



Universidad César Vallejo

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

Andragogía y práctica reflexiva en docentes universitarios de
universidades de Lima Metropolitana 2024

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestro en Docencia Universitaria

AUTOR:

Vargas Granda, Mario Esteban (orcid.org/0000-0002-9541-8607)

ASESORES:

Dr. Mescua Figueroa, Augusto Cesar (orcid.org/0000-0002-6812-2499)

Dr. Chumpitaz Caycho, Hugo Eladio (orcid.org/0000-0001-6768-381X)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la
Educación en todos sus niveles

LIMA – PERÚ

2024



ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, VARGAS GRANDA MARIO ESTEBAN estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

SAC - LIMA ESTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Andragogía y práctica reflexiva en docentes universitarios de universidades de Lima Metropolitana 2024", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda citatextual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro gradoacadémico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, nicopiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
MARIO ESTEBAN VARGAS GRANDA DNI: 09668287 ORCID: 0000-0002-9541-8607	Firmado electrónicamente por: MVARGASGR el 25-07- 2024 14:32:13

Código documento Trilce: TRI - 0834893



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, MESCUA FIGUEROA AUGUSTO CESAR, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

SAC - LIMA ESTE, asesor de Tesis titulada: "Andragogía y práctica reflexiva en docentes universitarios de universidades de Lima Metropolitana 2024", cuyo autor es VARGAS GRANDA MARIO ESTEBAN, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 9.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 25 de Julio del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
MESCUA FIGUEROA AUGUSTO CESAR DNI: 09929084 ORCID: 0000-0002-6812-2499	Firmado electrónicamente por: AMESCUA el 25-07- 2024 21:13:28

Código documento Trilce: TRI - 0834892



Dedicat3ria

En principio agradezco al *Gran Yo Soy el que Soy* por permitirme alcanzar mis suefios. Dedico este logro a m3 Madre, Marcela en m3rito a su amor, sacrificio y determinaci3n en la consecuci3n de mis suefios, significas mucho para m3. As3 mismo estoy eternamente agradecido a mi esposa Teo que es de gran bendici3n para mi vida y la art3fice de esta alegr3a, me despido no sin antes dar nuevamente gracias a Dios por mis hijos Mois3s y Keiko quien han sido y ser3n mi fortaleza en este caminar acad3mico.

Bueno es Dios en todo tiempo y
en todo tiempo bueno es Dios.

Agradecimiento

Agradezco a mi Señor por haberme permitido conocer y compartir durante este periodo académico a un grupo de personas lleno de inquietudes, anécdotas y de nuevos retos. Hoy nos encontramos a portas de, decir lo logramos compañeros. Para alcanzar este logro ha sido necesario el aporte de cada uno de los docentes que nos han acompañado en esta travesía, así mismo la consideración a la Universidad César Vallejo que nos ha brindado la oportunidad de subir un peldaño más en nuestra constante preparación profesional.

Índice de contenidos

	Pág.
Carátula	i
Declaratoria de Autenticidad del Asesor.....	ii
Declaratoria de Originalidad del Autor.....	iii
Dedicatoria.....	iv
Agradecimiento.....	v
Índice de contenidos.....	vi
Índice de tablas.....	vii
Resumen.....	ix
Abstract.....	x
I. INTRODUCCIÓN.....	10
II. METODOLOGÍA.....	27
III. RESULTADOS.....	33
IV. DISCUSIÓN.....	43
V. CONCLUSIONES.....	46
VI. RECOMENDACIONES.....	47
REFERENCIAS.....	48
ANEXOS.....	56

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1 Resultados descriptivos Andragogía.....	33
Tabla 2 Resultados descriptivos Práctica Reflexiva.....	34
Tabla 3 Análisis de Normalidad de la variable Andragogía.....	35
Tabla 4 Análisis de Normalidad: Práctica Reflexiva.....	37
Tabla 5 Consistencia Interna Variables Andragogía y Práctica Reflexiva.....	39
Tabla 6 Contraste de hipótesis general Andragogía y Práctica Reflexiva.....	40
Tabla 7 Contraste de la primera hipótesis específica.....	41
Tabla 8 Contraste de la segunda hipótesis específica.....	42

