



MODELO ANDRAGÓGICO PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Recepción: 18/09/2014 Revisión: 20/01/2015 Aceptación: 27/01/2015



Pablo Gómez

Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", Venezuela
pabloramongomeznavarro@gmail.com



Yajaira Prado

Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", Venezuela
yajairacoromotoprado@gmail.com

RESUMEN

El presente estudio estuvo dirigido a diseñar un modelo andragógico que permita el aprendizaje significativo de la investigación educativa en la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", sede Los Puertos de Altagracia. La investigación se sustentó teóricamente en los planteamientos de Rodríguez (2010), Alcalá (2008), Calivá (2009), Adam (1987), Díaz y Hernández (2010) entre otros. La metodología se enmarcó en el paradigma empirista-pragmático. El tipo de investigación fue proyectiva dentro del nivel descriptivo con un diseño de investigación no experimental, transeccional y longitudinal, documental, de campo. La muestra estuvo conformada por 6 facilitadores y 80 participantes de la cátedra de investigación educativa II de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" sede Los Puertos de Altagracia. La recolección de datos se obtuvo a través de tres (3) instrumentos: una prueba de conocimiento, una encuesta estructurada sometida a juicio de expertos y una observación estructurada. Se concluyó que los participantes poseen una deficiente formación en competencias tanto declarativas como procedimentales a pesar de fomentar las competencias actitudinales. En cuanto a las estrategias para el aprendizaje se evidenció limitaciones en relación con la aplicación de estrategias pos-instruccionales y una moderada presencia de principios andragógicos en la praxis educativa. Estos resultados determinaron los elementos que deben integrar el modelo andragógico, el cual quedó constituido por un plan de formación para el aprendizaje de la investigación educativa de cuatro (04) unidades de aprendizaje y aplicable en siete (7) fases.

Palabras clave: modelo andragógico, andragogía, aprendizaje significativo, estrategias significativas.



ANDRAGOGIC MODEL FOR MEANINGFUL LEARNING EDUCATIONAL RESEARCH

ABSTRACT

The present study was aimed at designing an andragogical model to meaningful learning of educational research in the National Experimental University "Rafael María Baralt" Ports located Altagracia. The research is based on theoretical approaches Rodríguez (2010), Alcalá (2008), Calivá (2009), Adam (1987), Díaz and Hernández (2010) among others. The methodology was part of the empiricist -pragmatic paradigm. The research was descriptive level projective within a non-experimental design, transactional and longitudinal documentary field research. The sample consisted of 6 trainers and 80 participants from the department of educational research II of the National Experimental University "Rafael María Baralt" see The Ports of Altagracia, data collection was obtained through three (3) instruments : a test of knowledge, an expert on trial structured observation and structured survey. It was concluded that the participants have a poor training in both declarative and procedural despite encouraging attitudinal skills competencies. In terms of strategies for learning were evident limitations in relation to the implementation of strategies and post-instruccionals moderate presence of andragogical principles in educational praxis. These results determined the items to be included in the andragogical model, which was composed of a training plan for learning educational research four (04) units of learning and apply within seven (7) phases.

Keywords: andragogical model, andragogy, meaningful learning, meaningful strategies.

MODELLO ANDRAGOGICO PER L'APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO DELLA RICERCA EDUCATIVA

RIASSUNTO

La finalità di questo studio è stato di disegnare un modello andragógico il cui permetta l'apprendimento significativo della ricerca educativa presso la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" localizzata a Los Puertos de Altagracia. Teoricamente, la ricerca si è basata nei principi di Rodríguez (2010), Alcalá (2008), Calivá (2009), Adam (1987), Díaz ed Hernández (2010) tra altri autori. In quanto alla metodologia, essa è basata nel paradigma empirista-pragmatico. Mentre il tipo di ricerca è stato progettuale dentro il livello descrittivo con un disegno di investigazione non sperimentale, transezionale, longitudinale, documentale e di campo. Riguardo il campione, questo è stato formato da 6 istruttori e 80 partecipanti della cattedra di investigazione educativa II della Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" con sede a Los Puertos de Altagracia. La raccolta dati si è fatta tramite tre (3) strumenti: una prova di conoscenza, un sondaggio strutturato validato dal giudizio di esperti ed una osservazione strutturata. Si è concluso che i partecipanti possiedono una defficente formazione riguardo le competenze tanto quelle dichiarative quanto le procedurali malgrado le competenze attitudinali si promuovano. In quanto alle strategie per l'apprendimento, delle limitazioni riguardo l'applicazioni di strategie postistruzzionali e una moderata presenza di principi andragogici nella prassi educativa sono state evidenziate. Questi risultati hanno determinato gli elementi che devono integrare il modello andragogico, il quale si è costituito da un piano di

formazione per l'apprendimento dell'investigazione educativa da quattro (04) unità di apprendimento e applicabile in sette (7) fasi.

Parole chiave: modello andragógico, andragogia, apprendimento significativo, strategie significative.

