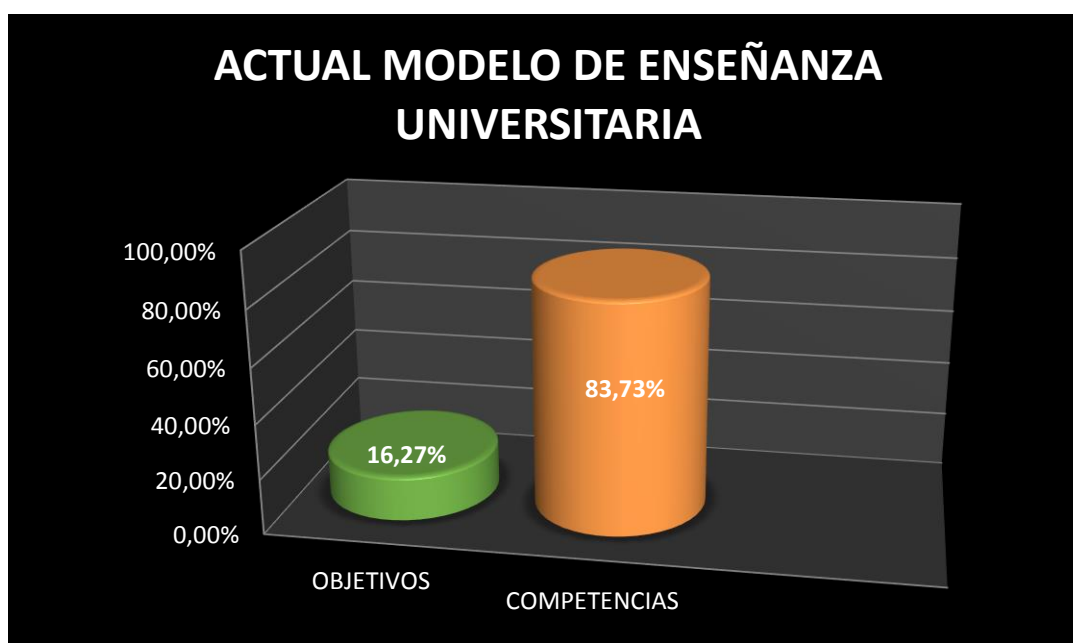
TABLA 9

ACTUAL MODELO DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	
OBJETIVOS	COMPETENCIAS
7	36

Interpretación

Del 100% de encuestados (43 docentes), obtuvimos como resultado que: 7 del total que representan el 16.27% considera que en la actualidad se aplica el modelo de enseñanza por objetivos; y 36 de ellos que representan el 83.73% opinan que en la actualidad se aplica el modelo por competencias.

GRÁFICO 9



¿Sabía que el enfoque de las competencias se centra en el estudiante y su capacidad de aprender?

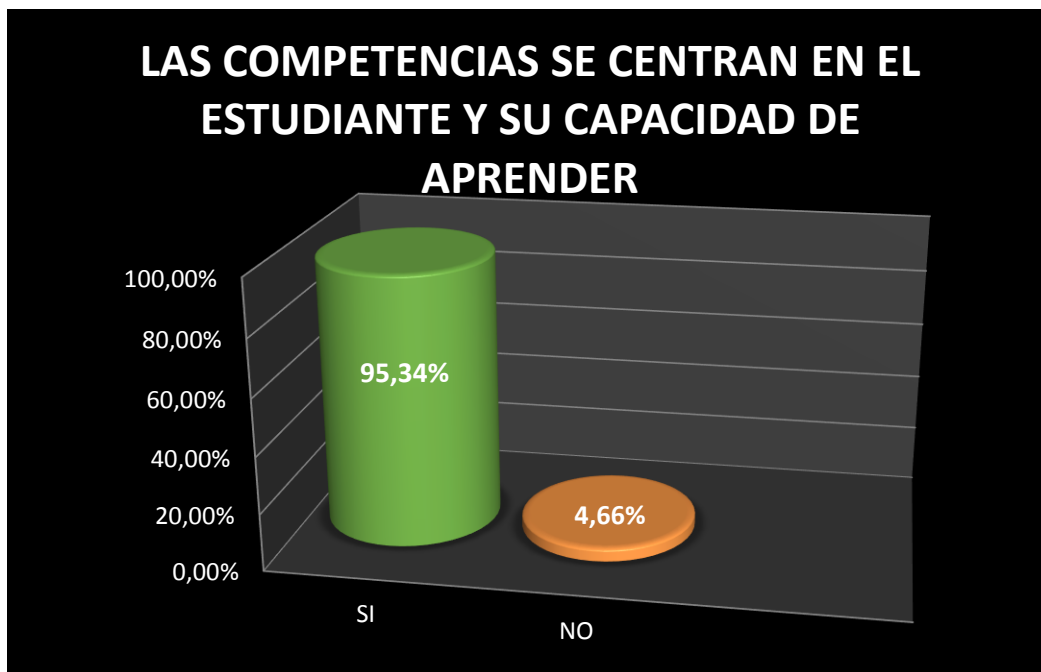
TABLA 10

LAS COMPETENCIAS SE CENTRAN EN EL ESTUDIANTE Y SU CAPACIDAD DE APRENDER	
SI	NO
41	2

Interpretación

Del 100% de encuestados (43 docentes), al formular la pregunta obtuvimos como resultado que: 41 de los docentes que representan el 95.34% considera que el enfoque de las competencias se centra en el estudiante y su capacidad de aprender; y 2 de ellos que representan el 4.66% opina que el enfoque de las competencias no se centra en el estudiante y su capacidad de aprender.

GRÁFICO 10



¿Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo de aprendizaje del alumno?

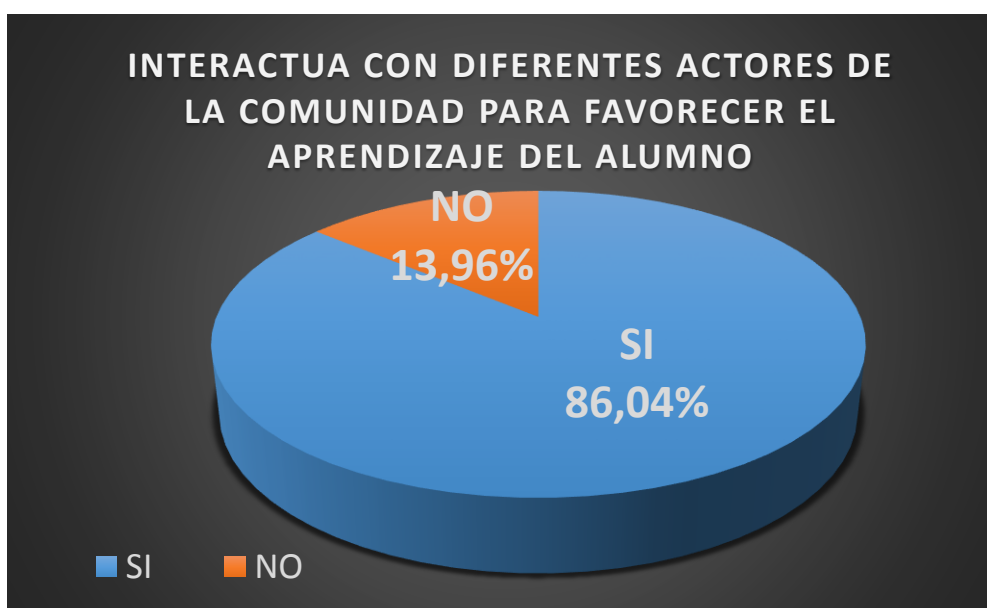
TABLA 11

INTERACTUA CON DIFERENTES ACTORES DE LA COMUNIDAD PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE DEL ALUMNO	
SI	NO
37	6

Interpretación

Del 100% de encuestados (43 docentes), 37 que representan el 86.04% señalaron que interactúan social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo de aprendizaje del alumno; y 6 de ellos que representan 13.96% señalaron que no interactúan social y educativamente, ni favorecen los procesos de desarrollo de aprendizaje del alumno.

GRÁFICO 11



¿Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje?

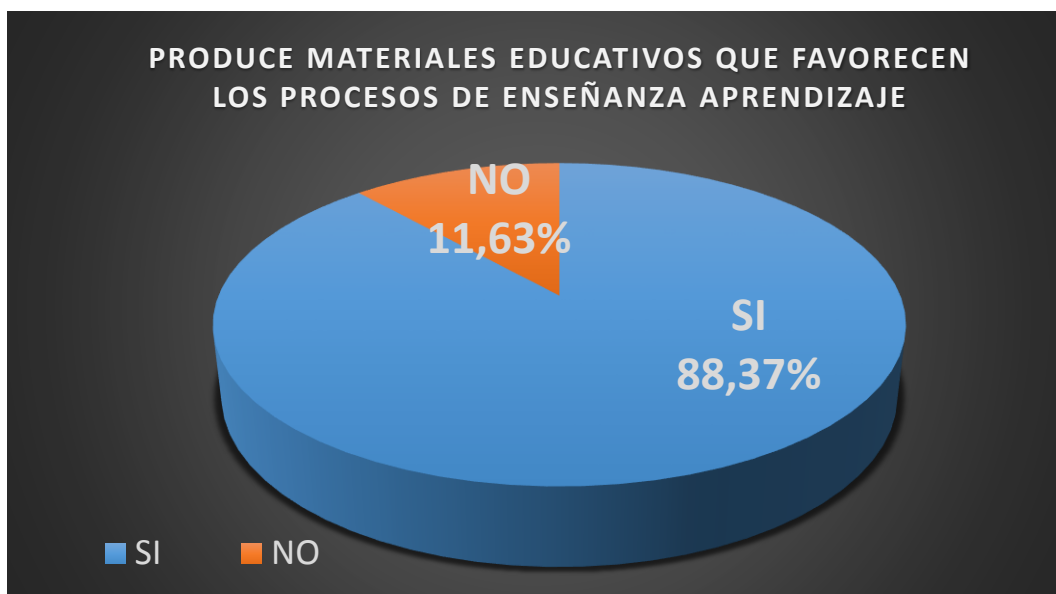
TABLA 12

PRODUCE MATERIALES EDUCATIVOS QUE FAVORECEN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	
SI	NO
38	5

Interpretación

Del 100% de encuestados (43 docentes), obtuvimos como resultado que: 38 que representan el 88.37% considera que produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje; y 5 de ellos que representan el 11.63% opina que no produce dichos materiales.

GRÁFICO 12



¿Los cambios de modelos educativos afectan también el enfoque de las actividades educativas, los materiales de enseñanza y las situaciones didácticas?

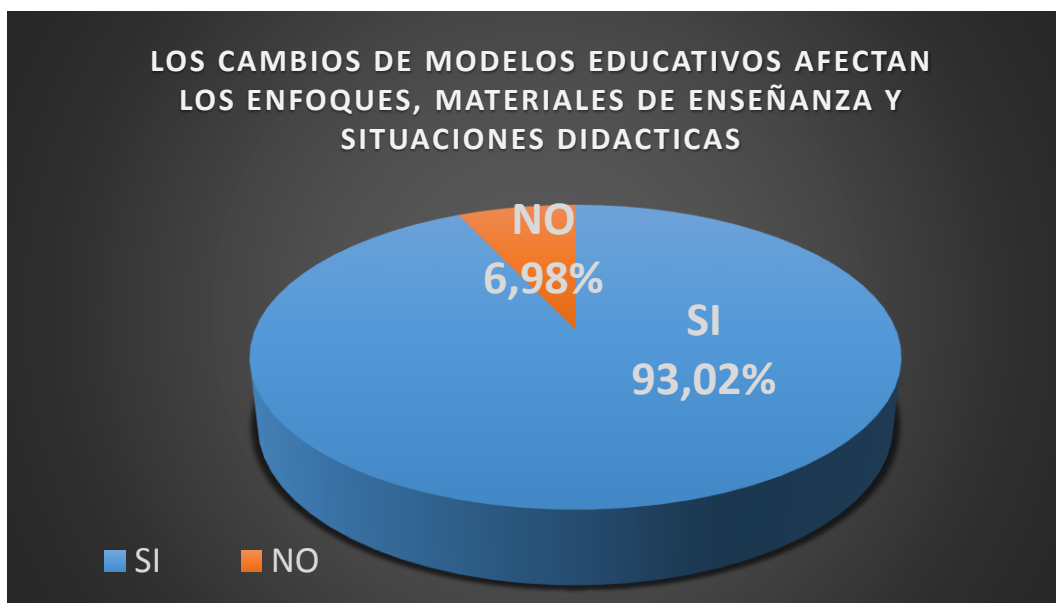
TABLA 13

LOS CAMBIOS DE MODELOS EDUCATIVOS AFECTAN LOS ENFOQUES, MATERIALES DE ENSEÑANZA Y SITUACIONES DIDÁCTICAS	
SI	NO
40	3

Interpretación

Del 100% (43 docentes de la escuela de Ingeniería de Sistemas e Informática), 40 de ellos que representan el 93.02% considera que los cambios de modelos educativos afectan también el enfoque de las actividades educativas, los materiales de enseñanza y las situaciones didácticas; y 3 que representan el 6.98% opina que dichos cambios no afectan la actividad educativa.

GRÁFICO 13



¿Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación Universitaria: Lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia?