Resumen

La presente investigación estuvo enmarcada en el objetivo principal de determinar cuál es el nivel de relación entre la andragogía y práctica reflexiva en docentes universitarios de universidades de Lima Metropolitana 2024. La metodología utilizada fue aplicada desde un enfoque cuantitativo de nivel correlacional y de diseño no experimental, transversal no probabilístico por conveniencia. La población fue de 106 y la muestra de 84 docentes universitarios. La técnica empleada en el presente estudio fue la encuesta y el instrumento fue el cuestionario compuesto por 18 y 19 ítems por cada variable respectivamente y se empleó la escala de medición de tipo Likert. Respecto a los resultados se pudo evidenciar que existe una correlación significativa de 0.592, $p < .001$ entre facilitador andragógico y la práctica reflexiva, seguidamente se pudo constatar que existe una correlación significativa de 0,494, $p < .001$ entre los principios andragógicos y la práctica reflexiva, finalmente se puso en manifiesto la existencia de una correlación significativa de 0.587, $p < .001$ respecto a la andragogía y la práctica reflexiva. En conclusión, se determinó el nivel de relación entre andragogía y práctica reflexiva de correlación positiva significativa conforme a los resultados obtenidos de la prueba de Rho. Spearman's

Palabras clave: Andragogía, práctica reflexiva, facilitador, motivación.

Abstract

The present research was framed in the main objective of determining the level of relationship between andragogy and reflective practice in university teachers of universities in Metropolitan Lima 2024. The methodology used was applied from a quantitative approach with a correlational level and a non-experimental, transversal, non-probabilistic, non-experimental design by convenience. The population was 106 and the sample was 84 university teachers. The technique used in this study was the survey and the instrument was the questionnaire composed of 18 and 19 items for each variable respectively and the Likert-type measurement scale was used. Regarding the results it could be evidenced that there is a significant correlation of 0.592, $p < .001$ between andragogical facilitator and reflective practice, then it could be verified that there is a significant correlation of 0.494, $p < .001$ between andragogical principles and reflective practice, finally it was evidenced the existence of a significant correlation of 0.587, $p < .001$ regarding andragogy and reflective practice. In conclusion, the level of relationship between andragogy and reflective practice of significant positive correlation was determined according to the results obtained from Spearman's rho test.

Keywords: Andragogy, reflective practice, facilitator, motivation.

I. INTRODUCCIÓN

Durkheim (2013) argumentó que, a lo largo del tiempo, la educación ha asumido diferentes matices que han contribuido a la creación de un conjunto de normas que orientan la educación en la actualidad. En este contexto, se puede definir la educación como la acción dirigida al estudiante para provocar y motivar su desarrollo intelectual. De esta manera, la educación se entiende como un pilar fundamental para el crecimiento personal. En consecuencia, la UNESCO (2008) ha reconocido que la enseñanza es un derecho fundamental en todos sus niveles. No obstante, los lineamientos y directrices de la pedagogía utilizados en la educación básica a menudo implican que el educador desempeña un rol vertical y autónomo en la transmisión de conocimientos, sin promover la horizontalidad en la instrucción y la formación de adultos.

En el contexto académico universitario, el modelo de instrucción no es ajeno a este enfoque. En este sentido, la Andragogía juega un papel preponderante al mostrar la distinción entre estas dos formas de enseñanza. Además, rescata los saberes previos y las experiencias de los estudiantes, impulsando el aprendizaje autónomo y colaborativo, así como enfocándose en su quehacer cotidiano. De esta manera, el educador universitario, al aplicar los principios andragógicos en su estrategia de enseñanza, podrá lograr resultados significativos. En este contexto, la práctica reflexiva comprende la disposición del educador universitario a realizar una crítica constructiva sobre su desempeño y los mecanismos aplicados en el aula. Esto le permitirá corregir, mejorar y adaptar nuevas estrategias, manifestando la horizontalidad. La relevancia radica en la capacitación y reflexión continua y oportuna.

En la actualidad, en el entorno global, la educación ha cobrado gran relevancia en sus distintos niveles. Así lo considero González (2019), quien indica que la instrucción ha experimentado cambios a lo largo del tiempo y ha sido observada y analizada desde una perspectiva de globalización del conocimiento. Además, según el informe global de la UNESCO (2019) sobre la educación de y para adultos, se evidenció una notable predisposición a destinar e invertir mínimamente en la instrucción de los estudiantes adultos.

Considerando lo mencionado anteriormente, la relevancia de la andragogía y sus beneficios a menudo es subestimada o desconocida, ya que no se trata solo de la instrucción de adultos. Bendeck (2018) sostiene que la andragogía es más que una simple definición. En este sentido, a nivel global, el docente universitario suele estar limitado al uso de metodologías tradicionalistas en la enseñanza a discentes adultos. Ante esta realidad, es necesario llevar a cabo una práctica reflexiva sobre el verdadero rol del docente, ahora denominado facilitador, en la horizontalidad y la participación activa del educando adulto.