INTRODUCCIÓN

La sociedad demanda de las universidades, entre otras cosas, la construcción de conocimientos en el ámbito educativo capaz de mejorar la práctica educativa; esto hace necesario el desarrollo de sistemas educativos adaptados a nuevos conceptos, modelos y métodos que vayan más allá de una formación pedagógica tradicional del profesional en educación, lo que significa, formar individuos con competencias para interpretar las complejidades de la sociedad actual y la educación desde una práctica investigativa y andragógica.

En tal sentido, los desafíos de la educación universitaria venezolana para abordar las complejidades y demandas sociales en el ámbito educativo estarán destinados a crear una educación participativa, autogestionaria y con responsabilidad social, para de esta manera educar un individuo con competencias investigativas orientadas a transformar su contexto socioeducativo; esto implica mejorar la calidad formativa en investigación de manera que responda a las realidades sociales, políticas y educativas del país.

En la actualidad, la formación en investigación educativa, constituye un área del saber fundamental para la interpretación y comprensión de los fenómenos educativos, pues como señalan Farfán y López (2006), reviste una complejidad especial debido a que los hechos educativos resultan ser diversos y cambiantes. Esto plantea, una dificultad epistémica y educativa pues se deben abordar el aprendizaje de los diferentes métodos y paradigmas que subyacen en la comprensión de la realidad educativa.

En virtud de lo anterior, el presente artículo se centró en diseñar un modelo educativo orientado a formar desde el aprendizaje significativo las competencias investigativas necesarias en el participante que impulse cambios en la práctica educativa, modificando sus actitudes frente a los postulados tradicionales que en el pasado sostuviera la investigación, adaptándolo a las estrategias para el aprendizaje y los principios andragógicos que permitan elevar el nivel cognitivo en el área de la investigación educativa, valorizando al participante como agente autogestionario y participativo en el proceso de aprendizaje en un entorno socioeducativo.

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

La situación problemática que motivó el desarrollo de la presente investigación fue detectada a partir de diferentes entrevistas informales realizadas a facilitadores y participantes de la cátedra de investigación educativa. Dichas entrevistas, revelaron un conjunto de problemas relacionados con la falta de un modelo andragógico educativo capaz de superar la transmisión de conocimientos, la relación vertical en el aula entre los actores del hecho educativo y las estrategias educativas restrictivas que traen como



consecuencias deficiencias en el desarrollo de competencias declarativas, procedimentales y actitudinales para la investigación.

Del mismo modo, a través de la participación en reuniones, charlas y foros sobre la transformación universitaria en la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, se diagnosticó la necesidad de planes continuos para el desarrollo educativo, vinculados a la formación del facilitador en áreas de investigación, así como la evaluación permanente de éste en su praxis andragógica.

A todo lo anterior, se suma la carencia de recursos presupuestarios e infraestructuras inadecuadas que generan un ambiente educativo poco estimulante para el participante, situación adversa al desarrollo del potencial creativo y a los procesos de transformación social y educación vivencial de la investigación, pues la falta de recursos instruccionales y tecnológicos asociados a los ambientales no permiten construir ni afianzar el aprendizaje significativo de la investigación educativa, lo que causa la desviación de los objetivos formativos en la investigación educativa, afectando al participante.

De manera que las evidencias antes señaladas han suscitado una problemática dentro de la Universidad, pues han traído como consecuencia en el participante, limitaciones en cuanto a destrezas, habilidades, conocimientos en el área investigativa, capacidades crítico-reflexivas, argumentativas y técnicas para llevar a cabo de manera autogestionaria los proyectos de investigación educativa que son la base del proceso educativo.

La tendencia antes descrita, de continuar presentándose en el aula universitaria de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, estaría lejos de generar un ambiente educativo propicio, para diseñar estrategias orientadas a los intereses y necesidades de los participantes, así como también, de lograr superar un modelo educativo basado en la transmisión de contenidos que impiden enriquecer la investigación educativa.

En cuanto al análisis de esta situación, la misma ameritó realizar el estudio diagnóstico previo ya descrito, a fin de identificar los elementos necesarios para el diseño del modelo andragógico orientado al aprendizaje significativo de la investigación educativa en el participante.

En cuanto la relevancia del presente estudio, estuvo dirigido a describir las deficiencias en el proceso de enseñanza aprendizaje para desarrollar dicho modelo, considerando las perspectivas andragógica, axiológica, praxiológica y epistémica que permitan ver a los diferentes actores sociales, los procesos educativos y la compleja realidad socioeducativa como un sistema.

Por lo anteriormente expuesto, se planteó como objetivo de investigación proponer un modelo andragógico para el aprendizaje significativo de la investigación educativa en el proyecto de profesionalización docente de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt.”

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los fundamentos teóricos que sustentan la presente investigación están relacionados con los principales aspectos requeridos para el desarrollo del modelo andragógico orientado al aprendizaje significativo de la investigación educativa. De tal manera que, esta fase teórica se inicia con el análisis sobre el modelo andragógico en el contexto del aprendizaje significativo.