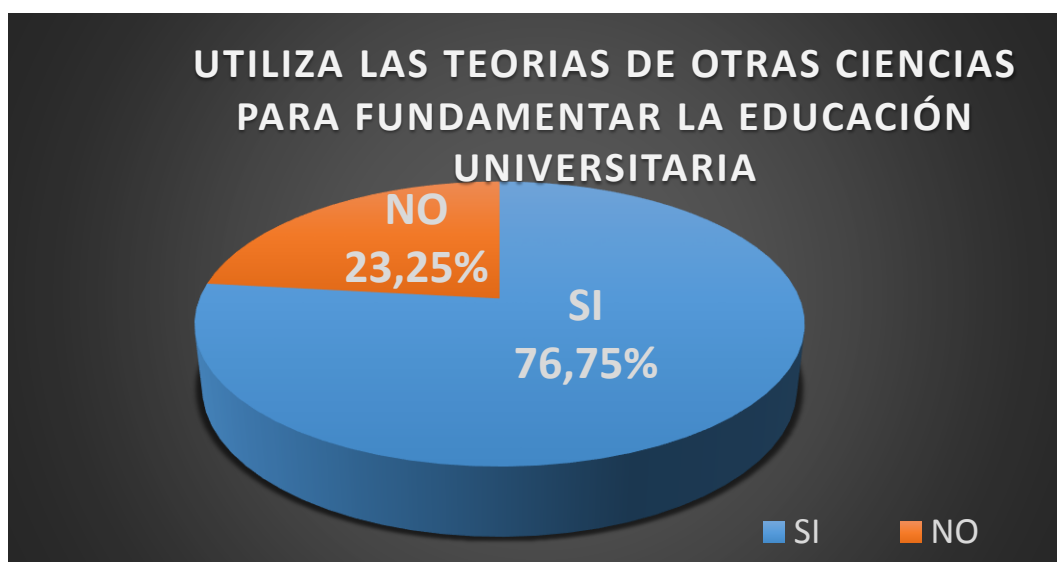
TABLA 14

UTILIZA LAS TEORIAS DE OTRAS CIENCIAS PARA FUNDAMENTAR LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	
SI	NO
33	10

Interpretación

Del 100% de encuestados (43 docentes), 33 de ellos, que representan el 76.75% considera que conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación Universitaria: Lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia; y 10 de ellos, que representan el 23.25% señalan que no utilizan otras teorías.

GRÁFICO 14



¿Alguna vez escucho hablar de la Andragogía?

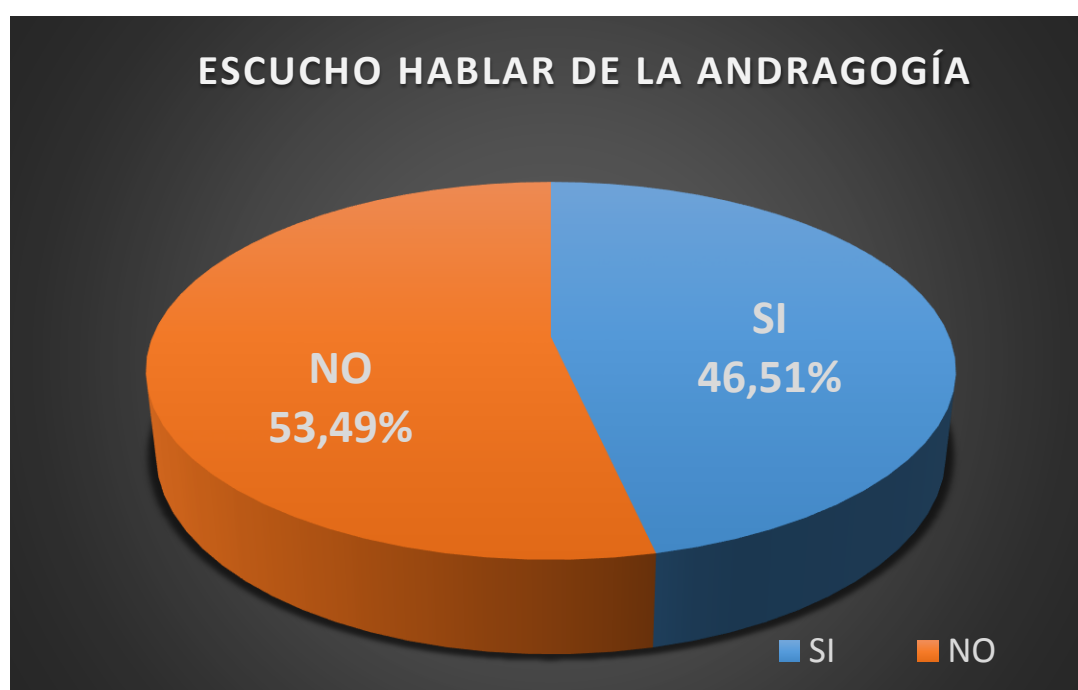
TABLA 15

ESCUCHO HABLAR DE LA ANDRAGOGÍA	
SI	NO
20	23

Interpretación

Del 100% de encuestados (43 docentes de la Escuela de Ingeniería de Sistemas e Informática), 20 de ellos, que representan el 46.51% señalaron que alguna vez escucharon hablar de la Andragogía; y 23 de ellos, que representan el 53.49%, señalaron que nunca escucharon hablar de la Andragogía.

GRÁFICO 15



RESULTADOS ENCUESTA ALUMNOS TERCER CICLO

TABLA 16

EDAD ALUMNOS DEL 3er CICLO											
17 AÑOS	18 AÑOS	19 AÑOS	20 AÑOS	21 AÑOS	22 AÑOS	23 AÑOS	24 AÑOS	25 AÑOS	28 AÑOS	35 AÑOS	48 AÑOS
1	2	5	3	4	1	1	1	1	1	1	2

Interpretación

De los resultados obtenidos en las encuestas, se logró determinar que del total de encuestados (23 alumnos), 01 tiene 17 años, representando el 4.35%; 2 tienen 18 años, representando el 8.70%; 5 tienen 19 años, representando el 21.72%; 03 tienen 20 años, representando el 13.04%; 04 tienen 21 años, representando el 17.39%; de 22, 23, 24, 25, 28 y 35 años hay uno que representan el 4.35% cada uno; y 2 tienen 48 años que representan el 8.70% del 100% de los alumnos encuestados.

GRÁFICO 16

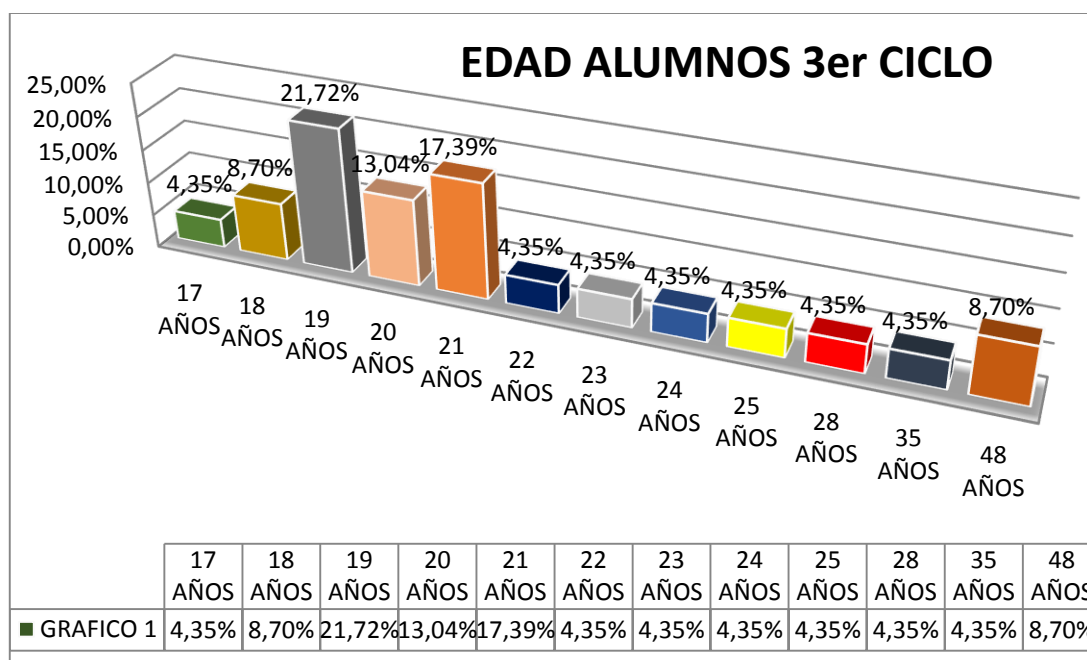


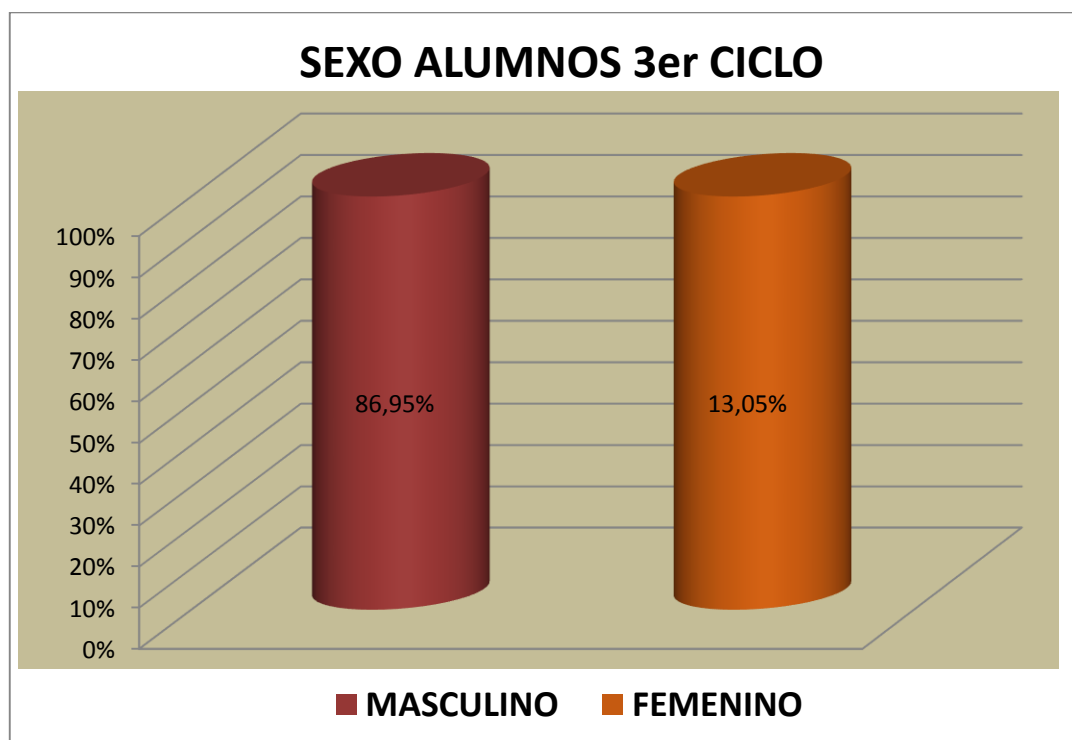
TABLA 17

SEXO ALUMNOS 3er CICLO	
MASCULINO	FEMENINO
20	3

Interpretación

Del 100% de encuestados (23 alumnos), 20 son del sexo masculino que representa el 86.95%; y 3 de ellos son de sexo femenino que representan el 11.03%.

GRÁFICO 17



¿Su profesor utiliza como su principal recurso de aprendizaje: la experiencia del grupo y la motivación, o la experiencia del profesor?

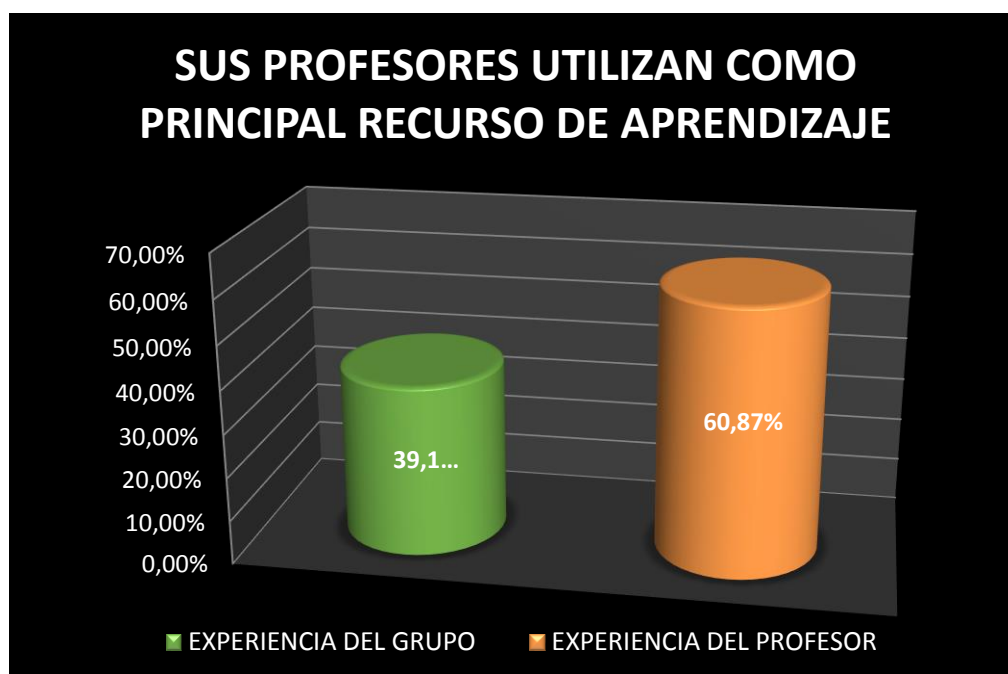
TABLA 18

SUS PROFESORES UTILIZAN COMO PRINCIPAL RECURSO DE APRENDIZAJE	
EXPERIENCIA DEL GRUPO	EXPERIENCIA DEL PROFESOR
9	14

Interpretación

Del 100% de encuestados (23 alumnos), 9 que representan el 39.13% manifestaron que su profesor utiliza como su principal recurso de aprendizaje la experiencia del grupo y la motivación; y 14 de ellos, que representan el 60.87% señalaron que como el principal recurso de aprendizaje es la experiencia del profesor.