Desde la perspectiva formativa, Mora (2020) infirió que la educación tiene múltiples aristas en la formación del estudiante, y debe ser entendida desde una visión cultural propia de cada sociedad en la que se desarrolla. Esto cobra relevancia desde un enfoque de innovación pedagógica y metodológica, así como en la implementación de estrategias que logren alcanzar los objetivos educativos y formativos en el respectivo nivel de los estudiantes. En este contexto, Durkheim (1975) manifestó que el carácter de la educación es transformador; por lo tanto, su pertinencia y relevancia se reflejan en el rol y la fertilidad de su actuación trascendental en la persona. Sin embargo, la educación para adultos no ha alcanzado los resultados esperados. El desconocimiento y la falta de capacitación han limitado al docente universitario, impidiendo una interacción efectiva con los estudiantes adultos. La resistencia a adoptar nuevas perspectivas requiere un cambio en el enfoque educativo. Por esta razón, la andragogía y la práctica reflexiva desempeñan un papel crucial.

En este contexto, Tarrío (1994), citado por Azofeifa (2017), concluye que la persona permanece en busca de construir sus propios saberes, ya sea a través de su entorno o por la intervención de un educador. Halili (2024) evidenció esto al aplicar los principios andragógicos de Knowles (1980) en su estudio, lo que resultó en una notable estimulación del deseo de aprender por parte de los educandos adultos. A nivel internacional, la andragogía y la práctica reflexiva han ganado gran relevancia debido a sus beneficios y características para mejorar la educación de adultos. Entre las organizaciones que promueven la difusión y aplicación de la educación para adultos se encuentran la Sociedad Internacional para la Educación de Adultos (ISAE), la Asociación Europea para la Educación de Adultos (EAEA), la Conferencia Europea sobre Aprendizaje Reflexivo Basado en la Práctica (European Conference on Reflective Practice-based Learning) y la Universidad de Ciencias Aplicadas de

Dinamarca, entre otras. Asimismo, la UNESCO ha reconocido la pertinencia y relevancia de la andragogía, y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha desarrollado directrices para implementar estos principios en los diferentes niveles de la educación para adultos. La autoevaluación reflexiva del profesional docente ha adquirido gran relevancia y se espera su aplicación en las instituciones educativas. En este sentido, diversas entidades educativas ofrecen capacitaciones y conferencias a nivel internacional, con el objetivo de que los profesionales de la educación desarrollen sus competencias en el aprendizaje de los estudiantes adultos. Entre estas entidades se encuentran la Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva, la Asociación Europea para la Práctica Reflexiva y otros organismos internacionales.

En el ámbito nacional, se promueve que los docentes tengan la posibilidad de realizar una formación continua mediante diversas herramientas y capacitaciones permanentes que contribuyan a la mejora de la enseñanza, según los artículos 56 (d) y 60 de la Ley General de Educación N° 28044 de 2003, así como el artículo 8 (b), que establece que la educación de calidad es un principio rector. Sin embargo, en esta ley, así como en el segundo y tercer informe 2020–2021 de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, no se han evidenciado lineamientos claros que ayuden a implementar una enseñanza diferenciada para el estudiante andragógico. Además, la última investigación realizada por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) en 2014 reveló que el porcentaje de estudiantes adultos universitarios, tanto hombres como mujeres, ha aumentado significativamente.

En la esfera local, se ha valorado considerablemente esta, no tan nueva, visión de la educación de adultos. En consonancia con este enfoque educativo, las universidades nacionales y privadas han integrado la andragogía y la práctica reflexiva no solo en el ámbito de la educación, sino también en la formación de docentes universitarios. Este enfoque se ha extendido a los institutos, ofreciendo un nuevo panorama sobre el estudiante adulto. Este planteamiento permitirá a las universidades realizar una evaluación continua de sus programas académicos con el fin de fortalecer y garantizar una mejor educación para adultos, considerando sus experiencias, conocimientos previos y expectativas de aprendizaje. Además, promoverá una reflexión constante

entre los docentes universitarios, animándolos a mantener una práctica reflexiva educativa continua. En este contexto, la Universidad Nacional de Huancavelica ofrece cursos de especialización en educación desde una perspectiva andragógica. La Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, y el Instituto de Capacitadores Nuevo Mundo también brindan especializaciones y diplomados en andragogía. Este enfoque se está aplicando en otras áreas profesionales, como la salud, entre otras. En este sentido, la andragogía representa la habilidad del docente especializado en la enseñanza de estudiantes adultos, basada en principios que consideran tanto la perspectiva del docente como la del estudiante adulto. Este enfoque busca facilitar el aprendizaje, despertar el interés por nuevos conocimientos y potenciar las habilidades del estudiante a través de un aprendizaje continuo, con el objetivo de mejorar su calidad de vida. Para el docente universitario, esta teoría y los principios andragógicos ofrecen herramientas para comprender y desarrollar nuevas técnicas y metodologías, permitiendo una enseñanza más efectiva.