EL MODELO ANDRAGÓGICO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Los modelos educativos constituyen representaciones organizadas, adaptables y modificables a la realidad socioeducativa que permiten establecer la manera de abordar el proceso educativo.

Al respecto, Escudero (1981; citado por Carrillo, 2009) define el modelo como una construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones (variables), que permite una visión aproximativa de la realidad, orientando las estrategias educativas para la verificación de relaciones entre variables.

La posición de Escudero (1981) permite interpretar el modelo educativo como un diseño teórico que describe las interrelaciones complejas que subyacen en las estructuras del hecho educativo ahondado en los diversos fenómenos que emergen del aula. En ese orden de ideas, Alcalá (2008) señala que el modelo educativo andragógico es una representación simplificada de la teoría y práctica de la educación de adultos que funciona como paradigma en el campo de la andragogía orientado desde la significatividad lógica y psicológica del aprendizaje significativo del ser.

Sobre la base de los planteamientos de Escudero (1981) y Alcalá (2008), para esta investigación se consideró el modelo andragógico como una representación organizada, así como simbólica de la realidad en el aula educativa, donde la cosmovisión de los diferentes actores y sus modos de interpretar el mundo convergen en un diálogo constructivo que trae consigo la confrontación de ideas, la participación activa y el debate de tesis y antítesis, en una relación apoyada en la horizontalidad y donde se consideran las dimensiones axiológica, epistemológica, praxiológica y andragógica.

Por tanto, el modelo andragógico sustentado desde la teoría constructivista se orienta hacia una concepción autogestionaria y de participación activa en el proceso de aprendizaje significativo, valorando en todo momento los principios de horizontalidad referidos a las relaciones del participante y el facilitador en condiciones de iguales.

LOS PRINCIPIOS DE LA PRAXIS ANDRAGÓGICA EN LA COSMOVISIÓN DEL AULA UNIVERSITARIA

El aula universitaria se concibe como un espacio multicultural donde las interacciones humanas que surgen de la praxis andragógica llevan a descubrir en los actores principales: participante y facilitador un rol activo, con una visión dialógica donde se distinguen dos principios de la acción andragógica: la horizontalidad y la participación.

Estos principios se encargan de estructurar las relaciones comunicativas entre los actores, hecho fundamental para la construcción de saberes. En ese sentido, Adam (1987) señala que la praxis andragógica fundamentada en los principios de participación y horizontalidad; incrementa el pensamiento crítico, la autogestión del aprendizaje, la participación activa, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto, proporcionando una oportunidad para lograr su autorrealización.

En ese mismo orden de ideas, Woolfolk (1996) señala el aula como un espacio multidimensional donde los actores, las actividades, las metas, sin presiones de tiempo, recursos a compartir; en donde se ponen en acto diversos comportamientos y las acciones que se realicen en tal espacio puede tener consecuencias variadas, tanto positivas como negativas, para sus participantes.

Atendiendo a la visión multidimensional de Woolfolk (1996) y la praxis andragógica de Adam (1987), se puede plantear el aula universitaria como un espacio multicultural y diverso que permite al participante potenciar la posibilidad de re-significación de su entendimiento y la comprensión de su contexto social a partir de su aprendizaje en condiciones de igualdad y participación surgidas de la praxis andragógica como una verdad construida desde la otra verdad.

Por lo antes planteado, se expresa que la praxis andragógica en la cosmovisión del aula universitaria proporciona al adulto la posibilidad de participar activamente en la planificación de su aprendizaje en condiciones de igualdad, tanto con sus compañeros como con el facilitador teniendo en cuenta los principios que acompañan a la praxis andragógica (horizontalidad y participación); todo ello conjuntamente con un aula multicultural.

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

El aprendizaje significativo en la formación de competencias en la investigación busca comprender cómo el proceso de relaciones asociativas no arbitrarias y sustantivas se desarrollan al tratar de construir un nuevo conocimiento a través de las diferentes actividades de la cátedra de investigación educativa mediante las diferentes estrategias para el aprendizaje, estimulando las estructuras cognitivas del participante permitiendo aprender y reforzar competencias comunicativas, de autoaprendizaje y pensamiento crítico, así como el aprender a trabajar en equipo e integrar diferentes aspectos del currículo en las prácticas de investigación educativa.

En ese sentido, para Díaz y Hernández (2010) el aprendizaje significativo conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva y no arbitraria entre la nueva información y las ideas previas. Esto significa que, en la medida en que nuestros conocimientos preexistentes sobre competencias conceptuales, procedimentales, y actitudinales relacionados a la investigación educativa están presentes; así como también, una actitud favorable por aprender estos estímulos, se pueden desarrollarse puentes cognitivos significativos en el individuo formando nuevos conocimientos.