GRÁFICO 18



¿Su docente aplica inmediatamente el conocimiento aprendido, o realiza una aplicación tardía de lo aprendido?

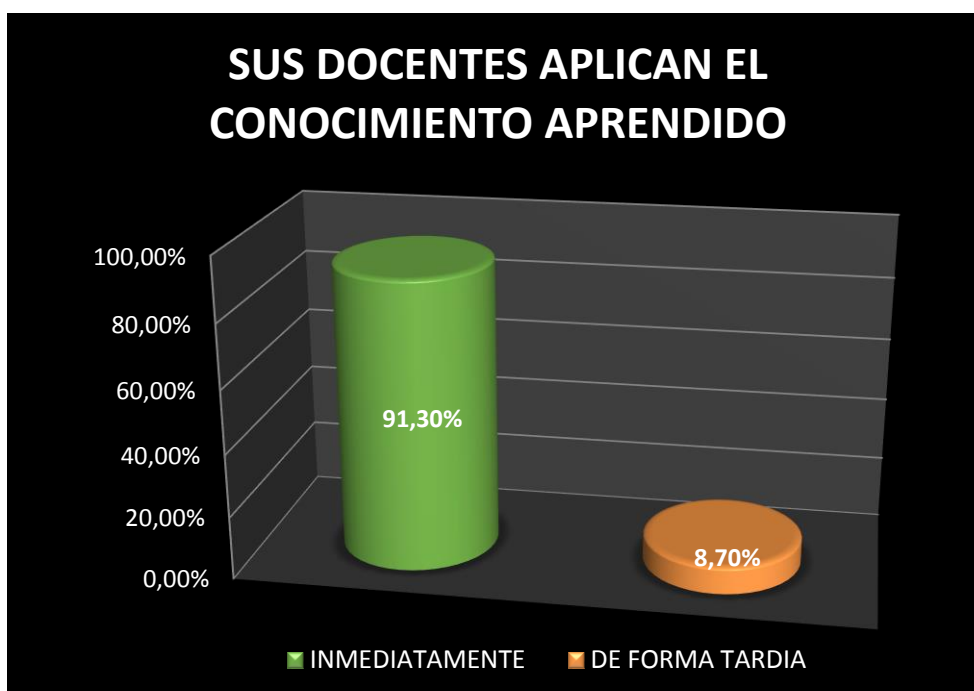
TABLA 19

SUS DOCENTES APLICAN EL CONOCIMIENTO APRENDIDO	
INMEDIATAMENTE	DE FORMA TARDIA
21	2

Interpretación

Del 100% de encuestados (23 alumnos), 21 que representan el 91.30% manifestaron que su docente aplica inmediatamente el conocimiento aprendido; y 2 de ellos, que representan el 8.70% señalaron que su docente realiza una aplicación tardía de lo aprendido.

GRÁFICO 19



¿Tu docente considera tus experiencias solo como un punto de referencia, o las considera como un recurso valioso para el aprendizaje?

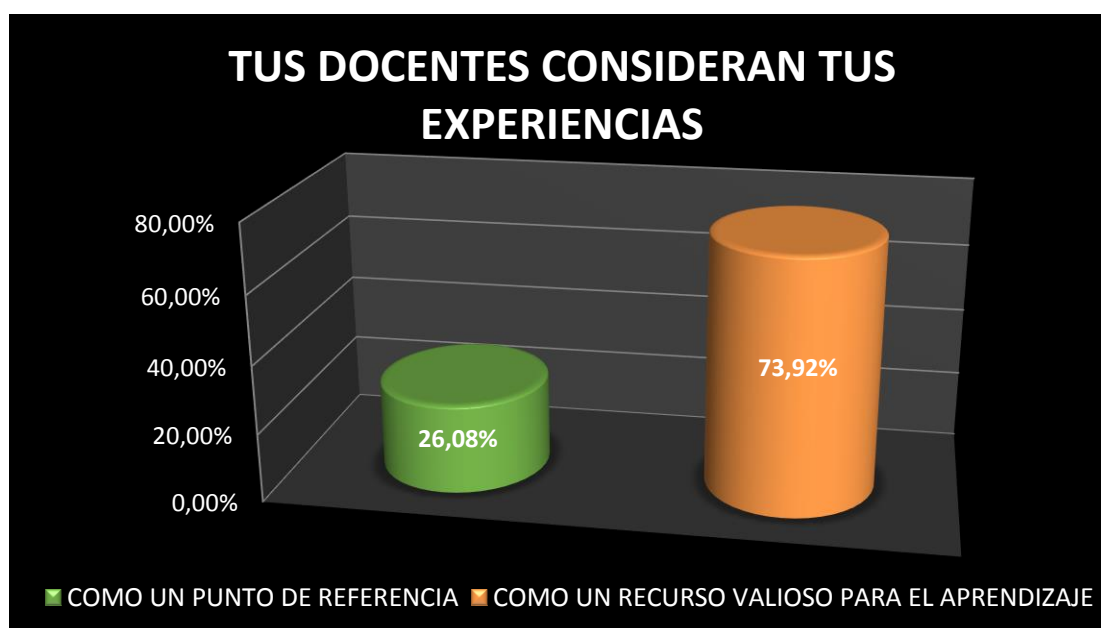
TABLA 20

TUS DOCENTES CONSIDERAN TUS EXPERIENCIAS	
SOLO COMO UN PUNTO DE REFERENCIA	COMO UN RECURSO VALIOSO PARA EL APRENDIZAJE
6	17

Interpretación

Del 100% de encuestados (23 alumnos), 6 que representan el 26.08% manifestaron que su docente considera sus experiencias solo como un punto de referencia; y 17 de ellos, que representan el 73.92% señalaron que su docente considera las experiencias del alumno como un recurso valioso para el aprendizaje.

GRÁFICO 20



¿Tu docente orienta el aprendizaje hacia lo establecido en la asignatura, o lo orienta hacia la solución de problemas?

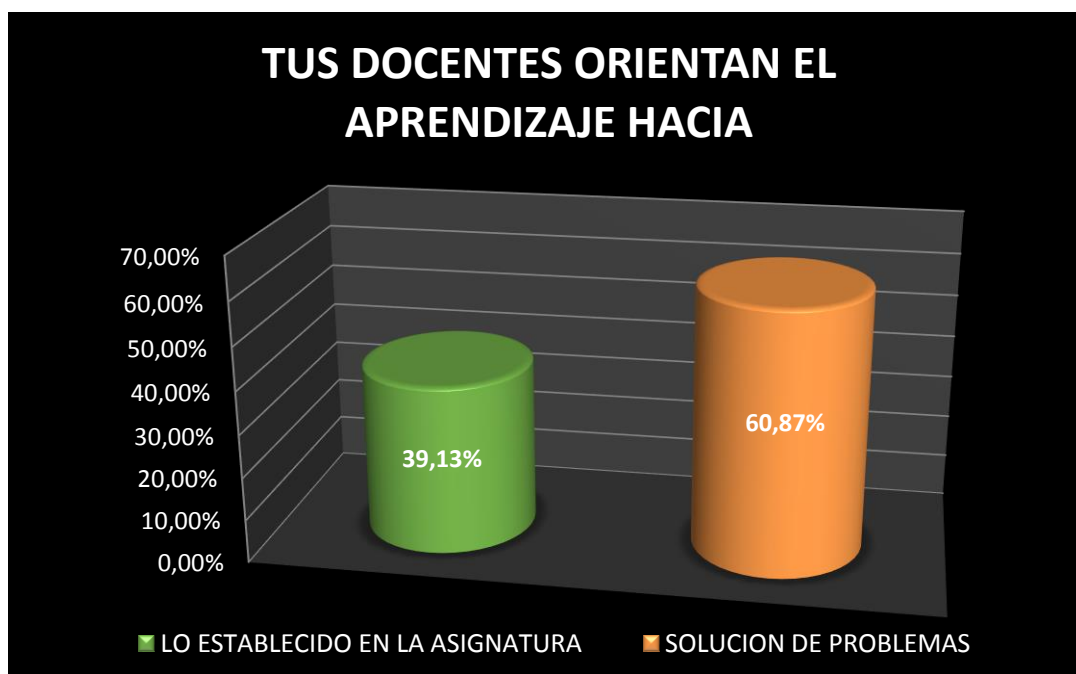
TABLA 21

TUS DOCENTES ORIENTAN EL APRENDIZAJE HACIA	
LO ESTABLECIDO EN LA ASIGNATURA	SOLUCION DE PROBLEMAS
9	14

Interpretación

Del 100% de encuestados (23 alumnos), 9 que representan el 39.13% manifestaron que su docente orienta el aprendizaje hacia lo establecido en la asignatura; y 14 de ellos, que representan el 60.87% señalaron que su docente orienta el aprendizaje hacia la solución de problemas.

GRÁFICO 21



¿La relación entre el docente y el alumno es receptiva y vertical, o es basada en principios de horizontalidad?

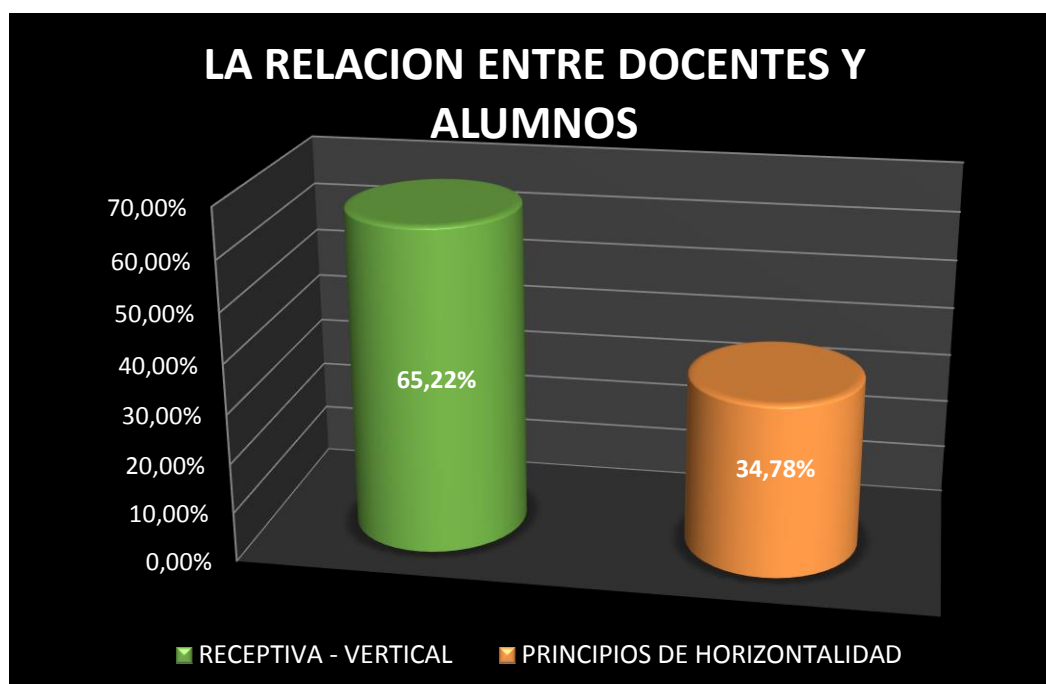
TABLA 22

LA RELACION ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS	
RECEPTIVA VERTICAL	BASADA EN PRINCIPIOS DE HORIZONTALIDAD
15	8

Interpretación

Del 100% de encuestados (23 alumnos), 15 que representan el 65.22% manifestaron que la relación entre el docente y el alumno es receptiva y vertical; y 8 de ellos, que representan el 34.78% señalaron que la relación entre el docente y el alumno está basada en principios de horizontalidad.

GRÁFICO 22



¿Cómo estudiante eres más un receptor de información que participante, o posees mayor criterio de participación?