La práctica reflexiva es un instrumento pertinente y trascendental en el desarrollo profesional del docente universitario posibilitando a realizar una autocrítica reflexionando sobre sus debilidades y fortalezas, obteniendo como resultado una mejora en su desempeño profesional para lograr resultados favorables, este acto de autoevaluación debe de ser continuo y permanente el cual le permita al docente universitario emitir efectivamente una mejor decisión, de analizar y diferenciar diferentes panoramas que le permitirá dar solución a cualquier contrariedad de forma práctica en prospectiva de aprender de sus desaciertos y de poder tomar medidas correctivas. En consecuencia, es pertinente y necesario que el docente desarrolle una práctica reflexiva permanente encaminada a la adquisición, actualización, el dominio de destrezas y el empleo de nuevas técnicas que conlleven a desarrollar con mayor amplitud tanto la teorización como la práctica en la educación andragógica.

Este estudio tuvo como objetivo examinar cómo los principios andragógicos pueden ser utilizados para mejorar de manera eficaz y significativa el desarrollo, la instrucción y el aprendizaje en el estudiante adulto. Se basa en la premisa de considerar sus experiencias y saberes previos, así como su necesidad de aprender, promoviendo su independencia. Además, destaca la importancia y pertinencia de que el docente universitario emplee una práctica reflexiva continua, lo que permite un cambio en el

paradigma y la metodología de enseñanza para los estudiantes adultos, diferenciándola de la educación básica. Con esto, se podrá ofrecer una educación destacada y notable. La meta proyectada es distinguir, reconocer y comprender como el empleo efectivo de los principios andragógicos pueden lograr un aprendizaje relevante y destacado en el discente adulto, así mismo propugnar que el docente universitario adecue su enseñanza a esta nueva visión de la educación para adultos, logrando que sus estrategias y metodologías estén acorde con estos principios consiguiendo que los adultos sean parte de su propia educación, que tenga como pilar sus propios saberes y experiencias previas logrando alcanzar un aprendizaje permanente, desarrollando de este modo sus competencias.

Además, se propugna brindar recomendaciones objetivas, prácticas y de fácil aplicabilidad las cuales puedan brindar mejoras direccionada a los estudiantes universitarios adultos, esto es en cualquier ámbito educativo ya sea pública o privada para tal logro es necesario que los funcionarios responsables realicen políticas que apunten a formalizar y fortalecer la enseñanza de adultos, capacitando a docentes en la metodología andragógica. Respecto a la práctica reflexiva se tiene como objetivo coadyuvar a que el docente universitario pueda realizar una autoevaluación crítica sobre la educación impartida a los estudiantes adultos, al realizar una reflexión constructiva permitirá que el docente evidencie sus debilidades y pueda corregirlas, adecuar nuevas estrategias para el logro de un aprendizaje significativo. En tal sentido la meta proyectada es integrar la práctica reflexiva como un factor relevante en la constitución del enseñante universitario.

Esta medida podría asegurar que, en un futuro cercano, todos los docentes sean capacitados en esta práctica. En este sentido, los organismos gubernamentales en educación deben proporcionar las condiciones y capacitaciones necesarias para lograrlo. Junto con estas directrices, sería pertinente desarrollar investigaciones que determinen los cambios y mejoras a lo largo del tiempo en los diferentes estadios del instructor universitario. Considerando lo mencionado anteriormente, es fundamental abogar por una visión de la educación en la que el docente tradicional asuma el rol de facilitador y el estudiante adulto se convierta en el protagonista de este cambio de paradigma.

Considerando lo mencionado, surge la siguiente pregunta: ¿Cuál es la relación entre la andragogía y la práctica reflexiva en los docentes universitarios de universidades de Lima Metropolitana en 2024?

Respecto a la justificación teórica, Baena (2017) y Pyrczak (2014), citados por Fernández (2020), argumentan que es necesario profundizar en la perspectiva de los teóricos y responder a los vacíos relacionados con la investigación. En este contexto, es importante destacar que la andragogía y sus principios en la educación de adultos presentan una clara diferencia con la instrucción proporcionada por la pedagogía tradicional de la educación básica. Además, la práctica reflexiva se basa en postulados que abogan por una autoevaluación crítica del docente y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la justificación práctica, Baena (2017) y Bernal (2010), citados por Fernández (2020), destacan que esta justificación se refiere a la capacidad de un estudio para ofrecer soluciones concretas y aplicables a problemas reales. La justificación práctica subraya cómo la investigación puede generar contribuciones significativas que aborden de manera efectiva el tema en cuestión, proporcionando respuestas prácticas y útiles que tengan un impacto positivo en el contexto en el que se enmarca el estudio. En este sentido, la literatura estudiada ha demostrado que el aprendizaje en estudiantes adultos difiere del de la educación básica debido a las necesidades y experiencias previas de los adultos, lo que requiere una instrucción diferenciada. No obstante, es importante señalar que el porcentaje de estudiantes adultos aún no alcanza las expectativas deseadas, debido a diversos factores académicos, económicos o sociales. Finalmente, el instructor universitario tiene la oportunidad de mejorar profesionalmente a través del uso constante y permanente de la práctica reflexiva.