En lo que respecta al desarrollo de competencias: Barrios, Reyes y Muñoz (2009) establecen el grado en que un estudiante actúa en su desempeño, refiriéndose a la forma de incorporar un aprendizaje, en términos de conocimientos, habilidades y valores que determinan su actuación o desempeño en una disciplina. Finalmente, el aprendizaje significativo como una variable otorga valor al rol activo del facilitador y participante en la promoción de la autogestión del aprendizaje, la participación activa y la reflexión crítica al desarrollar las capacidades en la resolución de problemas adaptadas a situaciones socioeducativas, accionado los diversos saberes, epistémicos, metodológicos y procedimentales a través de un proceso dialéctico y dialógico progresivo; que se contraponen a estrategias de enseñanza aprendizaje de tipo conductista.

METODOLOGÍA

Partiendo de la naturaleza epistémica del problema y el objetivo planteado, el estudio se enmarca en el enfoque empirista-pragmático dentro del tipo de investigación proyectiva en el nivel descriptivo, pues el estudio se centra en el diseño de una propuesta la cual se desarrolla en dos etapas: la primera descriptiva e implica la realización de un diagnóstico de la situación actual para determinar los hechos a estudiar y una segunda etapa proyectiva involucrando la formulación de un modelo operacional que se ajuste a las necesidades de la situación estudiada. Para Hurtado (2008), este tipo de investigación también llamado proyecto factible consiste en la elaboración de una propuesta o modelo como solución a un problema o necesidad de tipo práctico, ya sea de un grupo social o de una institución, en un área particular del conocimiento.

En cuanto al diseño de investigación, ésta se consideró no experimental de corte transaccional, longitudinal y de campo. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2006) señalan que los estudios no experimentales se realizan sin manipulación deliberada de la variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos.

Por otra parte, la característica transaccional obedeció a la aplicación en un solo corte de tiempo del cuestionario estructurado y la prueba de conocimiento.

Asimismo, se clasificó dentro del diseño longitudinal, en la tipología de panel se debió a que los datos sobre la praxis andragógica y estrategias significativas llevadas a cabo por el facilitador en el aula fueron recolectados en varios intervalos de tiempo a través de una observación estructurada a un mismo grupo de participantes a lo largo del tiempo como una técnicas de apoyo a la investigación que permitió comparar los resultados.

Cabe señalar que, según Hernández, Fernández y Baptista (2006), manifiestan la factibilidad de combinar temporalmente los dos diseños dentro de un mismo estudio de investigación, toda vez que al aplicar dos tipos de instrumentos en diferentes estadios de tiempo es pertinente señalar la aplicación mixta en el aspecto temporal.

La población se conformó por el conjunto de facilitadores y participantes del programa de profesionalización docente de la sede de los Puertos de Altigracia, esta población se estimó en 58 facilitadores y 1.100 participantes, para un total poblacional de 1.158

individuos. En cuanto al procedimiento para la selección de la muestra se realizó a través de un muestreo no probabilístico de carácter intencional pues la escogencia de los individuos que conformaron la muestra se hizo sobre la base de criterios preestablecidos por el investigador, tanto para los facilitadores como para los participantes quedando integrada por ochenta (80) participantes y seis (06) facilitadores.

Ahora bien, en lo que respecta a las técnicas e instrumentos de recolección de datos, se aplicaron tres (03) instrumentos: un cuestionario auto administrado constituido por (42) ítems de escala tipo Likert dirigido a medir la opinión de los participantes y facilitadores con respecto a ciertas afirmaciones; una lista de cotejo para recoger las diversas percepciones de fenómenos emergentes en el aula e interpretar dichos resultados de manera cuantitativa y una prueba de conocimiento que tuvo como finalidad medir el nivel de competencias declarativas y procedimentales de los participantes referidas a la dimensión competencias de la cátedra investigación educativa.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente apartado, se exponen los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos dirigidos a diseñar un modelo andragógico para el aprendizaje significativo de la investigación educativa.

Dicha variable de estudio está dividida en cuatro dimensiones: Nivel de competencias del participante en investigación educativa, Aprendizaje significativo, Principios de la praxis andragógica, Estrategias para el aprendizaje. El análisis de los resultados se realizó sobre la base de los objetivos específicos y según las dimensiones de las variables para posteriormente, discutir los resultados confrontándolos con el enfoque teórico que sustentó el estudio.

En relación a la variable modelo andragógico para el aprendizaje significativo de la investigación educativa, se obtuvo como resultado en cuanto al nivel de competencias del participante en investigación educativa. Al respecto, se pudo observar un promedio total de respuestas correctas del 41.2% para las competencias declarativas y procedimentales situando a ambas sub-dimensiones en la categoría “deficiente”, con un promedio de calificación total de 8.29 puntos en una escala de calificación de 0-20 puntos. Asimismo, en cuanto a las competencias actitudinales se situó en la categoría “alta presencia”. Esos resultados, evidenciaron el nivel de competencia desarrollado por los participantes de la cátedra de investigación educativa II, ubicándose en la categoría “deficiente”, situación que genera una limitación en cuanto a la comprensión declarativa y procedimental del participante restringiendo su capacidad para aprender a aprender y aprender a hacer.