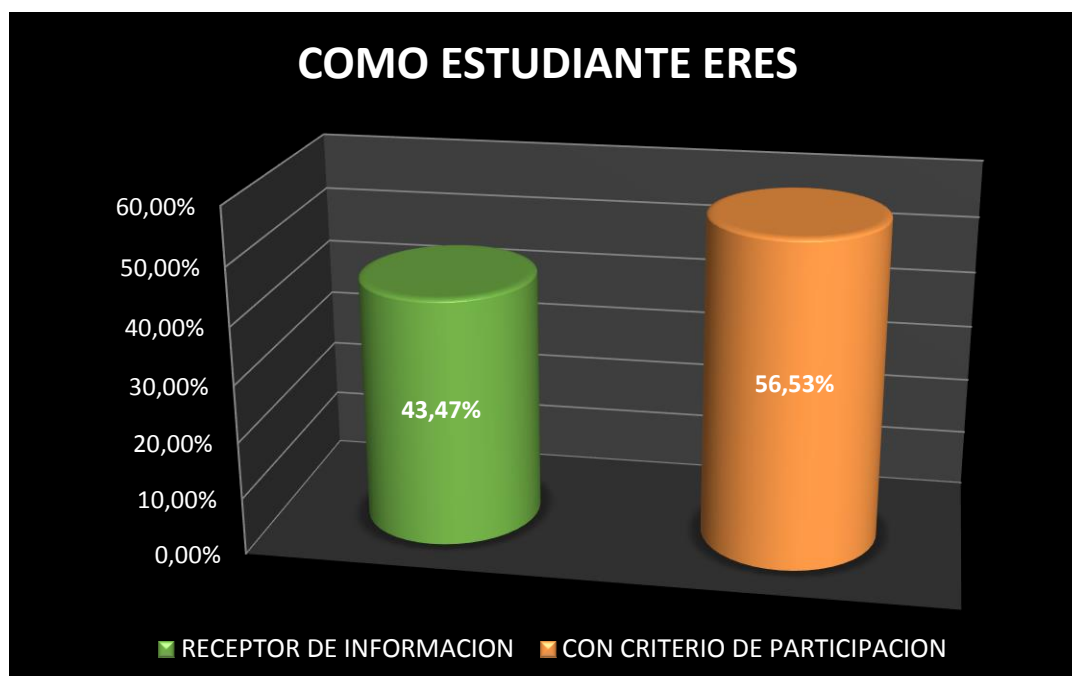
TABLA 23

COMO ESTUDIANTE ERES	
MÁS UN RECEPTOR DE INFORMACIÓN	POSEES MAYOR CRITERIO DE PARTICIPACIÓN
10	13

Interpretación

Del 100% de encuestados (23 alumnos), 10 que representan el 43.47% manifestaron que como estudiantes son más receptores de información que participante; y 13 de ellos, que representan el 56.53% señalaron como estudiantes poseen mayor criterio de participación.

GRÁFICO 23



¿Cómo estudiante solo necesitas saber lo que el profesor considera necesario para aprobar el curso, o necesitas saber el qué, cómo y porqué debes aprender algo antes de aprendértelo?

TABLA 24

COMO ESTUDIANTE NECESITAS SABER	
SOLO LO QUE EL PROFESOR CONSIDERA NECESARIO PARA APROBAR	EL QUÉ, CÓMO Y PORQUÉ DEBES APRENDER ALGO
8	15

Interpretación

Del 100% de encuestados (23 alumnos), 8 que representan el 34.78% manifestaron que como estudiantes solo necesitan saber lo que el profesor considera necesario para aprobar el curso; y 15 de ellos, que representan el 65.22% señalaron que necesitan saber el qué, cómo y porqué deben aprender algo antes de aprendértelo.

GRÁFICO 24



¿La asistencia a tus clases es obligatoria, es libre y voluntaria?

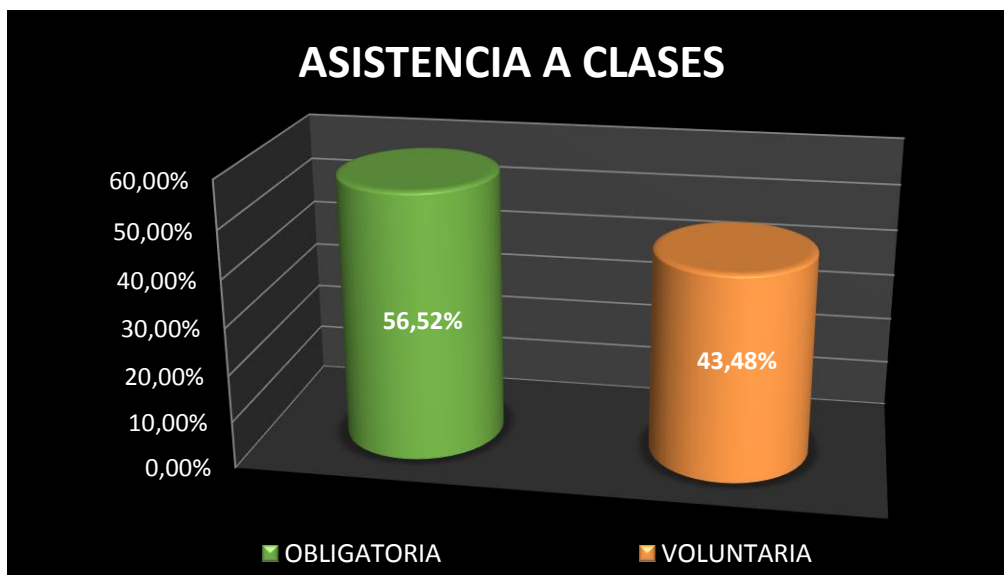
TABLA 25

ASISTENCIA A CLASES	
OBLIGATORIA	VOLUNTARIA
13	10

Interpretación

Del 100% de encuestados (23 alumnos), 13 que representan el 56.52% manifestaron que la asistencia a sus clases es obligatoria; y 10 de ellos, que representan el 43.48% señalaron que la asistencia a sus clases es libre y voluntaria.

GRÁFICO 25



El diagnostico de las necesidades en los cursos es establecida por el profesor, o es establecida por mutua valoración entre el docente y los alumnos?

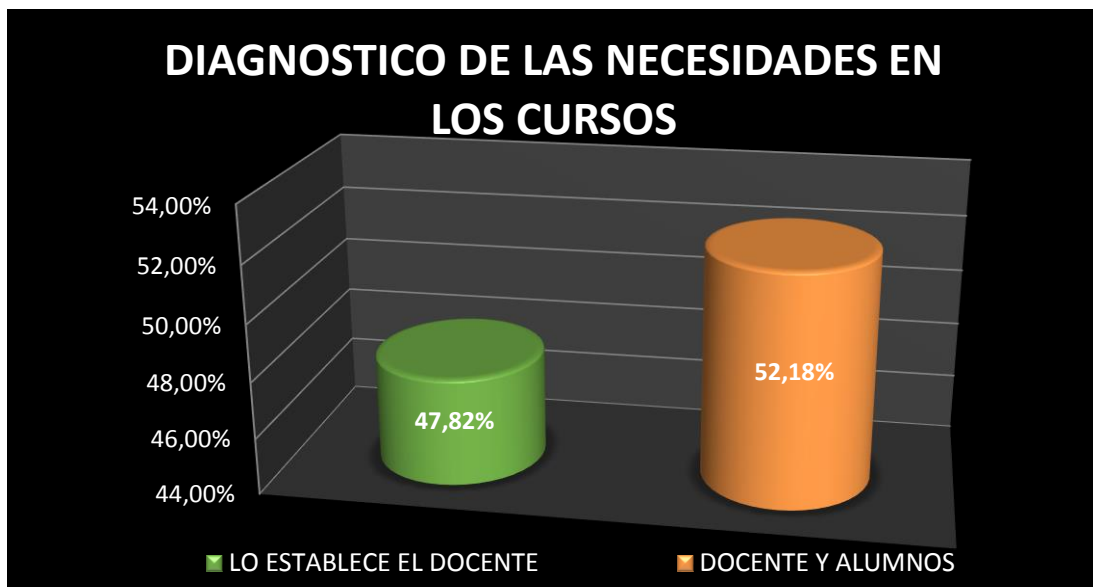
TABLA 26

DIAGNOSTICO DE LAS NECESIDADES EN LOS CURSOS	
LO ESTABLECE EL DOCENTE	SE ESTABLECE DE MUTUA VALORACION: DOCENTE Y ALUMNOS
11	12

Interpretación

Del 100% de encuestados (23 alumnos), 11 que representan el 47.82% manifestaron que el diagnostico de las necesidades en los cursos es establecida por el profesor; y 12 de ellos, que representan el 52.18% señalaron que el diagnostico de las necesidades en los cursos es establecida por mutua valoración entre el docente y los alumnos.

GRÁFICO 26



¿La evaluación es establecida por el profesor, y está fijado con normas y con notas, o la evaluación se establece por evidencias reunidas por el alumno y validada por sus compañeros, asesores y expertos?

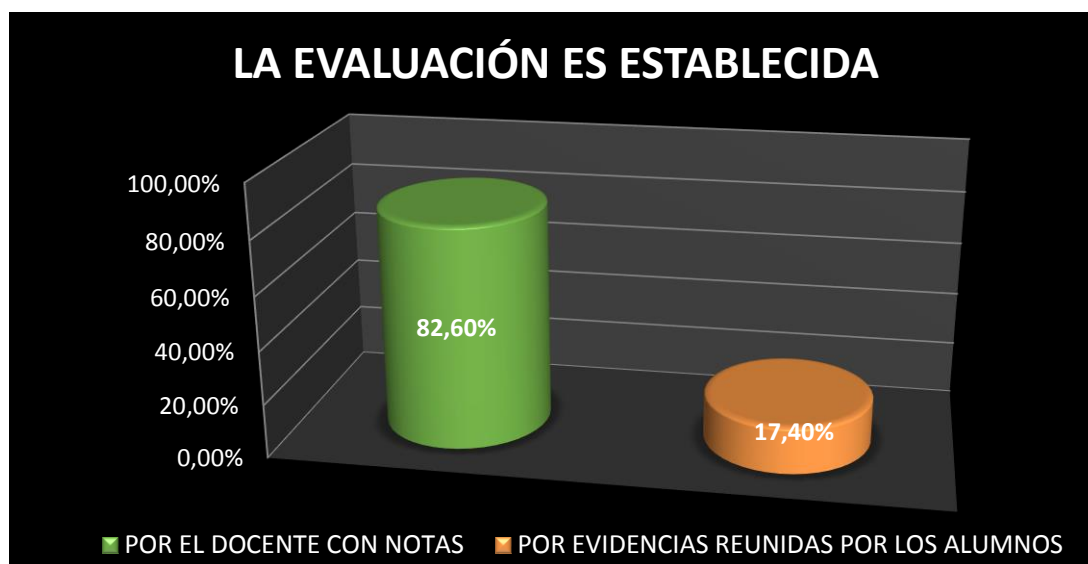
TABLA 27

LA EVALUACION ES ESTABLECIDA	
POR EL DOCENTE CON NOTAS	SE ESTABLECE POR EVIDENCIAS REUNIDAS POR LOS ALUMNOS
19	4

Interpretación

Del 100% de encuestados (23 alumnos), 19 que representan el 82.60% manifestaron que la evaluación es establecida por el profesor, y está fijado con normas y con notas; y 4 de ellos, que representan el 17.40% señalaron que la evaluación se establece por evidencias reunidas por el alumno y validada por sus compañeros, asesores y expertos.

GRÁFICO 27



RESULTADOS ENCUESTA ALUMNOS 10mo CICLO

TABLA 28

EDAD ALUMNOS DEL 10mo CICLO							
22 AÑOS	23 AÑOS	24 AÑOS	25 AÑOS	26 AÑOS	27 AÑOS	28 AÑOS	31 AÑOS
1	4	2	3	1	1	4	2

Interpretación

De los resultados obtenidos en las encuestas, se logró determinar que del total de encuestados (18 alumnos), 01 tiene 22 años, representando el 5.56%; 4 tienen 23 años, representando el 22.22%; 2 tienen 24 años, representando el 11.11%; 03 tienen 25 años, representando el 16.66%; 1 tiene 26 años, representando el 5.56%; 1 tiene 27 años que representa el 5.56%; 04 tienen 28 años que representan el 22.22%; y 2 tienen 31 años que representan el 11.11% del 100% de los alumnos encuestados.