En cuanto a la justificación metodológica, Bernal (2010) y Méndez (2011), citados por Fernández (2020), destacan la importancia de utilizar mecanismos y procedimientos innovadores que permitan obtener nuevos entendimientos aplicables al problema de investigación. En este contexto, es pertinente señalar que, con el tiempo, se han desarrollado diversas metodologías que facilitan la realización de estudios enfocados en la andragogía y la práctica reflexiva. Los resultados de esta investigación podrán aplicarse de manera efectiva en diferentes esferas de la educación, así como en la

formación y desarrollo de los docentes, utilizando nuevas y mejores herramientas para la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes adultos. El objetivo de esta investigación es determinar el nivel de relación entre la andragogía y la práctica reflexiva en docentes universitarios de universidades de Lima Metropolitana en 2024. Los objetivos específicos incluyen establecer el nivel de relación entre los principios andragógicos y la práctica reflexiva, así como determinar la relación entre el facilitador andragógico y la práctica reflexiva en los docentes universitarios de universidades de Lima Metropolitana en 2024. Carlino (2021) destacó la importancia de entrelazar el conocimiento del marco teórico con el contexto del proyecto, integrando las perspectivas y lineamientos de otros autores para comprender el problema en investigación.

Los estudios previos al presente análisis han proporcionado hallazgos y conocimientos relevantes sobre el tema tanto a nivel internacional como nacional. Por ejemplo, Chávez (2022) llevó a cabo una investigación con el objetivo de aplicar técnicas andragógicas mediante un enfoque mixto y un diseño preexperimental de nivel correlacional. Utilizando encuestas, se evidenció que existía una falta de conocimiento y la no aplicación de procedimientos andragógicos en la lectoescritura. La incorporación de la andragogía y sus características motivó y reforzó las acciones pedagógicas basadas en la educación previa de los estudiantes.

Por otro lado, Sguarezi (2018) realizó un estudio con un enfoque cuantitativo interpretativo, utilizando cuestionarios para su investigación. Los resultados indicaron que el empleo de la andragogía y sus elementos en la instrucción de estudiantes adultos conduce a obtener resultados significativos. Seguidamente, Mosquera (2016) llevó a cabo una investigación correlacional no experimental utilizando encuestas. Concluyó que un número significativo de docentes todavía mantiene el paradigma tradicional en sus prácticas educativas, lo que minimiza el uso de nuevas herramientas y resulta en un desempeño profesional mediocre, que afecta negativamente a los estudiantes. En este sentido, es crucial implementar estrategias andragógicas y sus principios. Por otro lado, Cote et al. (2015) abordaron la andragogía del docente a nivel superior desde un enfoque cuantitativo y descriptivo. Concluyeron que el problema en el desarrollo y procedimiento instructivo radica en la aplicación de métodos convencionales por parte de los docentes.

Subsiguientemente, entre los antecedentes nacionales relevantes para el presente estudio se encuentra la investigación de Aquino (2022). Este estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre la andragogía y el desempeño docente. Se utilizó un diseño básico desde una perspectiva cuantitativa con un esquema correlacional, empleando encuestas con un formulario de 20 preguntas. La investigación concluyó que existe una relación significativa entre las dos variables. En la investigación realizada por González (2022), el enfoque fue cuantitativo, aplicada y correlacional, con un diseño no experimental y transversal. Se utilizó una muestra no probabilística mediante encuestas, con un formulario de 31 preguntas. La conclusión fue que existe una correlación significativa entre las dos variables estudiadas.

En este mismo contexto, Vásquez (2021) llevó a cabo una exploración cuantitativa, correlacional y transversal, de tipo no experimental, utilizando un cuestionario. La investigación evidenció que la implementación del enfoque andragógico por parte del educador guarda una relación significativa con el aprendizaje de los estudiantes. Otro aporte relevante fue el de Zárate (2023), quien utilizó un diseño correlacional desde una perspectiva cuantitativa, aplicando una encuesta con un cuestionario de 20 preguntas y utilizando una escala Likert. Al final del estudio, se evidenció que ambas variables se relacionan de manera notable. Finalmente, Cárdenas (2019) aportó información adicional al determinar la relación entre sus dos variables en un estudio no experimental y correlacional, con una muestra no probabilística de 35 educadores. El estudio se realizó mediante encuestas y un formulario de preguntas. La investigación concluyó que existe una correspondencia relevante entre las dos variables. Las investigaciones previas expuestas contribuirán significativamente al presente proyecto, así como a la discusión de los resultados.