Por otro lado, los resultados arrojados en las competencias actitudinales evidenciaron una “alta presencia” en cuanto a la formación ética y la promoción por parte de facilitador de la capacidad de autogestión del aprendizaje en el participante. Sin embargo, en las observaciones realizadas en el aula la actitud demostrada por el participante hacia la investigación educativa fue moderada y en algunos casos desinhibida.

Con base en los resultados anteriores, autores como Barrios, Reyes y Muñoz (2009) señalan que las competencias son capacidades que determinan el grado en que un estudiante actúa en su desempeño, refiere a la forma de incorporarse a un aprendizaje, en términos de conocimientos, habilidades y valores que determinan su actuación o desempeño en una disciplina.

Con respecto al aprendizaje significativo, se pudo observar que el promedio general intra-grupos en la misma fue de 3.28, lo que la ubica en la categoría “moderada presencia”. El mayor promedio lo obtuvo significancia psicológica con un 3.80 en la categoría “alta presencia”. Es decir, que para ambos grupos de encuestados casi siempre el material y/o estrategia educativa aplicada en el aula tiene la capacidad de permitir la construcción de enlaces cognitivos entre el conocimiento nuevo y el preexistente logrando integrar la información en la memoria a largo plazo del participante.

Por otra parte, la “significancia lógica” presentó un bajo promedio con 2.77, ubicándose en la categoría “moderada presencia”. Este resultado evidenció que sólo algunas veces el material presentado en las sesiones de aprendizaje desarrollan en el participante un diálogo constructivo entre la significancia lógica del material y la estructura cognitiva, situación necesaria para lograr un aprendizaje significativo de forma no arbitraria y sustantiva.

Al contrastar los resultados con los aspectos teóricos referidos al aprendizaje significativo se constata la relevancia del proceso, donde Díaz y Hernández (2010) señalan que el aprendizaje significativo es un proceso conducente a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva y no arbitraria entre la nueva información y los conocimientos previos.

Del mismo modo, Rodríguez (2010) señala que la adquisición de significados dentro del aprendizaje significativo es producto de la relación entre el significado real para el individuo (significado psicológico) que emerge cuando el significado potencial (significado lógico) del material de aprendizaje se convierte en contenido cognitivo diferenciado e idiosincrático por haber sido relacionado de manera sustantiva y no arbitraria e interactuado con una serie de ideas relevantes existentes en la estructura cognitiva del individuo.

Finalmente, el aprendizaje significativo, interviene como una dimensión que otorga significancia a los contenidos propuestos por el facilitador a los participantes permitiendo la construcción cognitiva a través de un proceso dialéctico y deductivo progresivo.

En cuanto a los “principios de la praxis andragógica”, se pudo observar que la media intragrupos obtenida para esta fue de 3.98, dentro de la categoría “alta presencia”. Asimismo, el promedio mayor lo alcanzó la “participación” con un 4.08 que lo ubica en la categoría “alta presencia”, evidenciando para ambos que casi siempre la participación en clase por los estudiante, así como la promoción por parte de los facilitadores es considerada como un factor relevante que debe estar presente en el aprendizaje dialógico para lograr las metas planteadas en las actividades formativas en la cátedra de investigación educativa.

Por otro lado, en relación a la subdimensión horizontalidad obtuvo un promedio de 3.88 que la ubica en la categoría en “alta presencia”; esto quiere decir, que para ambos grupos que casi siempre se estimula y/o se asume la autogestión del aprendizaje para lograr que el participante realice las actividades de aprendizaje propuestas en clase de manera autónoma. También se demostró en ambos grupos, que la experiencia se considera relevante para afianzar mediante el diálogo los aprendizajes.

Sin embargo, las observaciones realizadas en el aula permitieron percibir que los participantes poseen limitaciones en cuanto a la capacidad de dirigir su propio aprendizaje de manera autónoma. Estos resultados se enfatizan con los obtenidos en las pruebas de conocimiento, donde se evidenciaron deficiencias en cuanto a las competencias procedimentales situación que restringe en el participante la capacidad de dirigir su propio aprendizaje.

Por último, estos resultados evidenciaron el grado de interacción entre el facilitador y el participante en las clases de investigación educativa, donde casi siempre los participantes planifican conjuntamente con el facilitador las estrategias orientadas al proceso de aprendizaje. Sin embargo, en entrevistas informales realizadas a ambos actores se expresó que esto sucede poco, dado que el factor tiempo y los semestres irregulares limitan esta acción, no obstante, en la medida de lo posible, se considera la experiencia del participante a la hora planificar y/o realizar actividades en clases.