GRÁFICO 28

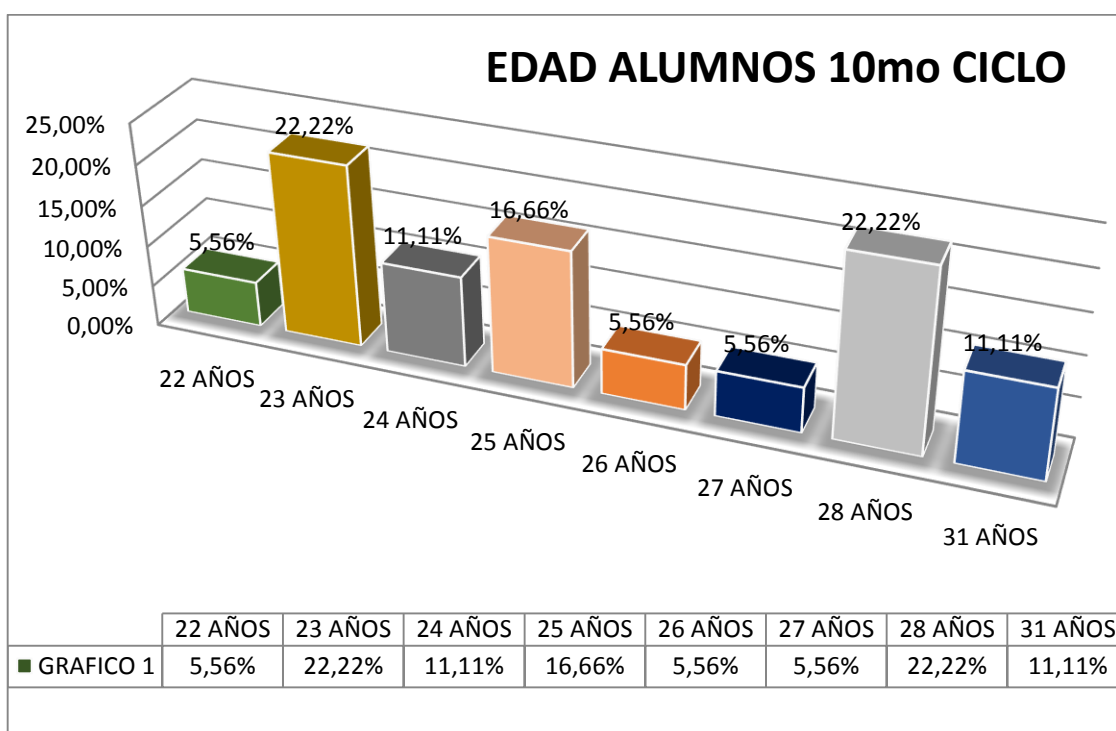


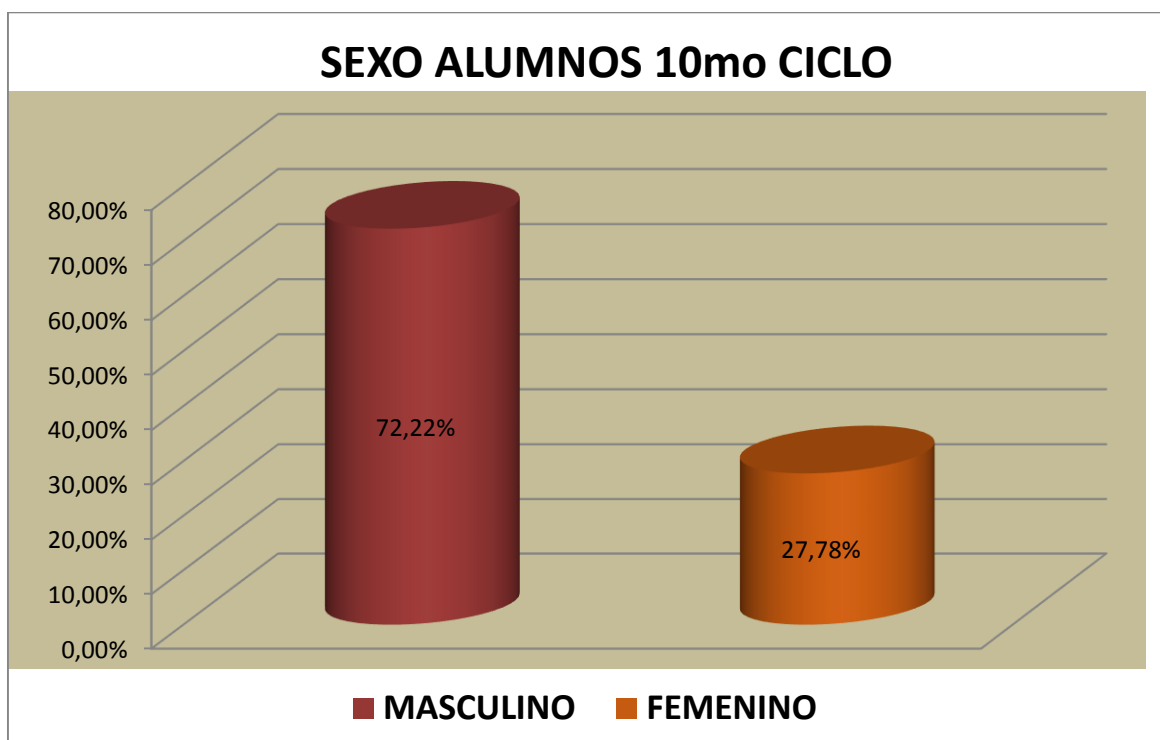
TABLA 29

SEXO ALUMNOS 10mo CICLO	
MASCULINO	FEMENINO
13	5

Interpretación

Del 100% de encuestados (18 alumnos), 13 son del sexo masculino que representa el 72.22%; y 5 de ellos son de sexo femenino que representan el 27.78%.

GRÁFICO 29



¿Su profesor utiliza como su principal recurso de aprendizaje la experiencia del grupo y la motivación, o la experiencia del profesor?

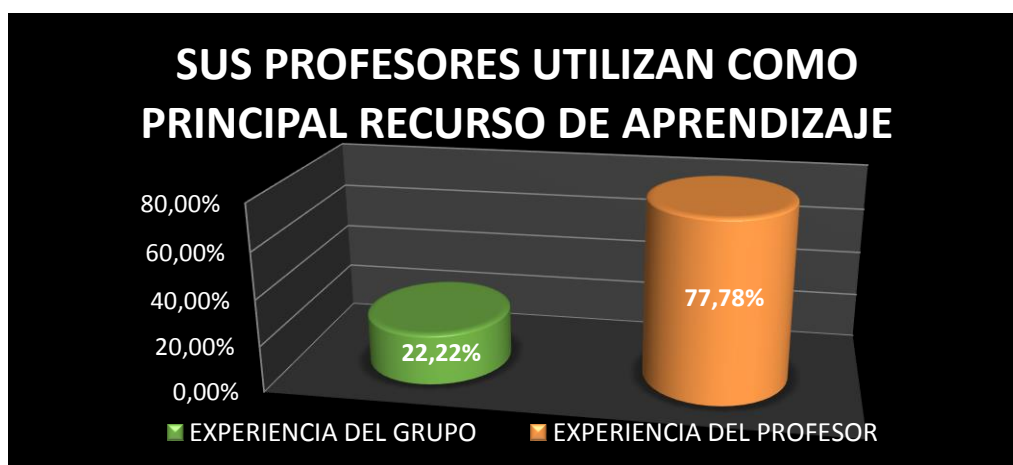
TABLA 30

SUS PROFESORES UTILIZAN COMO PRINCIPAL RECURSO DE APRENDIZAJE	
EXPERIENCIA DEL GRUPO	EXPERIENCIA DEL PROFESOR
4	14

Interpretación

Del 100% de encuestados (18 alumnos), 4 que representan el 22.22% manifestaron que su profesor utiliza como su principal recurso de aprendizaje la experiencia del grupo y la motivación; y 14 de ellos, que representan el 77.78% señalaron que como el principal recurso de aprendizaje es la experiencia del profesor.

GRÁFICO 30



¿Su docente aplica inmediatamente el conocimiento aprendido, o realiza una aplicación tardía de lo aprendido?

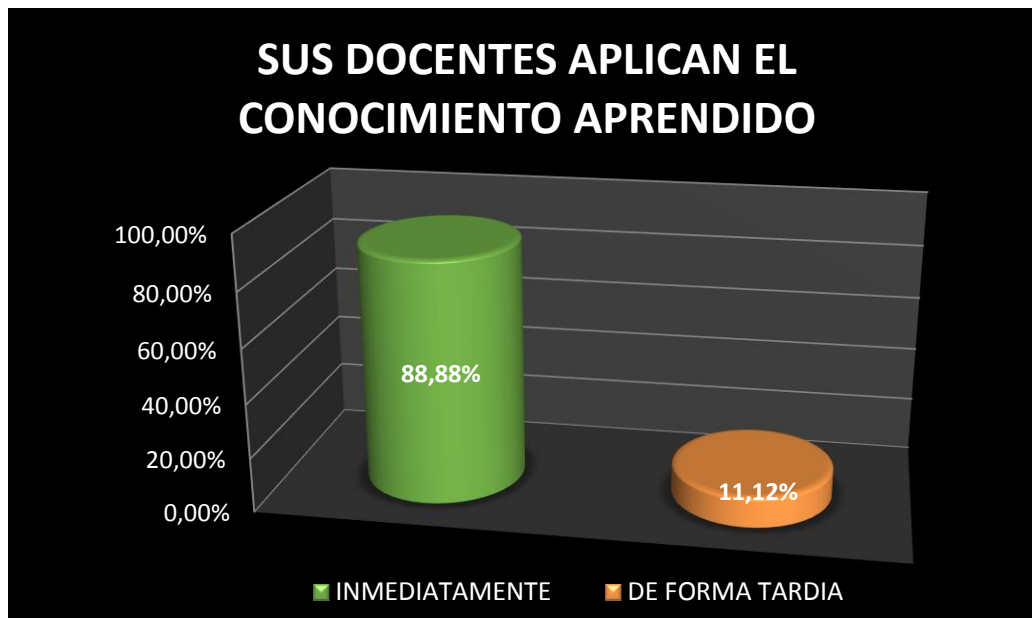
TABLA 31

SUS DOCENTES APLICAN EL CONOCIMIENTO APRENDIDO	
INMEDIATAMENTE	DE FORMA TARDIA
16	2

Interpretación

Del 100% de encuestados (18 alumnos), 16 que representan el 88,88% manifestaron que su docente aplica inmediatamente el conocimiento aprendido; y 2 de ellos, que representan el 11,12% señalaron que su docente realiza una aplicación tardía de lo aprendido.

GRÁFICO 31



¿Tu docente considera tus experiencias: solo como un punto de referencia, o las considera como un recurso valioso para el aprendizaje?

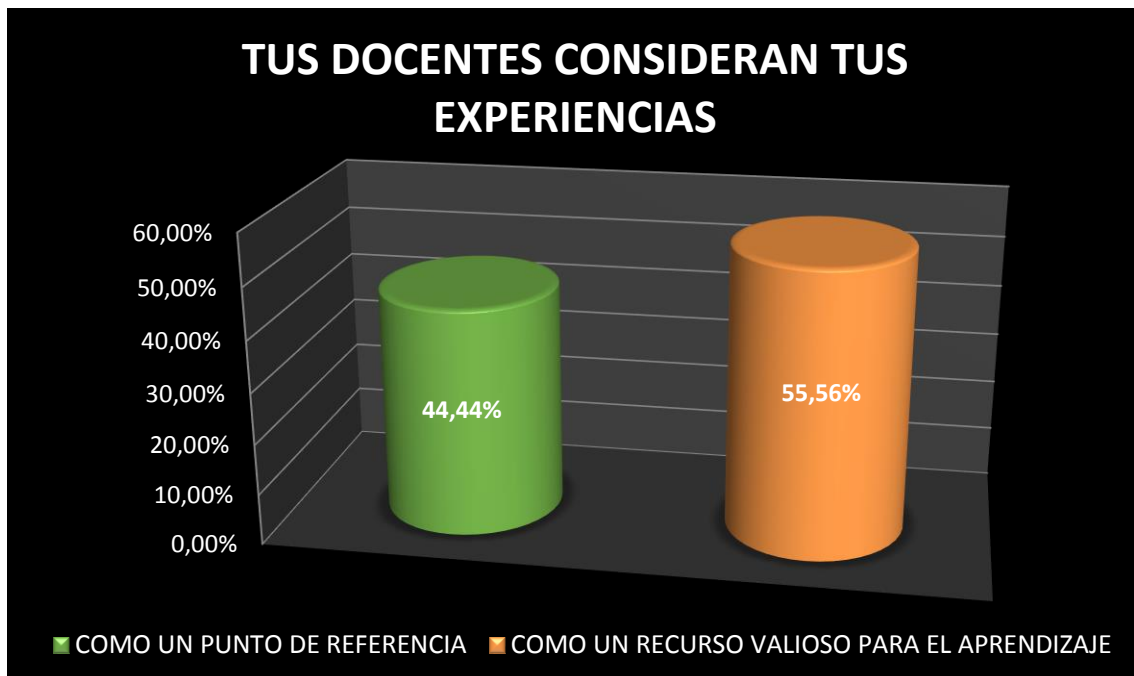
TABLA 32

TUS DOCENTES CONSIDERAN TUS EXPERIENCIAS	
SOLO COMO UN PUNTO DE REFERENCIA	COMO UN RECURSO VALIOSO PARA EL APRENDIZAJE
8	10

Interpretación

Del 100% de encuestados (18 alumnos), 8 que representan el 44.44% manifestaron que sus docentes consideran sus experiencias solo como un punto de referencia; y 10 de ellos, que representan el 55.56% señalaron que sus docentes consideran las experiencias del alumno como un recurso valioso para el aprendizaje.

GRÁFICO 32



¿Tu docente orienta el aprendizaje hacia lo establecido en la asignatura, o lo orienta hacia la solución de problemas?