A continuación, se desarrollarán las principales teorías y definiciones de la variable andragogía que respaldan la presente investigación. Desde la perspectiva de la educación para adultos, la andragogía ofrece directrices importantes para la conducción y el desarrollo de la enseñanza, particularmente para los estudiantes adultos. Esta perspectiva valora los conocimientos previos y la singularidad del entorno del estudiante, así como la participación activa y la responsabilidad del propio aprendizaje, destacando la diferencia con la educación básica. Además, se precisa que los principios andragógicos permitirán al docente desarrollar nuevas estrategias

y metodologías para transmitir y compartir conocimientos (Knowles et al., 2001). De León (2020) señaló que el término "andragogía" deriva de las palabras griegas *anēros* (adulto) y *agogos* (conductor), refiriéndose a la instrucción continua del adulto. Por lo tanto, se considera una disciplina centrada en la educación de adultos, entendiendo su singularidad desde una perspectiva humana que integra conocimientos y experiencias previas (Ramírez, 2022).

En esta línea, Villao et al. (2018) señalaron que la andragogía ha adquirido una mayor relevancia y pertinencia en la educación de adultos a lo largo del tiempo. Este enfoque ha incorporado nuevas metodologías y estrategias con el objetivo de mejorar el nivel educativo, potenciando las capacidades y competencias de los estudiantes adultos. Vidal (2003) indicó que, aunque la definición de esta disciplina se estableció hace tiempo, la UNESCO ofrece una definición que contrasta con la de la pedagogía. En este sentido, la andragogía se entiende como la formación continua y permanente del adulto, diferenciándose de la pedagogía en los métodos utilizados en la enseñanza. Caraballo (2007) observó que, en la andragogía, el docente se posiciona como facilitador, buscando mejorar las técnicas de enseñanza y adaptándolas en gran medida al estudiante adulto. Este último es el actor principal del proceso de instrucción, desde una perspectiva integral que considera su situación, intereses, vivencias y conocimientos previos.

Según García (2017), esta disciplina se originó en 1833 con Alexander Kapp, quien destacó que la instrucción de adultos es tan esencial como la de los niños. Sin embargo, existe preocupación entre los expertos en el tema, quienes señalan que el diseño curricular ha sido principalmente orientado a la educación básica de adolescentes, sin considerar la singularidad y las necesidades de los estudiantes adultos en formación, ni la aplicación de los principios andragógicos adecuados para ello. Azmi et al. (2020) aclararon que la andragogía puede ser abordada desde dos perspectivas: una enfocada en la enseñanza para adultos y otra en la distinción respecto a la pedagogía para jóvenes. En este sentido, los estudiantes universitarios adultos requieren estrategias andragógicas específicas para lograr un aprendizaje significativo. Castillo (2018) mencionó que el profesor alemán Alexander Kapp fue el primero en introducir lo que hoy se conoce como educación para adultos. Posteriormente, Eugen Rosenbach contribuyó a la andragogía al proponer la

elaboración de planes de instrucción para adultos, destacando la importancia de los educadores y las estrategias de trabajo. En esta línea, Eduard Christian Lindeman hizo importantes aportes a la conceptualización de la instrucción de adultos. Siguiendo esta trayectoria, Malcolm S. Knowles destacó los seis principios andragógicos, subrayando la habilidad de estos principios para facilitar el aprendizaje de adultos. Knowles (2015) enfatizó que, a diferencia de los menores, los adultos requieren enfoques de enseñanza diferentes, por lo que es fundamental que el facilitador emplee estrategias adaptadas a sus necesidades. También abordó la distinción entre pedagogía y andragogía.

Por estas razones, Alexander Kapp es considerado el precursor de la andragogía. A partir de esta base, se infiere la importancia del rol de los facilitadores universitarios en la formación de estudiantes adultos. Barnett (1997), citado por Thomas et al. (2012), destacó que el papel del docente universitario es fundamental para el aprendizaje del estudiante adulto. En este sentido, Akintolu et al. (2021) señalaron que la teoría andragógica y sus principios se basan en la preparación del facilitador, con el objetivo de proporcionar los medios y herramientas necesarias para el aprendizaje del estudiante adulto. En esta línea de pensamiento, Tarrío (1994), citado por Azofeifa (2017), concluyó que las personas buscan construir su propio conocimiento, ya sea a través de su entorno o con la ayuda de un educador.