En consideración a lo planteado, Calivá (2009) argumenta que los principios de la praxis andragógica como acción educativa, proporciona la oportunidad para que el adulto que decide aprender, participe activamente en su propio aprendizaje e intervenga en la planificación, programación, realización y evaluación de las actividades educativas en condiciones de igualdad con sus compañeros y con el facilitador, lo cual, conjuntamente con un ambiente de aprendizaje adecuado, determinan una buena praxis andragógica.

Con relación a las “estrategias para el aprendizaje”, se pudo observar que la media intragrupos obtenida fue de 3.67 ubicándose en la categoría “alta presencia”. En ese mismo orden de ideas, el promedio mayor intragrupos lo obtuvieron las estrategias pre-instruccionales con 4.06, situándose en la categoría “alta presencia” hecho que demostró que casi siempre los facilitadores emplean estrategias pre-instruccionales dentro del aula con la finalidad de apoyar el proceso de aprendizaje partiendo de la comunicación clara de los objetivos y su negociación, así como la exploración y activación de los conocimientos previos para lograr generar puentes cognitivas entre los que ya sabe el participante y lo que debería conocer.

En relación con las estrategias para el aprendizaje, Cooper (1999, citado por Díaz y Hernández, 2010) señala que se debe hacer buen uso de ellas pues permiten la identificación previa de los conceptos centrales de la información, el conocer las expectativas del participantes frente a lo que espera aprender y explorar los conocimientos previos pertinentes de éstos.

Por otro lado, en relación al menor promedio se ubicó en las “estrategias posinstruccionales” con una media total intragrupos de 2.96, ubicándose en la categoría



“baja presencia”. Este resultado evidenció que para ambos grupos sólo algunas veces en las actividades se utilizan estrategias posinstruccionales tales como resúmenes y mapas conceptuales dentro del proceso de aprendizaje en el aula.

Del mismo modo, en cuanto a las observaciones realizadas en el aula se demostró que sólo algunas veces se pone en práctica dichas estrategias a pesar de que, como señala Díaz y Hernández (2010), estas estrategias constructivistas desempeñan un papel relevante en el proceso de aprendizaje dado que al presentarse después del contenido que se ha de aprender permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material; para de esa manera potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información aprendida.

MODELO ANDRAGÓGICO PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

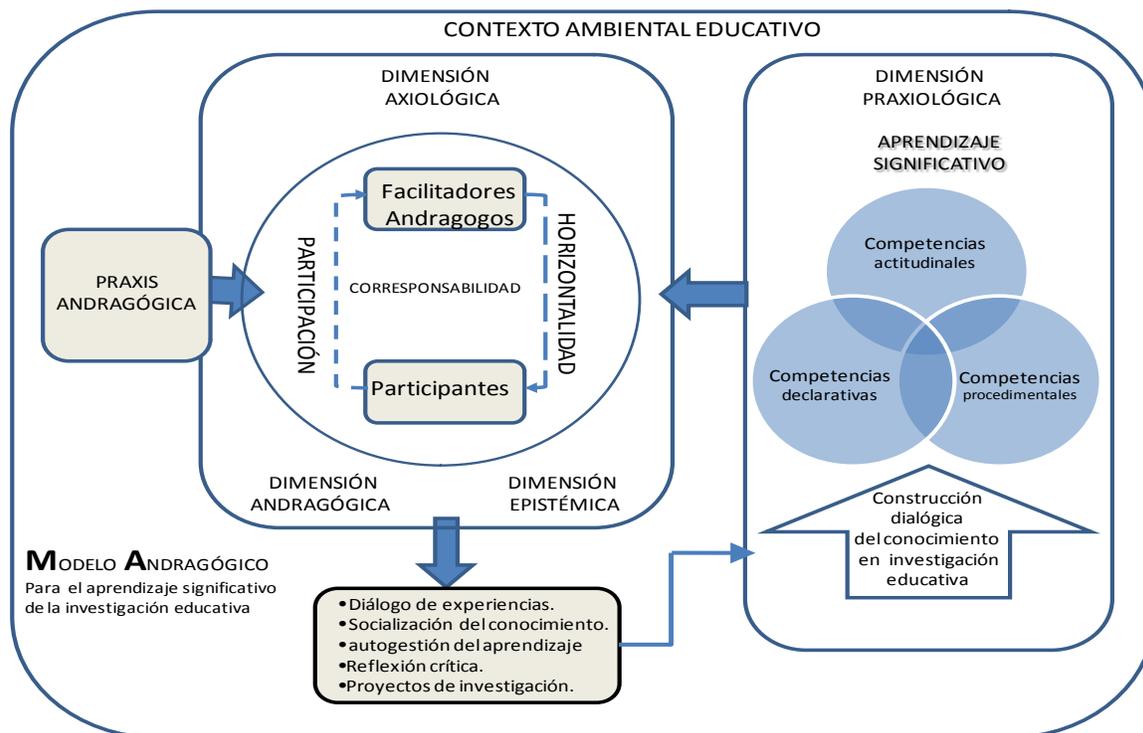
Los resultados anteriores permitieron describir elementos que llevaron a diseñar la propuesta sobre un modelo andragógico para el aprendizaje significativo de la investigación educativa, orientado hacia la optimización de la práctica educativa en aras de transformar el aula universitaria en un espacio donde el participante trabaje de manera colaborativa, autogestionaria y participativa para su formación integral en investigación a través de una praxis andragógica integrando a los diversos actores del hecho educativo a su contexto socioeducativo.