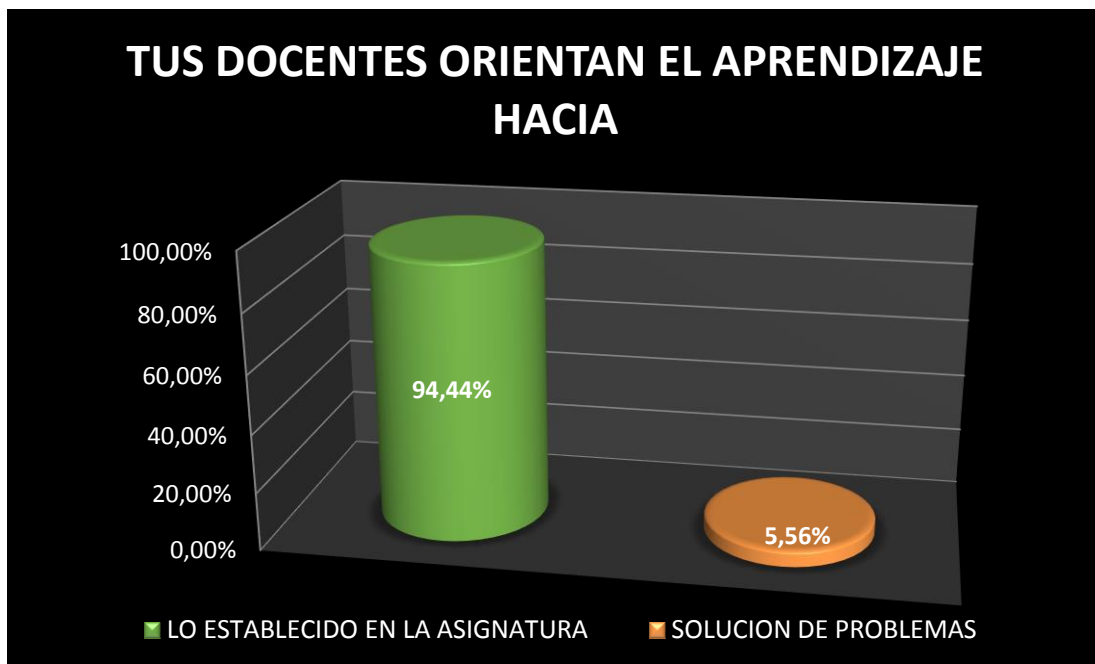
TABLA 33

TUS DOCENTES ORIENTAN EL APRENDIZAJE HACIA	
LO ESTABLECIDO EN LA ASIGNATURA	SOLUCION DE PROBLEMAS
1	17

Interpretación

Del 100% de encuestados (18 alumnos), 1 que representan el 5.56% manifestaron que su docente orienta el aprendizaje hacia lo establecido en la asignatura; y 17 de ellos, que representan el 94.44% señalaron que su docente orienta el aprendizaje hacia la solución de problemas.

GRÁFICO 33



¿La relación entre el docente y el alumno es receptiva y vertical, o es basada en principios de horizontalidad?

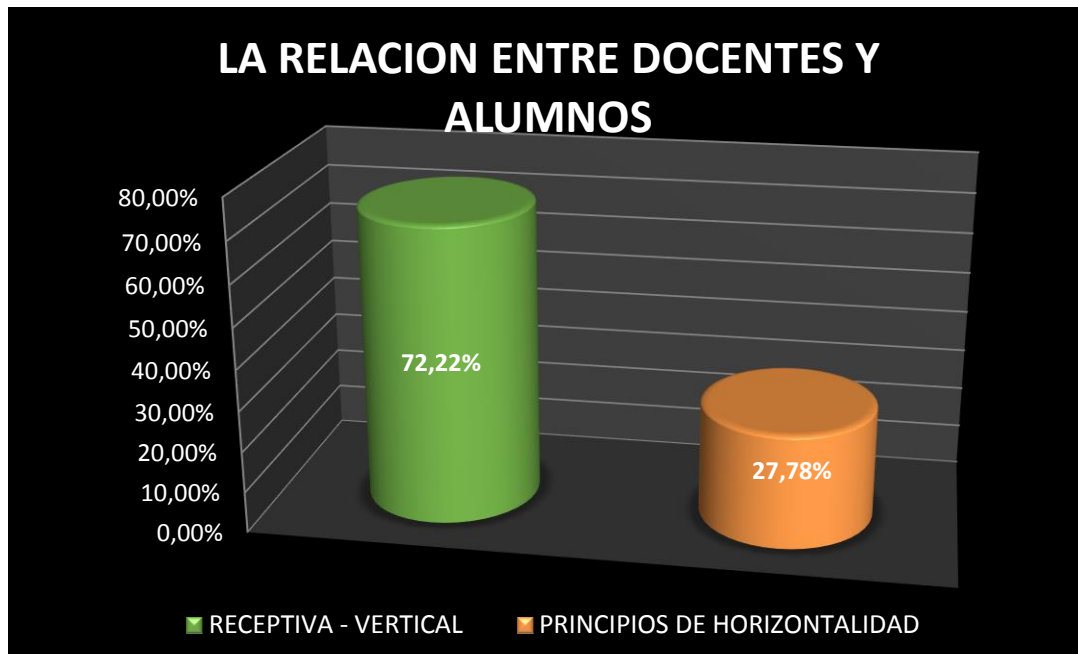
TABLA 34

LA RELACION ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS	
RECEPTIVA VERTICAL	BASADA EN PRINCIPIOS DE HORIZONTALIDAD
13	5

Interpretación

Del 100% de encuestados (18 alumnos), 13 que representan el 72.22% manifestaron que la relación entre el docente y el alumno es receptiva y vertical; y 5 de ellos, que representan el 27.78% señalaron que la relación entre el docente y el alumno está basada en principios de horizontalidad.

GRÁFICO 34



¿Cómo estudiante eres más un receptor de información que participante, o posees mayor criterio de participación?

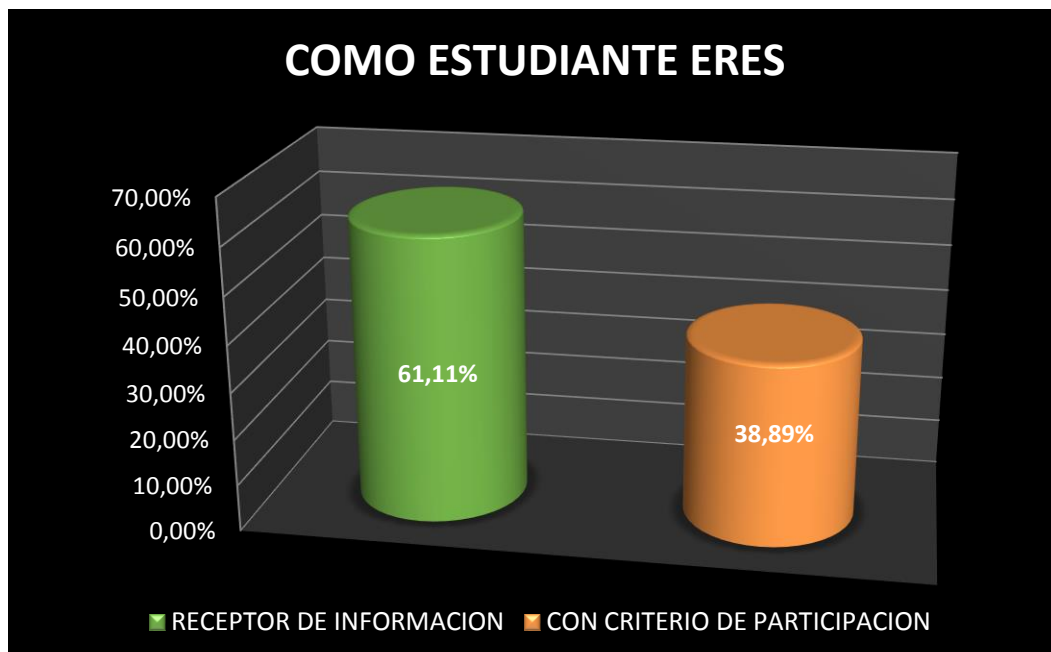
TABLA 35

COMO ESTUDIANTE ERES	
MÁS UN RECEPTOR DE INFORMACIÓN	POSEES MAYOR CRITERIO DE PARTICIPACIÓN
11	7

Interpretación

Del 100% de encuestados (18 alumnos), 11 que representan el 61.11% manifestaron que como estudiantes son más receptores de información que participante; y 7 de ellos, que representan el 38.89% señalaron como estudiantes poseen mayor criterio de participación.

GRÁFICO 35



¿Cómo estudiante solo necesitas saber lo que el profesor considera necesario para aprobar el curso, o necesitas saber el que, como y porque debes aprender algo antes de aprendértelo?

TABLA 36

COMO ESTUDIANTE NECESITAS SABER	
SOLO LO QUE EL PROFESOR CONSIDERA NECESARIO PARA APROBAR	EL QUÉ, CÓMO Y PORQUÉ DEBES APRENDER ALGO
1	17

Interpretación

Del 100% de encuestados (18 alumnos), 1 que representan el 5.56% manifestó que como estudiante solo necesita saber lo que el profesor considera necesario para aprobar el curso; y 17 de ellos, que representan el 94.44% señalaron que necesitan saber el qué, cómo y porqué deben aprender algo antes de aprendértelo.

GRÁFICO 36



¿La asistencia a tus clases es obligatoria, o es libre y voluntaria?

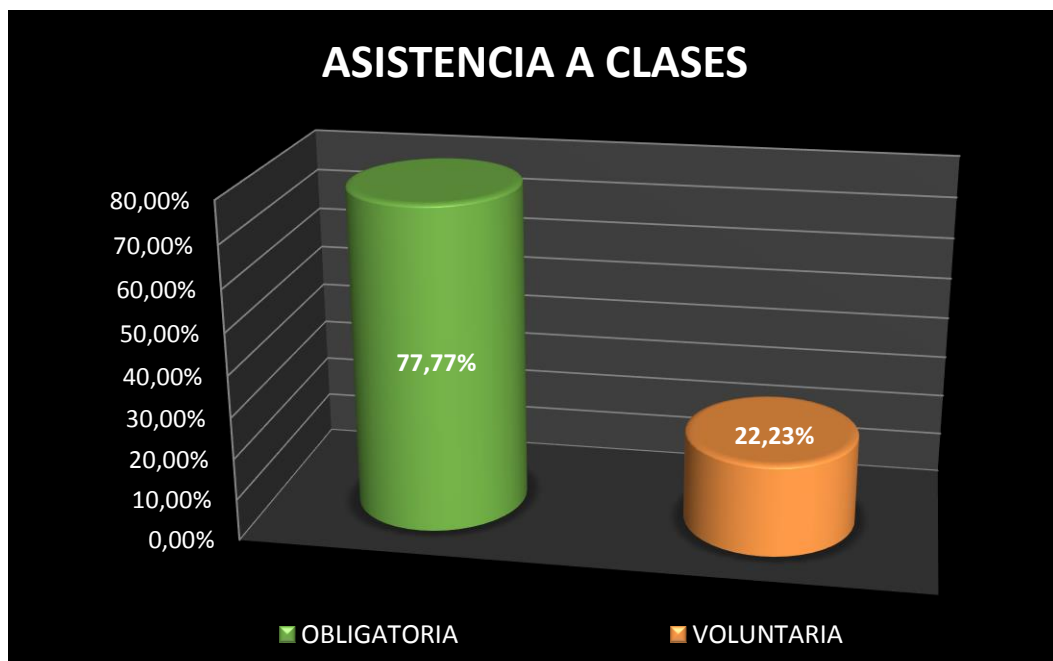
TABLA 37

ASISTENCIA A CLASES	
OBLIGATORIA	VOLUNTARIA
14	4

Interpretación

Del 100% de encuestados (18 alumnos), 14 que representan el 77.77% manifestaron que la asistencia a sus clases es obligatoria; y 4 de ellos, que representan el 22.23% señalaron que la asistencia a sus clases es libre y voluntaria.

GRÁFICO 37



¿El diagnóstico de las necesidades en los cursos es establecida por el profesor, o es establecida por mutua valoración entre el docente y los alumnos?

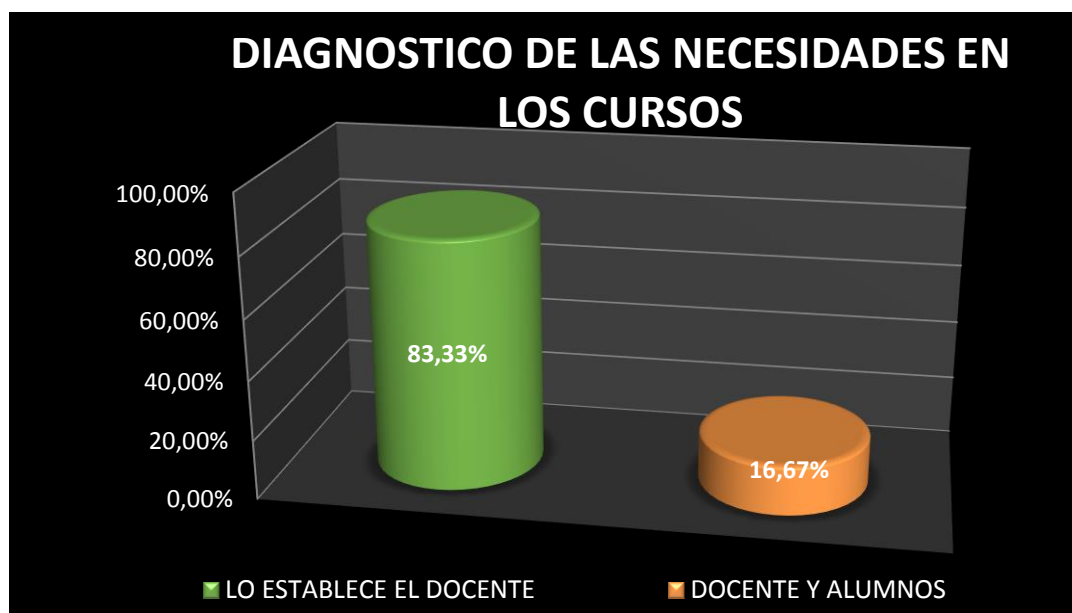
TABLA 38

DIAGNOSTICO DE LAS NECESIDADES EN LOS CURSOS	
LO ESTABLECE EL DOCENTE	SE ESTABLECE DE MUTUA VALORACION: DOCENTE Y ALUMNOS
15	3

Interpretación

Del 100% de encuestados (18 alumnos), 15 que representan el 83.33% manifestaron que el diagnostico de las necesidades en los cursos es establecida por el profesor; y 3 de ellos, que representan el 16.67% señalaron que el diagnostico de las necesidades en los cursos es establecida por mutua valoración entre el docente y los alumnos.