A lo anteriormente indicado, Martínez (2021) destacó la necesidad, importancia y trascendencia de aplicar los lineamientos de la andragogía en la formación de los catedráticos. En concordancia, Halili (2024) señaló que la implementación de estos principios facilita un mejor desarrollo y comprensión entre los actores involucrados. La Real Academia Española (2001) definió a la persona adulta como un ser que ha atravesado un periodo de tiempo en el cual ha alcanzado el esplendor de su crecimiento personal. De acuerdo con la Universidad Abierta para Adultos (2006), la madurez se conceptualiza como el curso de vida que abarca desde la juventud hasta el final de los días. En consecuencia, Malcolm Knowles clasifica las fases de la edad adulta en: 18 a 30 años, 30 a 65 años y 65 años en adelante.

En definitiva, cuando se orienta y motiva al estudiante adulto en función de sus saberes previos, se pueden obtener resultados óptimos. De acuerdo con Knowles (2006), se pueden considerar varias conceptualizaciones referentes a la adultez. En este contexto, Knowles expone cómo diferentes factores influyen en la perspectiva del estudiante adulto sobre su formación y en la conducta del docente al adaptar su enseñanza. Además de la edad cronológica, se deben considerar otros aspectos importantes y eficaces que contribuyan a un aprendizaje significativo. El primer aspecto es el biológico, que se refiere a la edad en que una persona alcanza la madurez reproductiva. El segundo aspecto es el legal, en el que una persona se considera adulta al alcanzar la mayoría de edad conforme a la legislación de cada país. El tercer aspecto es el social, que abarca la adquisición de responsabilidades personales y laborales, así como el rol en la comunidad. Finalmente, el aspecto psicológico se refiere a la percepción interna de la persona, que después de una trayectoria de vida, reconoce claramente haber alcanzado la adultez.

Henschke (1998) afirmó que uno de los pilares de la andragogía es distinguir y establecer cómo los adultos logran instruirse y cómo se comprometen en el desarrollo del aprendizaje. En este sentido, Wlodkowski (2008) y Moore (2010), citados por Bressiani et al. (2017), interpretaron que la instrucción en adultos es heterogénea, es decir, posee un grado de complejidad derivado del entorno que los rodea y de sus experiencias previas. En consecuencia, Castillo (2018) reflexionó sobre el ejercicio continuo de la andragogía, señalando que esta permite valorar y entender al estudiante adulto como el principal responsable de su propio aprendizaje. En este contexto, los principios andragógicos desarrollados por Malcolm S. Knowles constituyen la base del desarrollo educacional del adulto.

En relación con esto, Jiménez (2023) afirmó que, a medida que se manifiestan las etapas de crecimiento y se atraviesa la frontera de la adultez, la forma de aprendizaje cambia. Por lo tanto, los principios andragógicos son esenciales para emplear mecanismos y estrategias que faciliten la enseñanza y el aprendizaje del estudiante adulto en esta etapa de su vida. En este sentido, Bansal et al. (2020) evaluaron las distintas formas de aprendizaje a través de la pedagogía, la andragogía y la heutagogía, definiendo esta última como la autoeducación, autodidactismo o autodeterminación del aprendizaje para adultos. Concluyeron que la pedagogía difiere en significación, relevancia y pertinencia en la educación universitaria. Varios autores,

como Castillo (2018), Machado (2024) y Bressiani et al. (2017), coinciden en que la andragogía fue mencionada inicialmente por el pedagogo alemán Alexander Kapp en 1833, quien se basó en las ideas de Platón sobre la conducción de la educación entre sus seguidores mediante coloquios, polémicas, metáforas, parábolas e interrogantes. Kapp indicaba que la educación es un proceso continuo y permanente en la vida de una persona. Considerando lo anterior, es pertinente señalar que los principios andragógicos son aplicables en todas las áreas profesionales de la enseñanza. Lewis et al. (2021) destacaron este principio como una praxis para instruir al discente adulto y el rol fundamental que ocupa en la educación, manifestando la pertinencia de incorporar la andragogía en el currículo universitario.

El estudio de la andragogía se centra en la dimensión de los principios andragógicos, que constituyen un conjunto de herramientas esenciales para el docente. Una vez interiorizados, estos principios capacitan al docente para facilitar el aprendizaje de estudiantes adultos, contribuyendo al desarrollo de sus competencias a partir de sus experiencias previas. En este sentido, Ríos (2018) consideró que la pericia constante en la enseñanza a educandos adultos solo se logra mediante la continuidad; por lo tanto, la andragogía y sus principios son el soporte de un quehacer docente continuo, permanente e inacabable. Sánchez (2015) señaló que Knowles (1989) desarrolló estos seis principios, destacando su disparidad con los estudiantes de educación básica. Castillo (2018) presentó estos principios de manera holística, mientras que Bressiani et al. (2017) evidenciaron que estos principios son fundamentales en la educación de los discentes adultos.