El modelo andragógico presentado (ver Diagrama 1) responde de manera descriptiva a la interrogante de la investigación que refiere a: ¿Cuáles serán los elementos que estructuran un modelo andragógico para el aprendizaje significativo de la investigación educativa en el proyecto de profesionalización docente de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”?

En ese sentido, se estructura en un conjunto de elementos generales orientadores del accionar educativo, representado por un sistema de dimensiones epistemológica, axiológica, andragógica y praxiológica, en el que los diferentes actores del proceso educativo a través de estrategias para el aprendizaje significativo propician la construcción dialógica y dialéctica de competencias declarativas, procedimentales y actitudinales considerando para ello los principios de la praxis andragógica (participación y horizontalidad).

MODELO ANDRAGÓGICO PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Diagrama 1. Modelo andragógico para el aprendizaje significativo de la investigación educativa



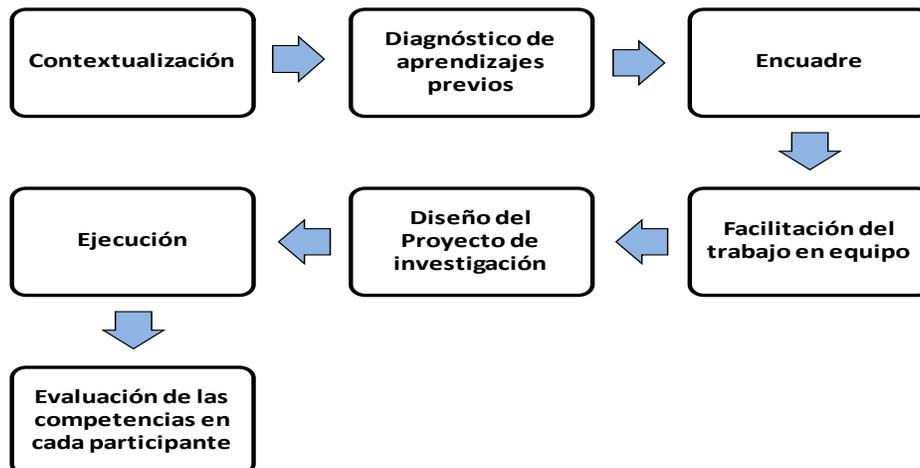
Fuente: Gómez (2013).

Del mismo modo, este modelo andragógico posee propiedades educativas que contribuyen a la reflexión crítica sobre los procesos investigativos educativos abordados en el aula educativa desde la práctica investigativa en la realidad y sobre la base del diálogo de experiencias, la autogestión del aprendizaje y los proyectos educativos como práctica en la cátedra de investigación, permitiendo la construcción dialógica de competencias.

Finalmente, este modelo quedó constituido por un plan de formación educativa para el aprendizaje significativo de la investigación educativa integrado por cuatro (04) unidades de aprendizaje y aplicable en siete (7) fases (ver Diagrama 2), el cual proporciona a los participantes competencias declarativas, procedimentales y actitudinales respondiendo a las complejidades inherentes del proceso investigativo educativo.

FASES DE IMPLANTACIÓN DEL MODELO

Diagrama 2. Fases de implantación del modelo andragógico para el aprendizaje significativo de la investigación educativa



Fuente: Gómez (2013).

Cabe destacar que la investigación educativa en este modelo es planteada como una herramienta que permite analizar e interpretar con rigurosidad y objetividad los fenómenos que subyacen en el hecho educativo contribuyendo a un conocimiento transformador desde el diálogo de experiencias, la socialización del conocimiento y el desarrollo de proyectos de investigación sustentados en la corresponsabilidad del facilitador y el participante bajo las estrategias para el aprendizaje significativo.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En cuanto a las conclusiones obtenidas, se diagnosticó a través de la prueba de conocimiento el nivel de competencia alcanzado por los participantes en la cátedra de investigación educativa de la sede de Los Puertos de Altagracia; comprobando un nivel deficiente en cuanto a competencias declarativas referidas a los conocimientos sobre los modelos epistémicos, conocimiento sobre los procesos de investigación y habilidades para el análisis de información.

Del mismo modo, los participantes obtuvieron un nivel deficiente en cuanto a competencias procedimentales en el aspecto como la habilidad para el análisis de información. Igualmente, en cuanto a la habilidad para el trabajo colaborativo indagado a través de una lista de cotejo ésta arrojó deficiencia en cuanto al trabajo colaborativo específicamente a la capacidad de interacción entre los participantes del equipo y responsabilidad compartida entre los miembros del equipo.