GRÁFICO 38



¿La evaluación es establecida por el profesor, y está fijado con normas y con notas, o la evaluación se establece por evidencias reunidas por el alumno y validada por sus compañeros, asesores y expertos?

TABLA 39

LA EVALUACION ES ESTABLECIDA	
POR EL DOCENTE CON NOTAS	SE ESTABLECE POR EVIDENCIAS REUNIDAS POR LOS ALUMNOS
18	0

Interpretación

Del 100% de encuestados (18 alumnos), 18 que representan el 100% manifestaron que la evaluación es establecida por el profesor, y está fijado con normas y con notas; y ninguno, que representa el 0.00% señaló que la evaluación se establece por evidencias reunidas por el alumno y validada por sus compañeros, asesores y expertos.

GRÁFICO 39



4.3 PRUEBA DE HIPÓTESIS

Los modelos educativos por objetivos y por competencias aplicados al nivel universitario no resultan eficaces por cuanto son propios de la educación básica, por su parte la Andragogía ha generado resultados óptimos en el aprendizaje y aplicación de conocimientos.

Se ha logrado determinar que nuestra hipótesis está confirmada, por cuanto de los resultados obtenidos, entre otros, arrojaron que tanto los docentes como los alumnos vienen aplicando indistintamente modelos de la educación básica y modelos Andragógicos. Que lo que hacen es dificultar el verdadero objetivo de la educación universitaria.

H1: Es probable que el modelo educativo por objetivos en los alumnos de la Universidad Alas Peruanas – Filial Arequipa influya de manera deficiente en el aprendizaje y aplicación de conocimientos especializados.

Como se apreció en los resultados, el modelo por objetivos si bien en cierto ya fue desplazado por el de competencias, aún sigue presente en varios de los aspectos de la educación universitaria; eso en todos los casos se debe al desconocimiento del tema por parte del docente.

H2: Es probable que el modelo educativo por competencias en los alumnos de la Universidad Alas Peruanas – Filial Arequipa influye de manera deficiente en el aprendizaje y aplicación de conocimientos especializados.

Se evidencia que el modelo por competencias está siendo aplicado en la actualidad, pero existe claramente una errónea aplicación del mismo, ya sea por los rezagos del modelo por objetivos, o porque su implementación no ha sido precisada en todo su contexto.

H3: Es probable que el modelo educativo andragógico influye positivamente en el aprendizaje y aplicación de conocimientos de los alumnos de la Universidad Alas Peruanas – Filial Arequipa.

Hay claras evidencias de que la andragogía viene estableciendo una influencia en la educación universitaria; todo ello se da por un gran sector de docentes que tienen pleno conocimiento del alcance y significado del modelo, y por otro lado por las directivas dadas por la propia universidad, pero sin que los docentes tengan conciencia del contenido propio de este modelo, dificultando su real alcance.

4.4 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Se logró determinar que pese que el 83.72% de docentes cuentan con formación en didáctica universitaria, siguen empleando modelos de educación por objetivos. Ello lo advertimos por ejemplo cuando el 65.12% de ellos reconocen que el énfasis de la educación está puesto en el contenido que debe enseñar el docente, y no en el alumno como lo señala la andragogía.

Así mismo, al preguntárseles si consideran si el énfasis de la educación está puesto en los recursos que requiere movilizar el estudiante para resolver con éxito las situaciones que la vida profesional y académica, el 74.42% manifestó que sí; por lo que este resultado denota ya la influencia del modelo por competencias que existe en los docentes.

Cuando se les pregunto si la educación está centrada en la enseñanza que debe brindar el docente, un 46.52% considero que sí; y el 53.48% manifestó que la educación estaría centrada en el alumno; aquí podemos concluir que se viene desplazando el protagonismo en el rol que juega el docente y el alumno en la educación universitaria. En clara concordancia a lo indicado en líneas arriba, los

docentes han señalado mayoritariamente que la educación está centrada en el aprendizaje del alumno, llegando a un 76.75% de los docentes encuestados. Confirmando así la influencia de la andragogía en el desempeño que realiza el docente.

Al momento de efectuar la pregunta de si conocen otra ciencia a parte de la pedagogía que se encargue del estudio del aprendizaje; se ve claramente que los docentes vienen reconociendo la presencia de la andragogía en la educación universitaria puesto que la diferencia entre el conocimiento y el desconocimiento solamente alcanzo un margen pequeño de 46.52% de conocimiento y 53.48% de desconocimiento de lo que es la andragogía.

Así también ellos reconocieron que en la actualidad se aplica el modelo de enseñanza por competencias con un resultado de 83.73%, frente al 16.27% que considero que el modelo de enseñanza es por objetivos. Confirmando esto, respondieron que el enfoque de las competencias se centra en el estudiante y su capacidad de aprender, con un contundente 95.34% del total de docentes encuestados.

Los docentes reconocen que los cambios de modelos educativos afectan también el enfoque de las actividades educativas, los materiales de enseñanza y las situaciones didácticas, al arrojar un 93.02%, finalmente, el 46.51% de los docentes señalaron que si escucharon hablar de la Andragogía, frente al 53.49% que señalo que nunca lo hicieron; resultado que confirma la influencia que tiene la Andragogia en los modelos por objetivos y el de competencias.

Los del 3er ciclo afirmaron en un 60.87% que el principal recurso de aprendizaje es la experiencia del profesor, frente a la experiencia del grupo y la motivación. Y los alumnos del 10mo ciclo señalaron lo mismo en un 7.78%; pudiendo concluir que en la actualidad los docentes siguen empleando el modelo por objetivos. Pese a ellos se logra evidenciar que el modelo por competencias viene ya

influyendo la actividad educativa por cuanto nos encontramos en el primer grupo con un 39.13% y con un 22.22% en el segundo grupo, que señalan que su profesor utiliza como su principal recurso de aprendizaje la experiencia del grupo y la motivación.

Al preguntarles si su docente aplica inmediatamente el conocimiento aprendido, o realiza una aplicación tardía de lo aprendido, el 91.30% del grupo del 3er ciclo señaló que su docente aplica inmediatamente el conocimiento aprendido, y solamente un 8.70% señalaron que su docente realiza una aplicación tardía de lo aprendido. Frente a la misma pregunta el grupo del 10mo ciclo indicó que su docente aplica inmediatamente el conocimiento aprendido con un 88.88%; todo ello nos lleva a concluir que la andragogía viene influenciando la educación universitaria más allá si esta se desarrollaba bajo el perfil del modelo por objetivos o si es por el de competencias.

El 26.08% del grupo del 3er ciclo señaló que su docente considera las experiencias de los alumnos son un punto de referencia, y el 73.92% afirmó que las considera como un recurso valioso para el aprendizaje. Con respecto a esta pregunta el grupo del 10mo ciclo indicó con un 44.44% que sus docentes consideran sus experiencias solo como un punto de referencia, y con un 55.56% señalaron que el docente las considera como un recurso valioso para el aprendizaje. De todo lo mencionado, se puede concluir que el índice de que la experiencia del alumno está más claramente marcada en el grupo del 3er ciclo se debe a que ellos vienen recibiendo desde el principio un modelo de educación basada en el desarrollo por competencias, y el índice es más bajo el en grupo del 10mo ciclo, por cuanto ellos en casi toda su carrera desarrollaron el modelo por objetivos.

Así también, el grupo del 3er ciclo señaló con un 60.87% que su docente orienta el aprendizaje hacia la solución de problemas, frente a un porcentaje de 39.13%

que señalaron que su docente orienta el aprendizaje hacia lo establecido en la asignatura. De forma más clara el grupo del 10mo ciclo señaló con un 94.44% que su docente orienta el aprendizaje hacia la solución de problemas. Donde se confirma una vez más que la andragogía viene ejerciendo influencia en la educación universitaria.

Con respecto a la relación entre el docente y el alumno, el grupo del 3er ciclo señaló con un 65.22% que dicha relación es receptiva y vertical; y el grupo del 10mo ciclo señaló lo mismo con un 72.22% del total de encuestados. Por lo que se concluye que aun continua claramente presente la influencia del modelo pedagógico y no en el modelo andragógico que se basa basada en principios de horizontalidad, el mismo que permite desarrollar con mayor eficacia el desarrollo de las competencias.

El grupo del 3er ciclo señaló con un 56.53% que como estudiantes poseen mayor criterio de participación; frente al 61.11% del grupo del 10mo ciclo que manifestaron que como estudiantes son más receptores de información que participante. Por lo que concluimos otra vez la influencia que denota el modelo por competencias en los alumnos del primer grupo, y la influencia del modelo por objetivos que se desarrolló en los alumnos del 10mo ciclo.

El diagnostico de las necesidades en los cursos es establecida por mutua valoración entre el docente y los alumnos, en un 52.18%, según los alumnos del 3er ciclo. Y en contraposición a ello, el grupo del 10mo ciclo con un 83.33% señalaron que el diagnostico de las necesidades en los cursos es establecida por el profesor. Con este resultado claramente podemos afirmar que el modelo por competencias influye en la educación recibida por los alumnos del 3er ciclo, y el modelo por objetivos influye en la educación del grupo de 10mo ciclo.

Finalmente el grupo de 3er ciclo señaló con un 82.60% que la evaluación es establecida por el profesor, y está fijado con normas y con notas; y de igual forma señaló el grupo de 10mo ciclo con un 100%; todo ello frente a la posibilidad que la evaluación sea establecida por evidencias reunidas por el alumno y validada por sus compañeros, asesores y expertos.

CONCLUSIONES

PRIMERA:

Si bien es cierto que la mayoría de nuestros docentes encuestados cuentan con formación en didáctica universitaria, existe aún un alto porcentaje de ellos que basan de forma más o menos consciente su práctica docente en concepciones sobre el aprendizaje por objetivos y no en el oficial, que se desarrolla el aprendizaje universitario por competencias.

SEGUNDA:

A pesar de que en teoría, se viene aplicando los enfoques curriculares por competencias en donde el estudiante es el protagonista de sus propios procesos de aprendizaje y que el docente se limita a un rol meramente “facilitador”; cabe afirmar que el docente aún sigue cumpliendo un rol estratégico. A consecuencia de ello, nuestros docentes interactúan con sus estudiantes, motivándolos a analizar y comprender problemas y situaciones reales o realistas, invitándolos a generar propuestas, brindándoles retroalimentación y orientación sobre sus desempeños.

TERCERA:

El enfoque de las competencias se ha estudiado y aplicado ampliamente a nivel mundial, pero nuestro país lo ha puesto en práctica con ciertas peculiaridades y de acuerdo a nuestro contexto. Al implementarlo nos hemos encontrado con incompatibilidades principalmente por existir aun rezagos del enfoque por objetivos.

CUARTA:

La educación situada por la Andragogía está vinculada a una visión del aprendizaje que ha logrado comprender acerca de cómo los seres humanos construimos conocimiento académico. En la actualidad este es un proceso en que el estudiante construye y reconstruye las estructuras y esquemas con que comprende la realidad y actúa sobre ella. Este proceso puede ser orientado y acompañado por un guía (que es el docente), pero con frecuencia este proceso se optimiza al llevarse a cabo de forma colaborativa. Finalmente, los enfoques actuales sobre el aprendizaje (objetivos y competencias) muestran muy claramente el valor educativo del error: la equivocación no es vista como algo a sancionar negativamente, sino como una oportunidad para la reflexión y el aprendizaje.

RECOMENDACIONES

PRIMERA:

La Universidad Alas Peruanas se enfrenta al desafío de dar respuesta a las demandas y expectativas de la sociedad Peruana en su conjunto. Por lo que deben formar estudiantes que puedan entre otras capacidades las de comunicarse, trabajar y participar como ciudadanos; para poder cumplir con esta función formativa, es necesario que la institución promueva una capacitación intensiva a los docentes en el modelo por competencias.

SEGUNDA:

Si bien es cierto que aún existe un debate abierto sobre si se debe seguir aplicando la pedagogía, o si es necesario realizar una revolución educativa para aplicar la andragogía; está claro que existe la necesidad de implementar un proceso de capacitación a los docentes, para que identifiquen y determinen los verdaderos alcances de las principales características de la andragogía, en especial aquellas que contribuyan a la mejora en la calidad de la educación que se brinda en la universidad Alas Peruanas.

TERCERA:

Una vez identificados los alcances y las características de la andragogía se debe implementar los cambios necesarios en el reglamento de estudios de la universidad. Con la base del modelo de formación por competencias que podrá permitir abordar diferentes dimensiones como lo son la empleabilidad de los actuales y futuros egresados y la flexibilidad curricular que permitirá aumentar la dinámica en la actualización de los contenidos a fin de bajar las brechas entre la oferta y la demanda de profesionales universitarios competentes.

CUARTA:

Finalmente se debe llevar a cabo una revisión y actualización de los planes curriculares en las distintas carreras profesionales que oferta la universidad. El propósito será el de estandarizar los modelos educativos que se deben aplicar y así perfeccionar el servicio que se brinda, todo ello para lograr afianzar una educación universitaria de calidad y nuestra casa superior de estudios logre con éxito su licenciamiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Abellan, J. (2008). La idea de Universidad de Wilhelm Von Humboldt. En Oncina, F. (ed.) *Filosofía para la universidad, filosofía contra la Universidad. De Kant a. Instituto Antonio de Nebrija de estudios sobre la universidad. Universidad Carlos III de Madrid*, 274-296.
- Adams, F. (1977). *Algunos Enfoques sobre Andragogía*. Caracas: UNESR.
- Alcala, A. (1999). ¿Es la Andragogia una Ciencia? *Ponencia*. Caracas: Postgrado U.N.A.
- Briceño, M. (1993). *La Investigación Acción y el Androgogo*. Caracas: PLANIUC.
- Briceño, M., & LLano De la Hoz. (1985). Discrepancias y relaciones entre Andragogía y Pedagogía. *Educacion y Ciencias Humanas*.
- Campos, D. (1998). *Psicologia del Aprendizaje*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Carl, R. (1975). *Libertad y Creatividad de la educación*. Buenos Aires: Paidos Editores.
- Cavalcanti, R. (1999). Andragogia: Aprendizaje en los adultos. *Revista Clinica Cirurgica da Paraiba*, 1-6.
- Comenio, J. A. (1957). *Jean Amos Comenius 1592-1670*. Paris: Unesco.
- Condorcet, J. A. (1990). *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública*. Madrid: Centro de Estudios de Ramon Areces.
- Delval, J. (1997). *Todos somos constructivitas*. Mérida: EDUCERE.
- Diaz Barriga, F. (2014). Estrategias para el desarrollo de competencias en educación superior. *I Encuentro Internacional Universitario: El Currículo por competencias en la educacion superior*. Lima: Pontificia Universidad Catolica del Perú.
- Docampo, D. (2001). Universidades en la sociedad del conocimiento. *Firts Annual Iberoamerican R&D Summit*.
- Etxenike, P. (2001). Lo util de conocer. *Acto de Celebracion de Santo Tomas e Investidura nuevos doctores*. Vigo.

- Fontela Montes, E. (2001). Formación y empleo durante toda la vida. *En torno al Trabajo Universitario: Reflexiones y Datos*, 43-58.
- Gillet, P. (1991). *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*. Paris: PUF.
- Gomez, F. (2002a). *Guillermo de Humboldt y el origen del sistema educativo*. Madrid: UNED.
- Jimenez, R., Lancho, J., Sanz, J., & Sanz, F. (2010). *Educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: UNED.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewoods Cliff, NJ.: Cambridge Adult Education.
- Knowles, M. (1990). *Adult Learner. A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. S. (1989). *The Making of an Adult Educator. An autobiographical*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lancho, J. (2007). El círculo vicioso de la Educación de Adultos española. García. (U. d. Salamanca, Ed.) *El reto de la Educacion y Formacion Continua de Personas Adultas*.
- Lodea, A. L. (2005). *Razon y Consenso en Habermas*. Florianopolis: UFSC.
- Mora, P. (1997). *La Escuela del Día Después*. Tachira: Grupo de Investigacion de Historia de las Mentalidades.
- Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (2008). *El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la Unión Europea: Un análisis crítico*.
- Olesnicki, M. A. (1885). *Full Course of Pedagogy – Theory of Education*. Kiev: Korcak-Novicki.
- Pozo, I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza editorial.
- Redondo, E., & Laspalas, J. (1997). *Historia de la Educación I. Edad Antigua*. Madrid: Dykinson.
- Reischmann, J. (9 de Septiembre de 2004). *Andragogy, History, Meaning, Context, Function*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2016, de <http://www.andragogy.net>
- Savater, F. (1998). Potenciar la razón. El Escéptico. *La revista para el fomento de la razon y la ciencia*, 3,21-27.

- Savicevic, D. (1999). Adult education: From practice to theory building. *En Poggeler, F. (ed.) Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontagogy*, 209-231.
- Tardif, J. (2003). *Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a la puesta en marcha*. Montreal: Chanceliere Education.
- Teixeira, A. (1956). *La Educacion y la crisis Brasileña*. Sao Paulo: Companhia Editora Nacional.

ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TITULO: “RELACIÓN ENTRE DE LOS MODELOS EDUCATIVOS POR OBJETIVOS Y POR COMPETENCIAS EN EL APRENDIZAJE FRENTE AL MODELO ANDRAGÓGICO, EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERÍA DE SISTEMAS E INFORMÁTICA DE LA UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS, AREQUIPA, 2017”

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA	POBLACIÓN Y MUESTRA
<p><u>Problema Principal</u></p> <p>¿Resultan eficaces los modelos educativos por objetivos y por competencias aplicados al nivel universitario en el aprendizaje y aplicación de conocimientos frente al modelo andragógico?</p> <p><u>Problemas Secundarios</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ¿De qué manera influye el modelo educativo por objetivos en los alumnos de la Universidad Alas Peruanas – Filial Arequipa en el aprendizaje y aplicación de conocimientos frente al modelo andragógico? 	<p><u>Objetivo General</u></p> <p>Determinar la relación entre los modelos educativos por objetivos y por competencias aplicados al nivel universitario en el aprendizaje y aplicación de conocimientos frente al modelo andragógico en la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas e Informática de la UAP – Filial Arequipa.</p> <p><u>Objetivos Específicos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Determinar de qué manera influye el modelo educativo por objetivos en los alumnos de la Universidad Alas Peruanas – Filial Arequipa 	<p><u>Hipótesis General</u></p> <p>Los modelos educativos por objetivos y por competencias aplicados al nivel universitario no resultan eficaces por cuanto son propios de la educación básica, por su parte la Andragogía ha generado resultados óptimos en el aprendizaje y aplicación de conocimientos.</p> <p><u>Hipótesis Secundarios</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Es probable que el modelo educativo por objetivos en los alumnos de la Universidad Alas 	<p>VI =</p> <ul style="list-style-type: none"> Modelo educativo Andragógico <p>VD =</p> <ul style="list-style-type: none"> Los modelos educativos por objetivos y por competencias en el aprendizaje 	<p><u>Método:</u> Se aplicará el método científico, que implica el uso de los métodos generales de la ciencia (deducción, inducción, análisis, síntesis y dialógico), así como el método cuantitativo.</p> <p><u>El diseño:</u> No experimental, correlacional</p>	<p>La Población y la Muestra estarán conformados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> 23 alumnos del 3er ciclo. 18 alumnos del 10mo ciclo. 43 Docentes. <p>Todos de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería de Sistemas</p>

<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera influye el modelo educativo por competencias en los alumnos de la Universidad Alas Peruanas – Filial Arequipa en el aprendizaje y aplicación de conocimientos frente al modelo andragógico? • ¿De qué manera influye el modelo educativo andragógico en los alumnos de la Universidad Alas Peruanas – Filial Arequipa en el aprendizaje y aplicación de conocimientos? 	<p>en el aprendizaje y aplicación de conocimientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar de qué manera influye el modelo educativo por competencias en los alumnos de la Universidad Alas Peruanas – Filial Arequipa en el aprendizaje y aplicación de conocimientos. • Determinar de qué manera influye el modelo educativo andragógico en los alumnos de la Universidad Alas Peruanas – Filial Arequipa en el aprendizaje y aplicación de conocimientos. 	<p>Peruanas – Filial Arequipa influya de manera deficiente en el aprendizaje y aplicación de conocimientos especializados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es probable que el modelo educativo por competencias en los alumnos de la Universidad Alas Peruanas – Filial Arequipa influye de manera deficiente en el aprendizaje y aplicación de conocimientos especializados. • Es probable que el modelo educativo andragógico influye positivamente en el aprendizaje y aplicación de conocimientos de los alumnos de la Universidad Alas Peruanas – Filial Arequipa. 		<p>Técnicas de recolección de datos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Encuesta. 2. Recopilación Bibliográfica. <p><u>Técnicas de procesamiento.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Técnica de fichaje. 2. Técnica de Lectura. 3. Análisis documental 	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

CUESTIONARIO

Estimado Colega:

En estos momentos estoy realizando un trabajo de investigación sobre la relación entre de los modelos educativos por objetivos y por competencias en el aprendizaje frente al modelo andragógico, en los estudiantes de la escuela profesional de ingeniería de sistemas e informática de nuestra universidad; en tal sentido solicito tu colaboración para que dediques unos minutos a responder este cuestionario, ya que tu participación y opinión me permitirá obtener una información de primera mano, relevante y válida sobre nuestra unidad académica. Este cuestionario es anónimo para garantizar la confidencialidad de los datos. Tú opinión sincera y objetiva será de gran utilidad para desarrollar un propuesta de mejora continua de la calidad de la enseñanza que impartimos.

Muchas Gracias por tu Colaboración

I.- Coloque una X para indicar la alternativa que corresponda a su situación:

- 1) **Edad:** Menos de 30 años _____
De 30 a 40 años _____
De 40 a 50 años _____
De 50 a 60 años _____
Más de 60 años _____

- 2) **Sexo:** Masculino _____ Femenino _____

- 3) **Años de experiencia docente:** _____

- 4) Antigüedad en la Universidad:** Menos de 2 años _____
De 2 a 5 años _____
De 5 a 8 años _____
De 8 a más _____
- 5) Formación en Didáctica universitaria:** tiene_____, no tiene_____
- 6)** ¿En la actualidad considera que el énfasis de la educación está puesto en el contenido que debe enseñar el docente? SI_____ NO_____
- 7)** ¿En la actualidad considera que el énfasis de la educación está puesto en los recursos que requiere movilizar el estudiante para resolver con éxito las situaciones que la vida profesional y académica? SI_____ NO_____
- 8)** ¿Considera que la educación está centrada en la enseñanza que debe brindar el docente? SI_____ NO_____
- 9)** ¿Considera que la educación está centrada en el aprendizaje del alumno? SI_____ NO_____
- 10)** ¿A parte de la pedagogía conoce otra ciencia que se encargue del estudio del aprendizaje? SI_____ NO_____
- 11)** ¿En la actualidad se aplica el modelo de enseñanza por objetivos o por competencias? OBJETIVOS_____ COMPETENCIAS_____
- 12)** ¿Sabía que el enfoque de las competencias se centra en el estudiante y su capacidad de aprender? SI_____ NO_____
- 13)** ¿Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo de aprendizaje del alumno? SI_____ NO_____
- 14)** ¿Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje? SI_____ NO_____
- 15)** ¿Los cambios de modelos educativos afectan también el enfoque de las actividades educativas, los materiales de enseñanza y las situaciones didácticas? SI_____ NO_____
- 16)** ¿Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: Lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia? SI_____ NO_____

17) ¿Alguna vez escucho hablar de la Andragogía?

Estimado Alumno:

Solicitamos tu colaboración para que dediques unos minutos a responder este cuestionario. Este cuestionario es anónimo para garantizar la confidencialidad de los datos.

Muchas Gracias por tu Colaboración

I. Coloque una X para indicar la alternativa que corresponda a su situación:

1. **Edad:** _____
2. **Sexo:** Masculino _____ Femenino _____
3. **Su profesor utiliza como su principal recurso de aprendizaje:** la experiencia del grupo y la motivación_____ o la experiencia del profesor_____
4. **Su docente aplica:** inmediatamente el conocimiento aprendido_____; o realiza una aplicación tardía de lo aprendido_____
5. **Tu docente considera tus experiencias:** solo como un punto de referencia_____; o las considera como un recurso valioso para el aprendizaje_____
6. **Tu docente orienta el aprendizaje:** hacia lo establecido en la asignatura_____; o lo orienta hacia la solución de problemas_____
7. **La relación entre el docente y el alumno:** Es receptiva y vertical_____; o es basada en principios de horizontalidad_____
8. **Como estudiante:** eres más un receptor de información que participante_____; o posees mayor criterio de participación_____

9. **Como estudiante solo necesitas saber:** lo que el profesor considera necesario para aprobar el curso____; o necesitas saber el que, como y porque debes aprender algo antes de aprendértelo_____
10. **La asistencia a tus clases:** es obligatoria____; o es libre y voluntaria_____
11. **El diagnostico de las necesidades en los cursos:** es establecida por el profesor____; o es establecida por mutua valoración entre el docente y los alumnos_____
12. **La evaluación es establecida:** por el profesor, y está fijado con normas y con notas____; o la evaluación se establece por evidencias reunidas por el alumno y validada por sus compañeros, asesores y expertos_____