Por el contrario, en cuanto a las competencias actitudinales se determinó una alta presencia en la formación ética y autonomía personal en el participante estimulando la



confianza, la capacidad autonómica y el autoconocimiento por parte del facilitador desde estrategias dirigidas a lograr actitudes positiva hacia la investigación.

En relación al material didáctico presentado por los facilitadores, tiene una moderada presencia en cuanto a la significancia psicológica y significancia lógica en sus contenidos situación generando en el participante que sólo algunas veces logre una construcción dialógica entre sus conocimientos previos y los contenidos mostrados por el facilitador en el material.

Por otra parte, se pudieron identificar los principios que rigen la praxis andragógica y para lograr que sus acciones educativas permitan un aprendizaje significativo en la cátedra de la investigación educativa para ambos grupos de encuestados. Sin embargo, a través de la observación realidad en aula se percibió que los participantes poseen una limitada capacidad para la autogestión del aprendizaje. Este hecho se reforzó con los resultados obtenidos en las pruebas de conocimiento donde se demostró una competencia deficiente en cuanto a conocimientos adquiridos en las áreas declarativas y procedimentales.

En cuanto a la participación como principio andragógico se demostró a través de la observación la baja participación, lo que restringe reforzar de manera significativa los aprendizajes adquiridos, pues la actitud observada es en algunos casos más bien desinhibida.

Además, se concluyó que existe una alta presencia de acuerdo a la opinión de los facilitadores y participantes sobre la aplicación de las estrategias para el aprendizaje tanto pre-instruccionales como co-instruccionales, pues estas poseen un rol en el proceso de construcción dialógica y significativa del conocimiento contribuyendo al desarrollo práctico de las actividades educativas y al logro de los objetivos planteados en el aprendizaje.

Sin embargo, de acuerdo a la lista de cotejo aplicada se visualizó una baja aplicación de estrategias pos-instruccionales en cuanto a elaboración de resúmenes por parte de los participantes en la cátedra de investigación educativa; además, se observó que pocas veces el facilitador solicitaba la realización de mapas conceptuales como estrategia dirigida a reforzar lo aprendido.

En relación, a la necesidad de desarrollar un modelo andragógico orientado al aprendizaje significativo de la investigación educativa, el cual debe considerar las dimensiones: epistemológico, andragógico, praxiológico y axiológico que orienten las estrategias educativas para fomentar de manera continua la reflexión constructiva de conocimientos conceptuales, la participación activa y la autogestión del aprendizaje durante la sesiones de aprendizaje.

Asimismo, el modelo toma relevancia al orientar a los facilitadores en cuanto a orientar y organizar el proceso educativo en la cátedra de investigación educativa determinando las prioridades para el desarrollo de competencias declarativas procedimentales y actitudinales para así contribuir a la formación investigativa respondiendo a las problemáticas que subyacen en el ámbito socio-educativo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, F. (1987). *Andragogía Y Docencia Universitaria*. Venezuela. Publicaciones de la Presidencia UNESR.
- Alcalá, A. (2008). *Propuesta de un modelo de aprendizaje andragógico para participantes de edad avanzada en universidades abiertas nacionales. Trabajo de ascenso presentado como requisito parcial para optar a la categoría académica de titular en la Universidad Nacional Abierta. UNA, Venezuela.*
- Barrios, Z.; Reyes, M. y Muñoz, D. (2009). *Desarrollo de competencias a través de proyectos de investigación. TELOS. Volumen 11, número 2. (Pp. 229-243).*
- Calivá, J. (2009). *Manual de capacitación para facilitadores Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). Documento en línea. Disponible en: <http://web.archive.org/web/20120105122639/http://www.iica.int/Esp/dg/centroliderazgo/Publicaciones%20Centro%20Liderazgo/Manual%20de%20capacitaci%C3%B3n%20para%20facilitadores.pdf>. Consulta: 02/06/2014.*
- Carrillo, J. (2009). *Modelo didáctico para el aprendizaje significativo en los sistemas automáticos de control. Trabajo de Grado para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Rafael Bellosó Chacín, Venezuela.*
- Díaz, B. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativas: una interpretación constructivista. México. Editorial McGraw-Hill.*
- Escudero, J. (1981). *Modelos didácticos. España. Oikos Tau.*
- Farfán y López (2006) *La investigación educativa con base de la nueva educación. Congreso Estatal de Investigación Educativa. Diciembre, México.*
- Hernández, R.; Fernández C. y Baptista. P. (2006) *Metodología de la investigación. Venezuela. Editorial McGraw-Hill.*
- Hurtado, J. (2008). *Metodología de la investigación holística. Venezuela. Editorial Fundación Sypal.*
- Rodríguez, M. L. (2010) *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. España. Ediciones Octaedro.*
- Woolfolk, A. (1996). *Psicología educativa. México. Editorial Prentice Hall.*