Los autores mencionados abordan el desarrollo de la andragogía desde diferentes directrices, pero convergen en su enfoque en el estudiante adulto y su aprendizaje significativo. Castillo (2018) conceptualizó el diseño andragógico propuesto por Malcolm Knowles (2006). Según Knowles, el primer factor es la necesidad de saber; el discente adulto debe conocer qué aprenderá y cómo se desarrollará su instrucción, siendo partícipe y responsable de su propio aprendizaje, lo que resulta crucial para su desarrollo tanto académico como personal. El segundo factor es el concepto personal del estudiante; el educando debe ser consciente de su desarrollo en esta etapa educativa dentro de un marco de autodirección y autonomía. En tercer lugar, se encuentra la experiencia del estudiante; los conocimientos previos deben valorarse y

utilizarse para fortalecer los nuevos aprendizajes, ya que la heterogeneidad de experiencias previas es un factor importante para enriquecer el proceso educativo. Finalmente, la disposición para aprender es esencial; los temas deben ser relevantes, y las actividades deben estar diseñadas para facilitar un aprendizaje fluido que tenga aplicaciones en la vida cotidiana del estudiante.

De manera continua, se evidencia la orientación hacia el aprendizaje, donde las clases deben ser dinámicas, prácticas, participativas y breves, con el fin de facilitar la adquisición de nuevos conocimientos. Finalmente, la motivación por el aprendizaje representa un cambio de paradigma del enfoque tradicional a una visión de mejora y superación impulsada por la propia voluntad del discente, alentándolo a alcanzar nuevos retos. Determinar cuál de los seis principios es el más relevante o importante no es sencillo, ya que cada uno desempeña un rol fundamental en el desarrollo educativo de los estudiantes adultos. No obstante, considerando la pertinencia de cada principio, se puede argumentar que el principio de la necesidad de saber es el soporte y fundamento para los otros cinco. Este principio subraya la motivación intrínseca de cada estudiante adulto para adquirir nuevos conocimientos que contribuyan a su desarrollo personal.

La segunda dimensión de la variable andragogía corresponde al facilitador andragógico. Akintolu (2021) consideró que el protagonista principal es el docente, quien tiene el papel crucial de transferir conocimientos y abordar problemas como el analfabetismo en la educación para adultos. Sin embargo, el primer gran reto que enfrentará es superar su propia orientación hacia una estructura educacional tradicional, enfocada en la educación básica regular. Al entender e interiorizar esta nueva visión de la educación, podrá lograr cambios significativos tanto en lo personal como en lo profesional. En consonancia, García (2017) argumentó que es necesario que el facilitador andragógico cambie su paradigma respecto a la enseñanza para consolidar los deseos de superación del estudiante adulto. Para lograr esto, el educador debe realizar una autoevaluación crítica, constructiva y axiológica. Al hacerlo, se convertirá en un líder capaz de emplear nuevas estrategias para alcanzar los objetivos propuestos. Por lo tanto, es fundamental que reciba capacitación constante en estos principios de la educación para adultos, logrando que el educando sea partícipe y responsable de su propio aprendizaje y desarrollo.

Sánchez (2015) mencionó que Malcolm Knowles evita el término "profesor" y, cuando lo utiliza, lo hace en el contexto de una enseñanza convencional, limitada y con poca visión trascendental para la educación de adultos. Knowles considera más adecuado referirse al docente como un facilitador de nuevos aprendizajes. En línea con esta premisa, Barros (2018) argumentó que la disparidad entre estos enfoques de enseñanza es debatible. Tanto la visión educativa de Knowles como la de Paulo Freire coinciden en que el estudiante adulto debe ser autónomo, con el docente actuando como facilitador que nutre e incentiva sus capacidades y saberes previos, logrando así un aprendizaje mutuo. Rogers (1969) abordó las características del docente facilitador desde una perspectiva humanista en el desarrollo de la instrucción y el aprendizaje.

Aportó tres postulados clave: Empático: Rogers destacó la importancia de la empatía en la educación con discentes adultos. Un facilitador que manifieste empatía es esencial para entender, interpretar y respetar la sensibilidad, los criterios y las experiencias previas del estudiante, creando un clima de seguridad que favorezca un aprendizaje significativo y relevante. Diligente Didáctico: Este postulado se refiere a la necesidad de que el facilitador sea meticuloso y consciente en sus métodos de enseñanza. Debe organizar y aplicar estrategias adecuadas para fomentar el aprendizaje significativo, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los estudiantes y sus experiencias. Motivador: En este contexto, se considera al facilitador como alguien que posee las herramientas necesarias para motivar a los educandos, logrando que se comprometan con la dinámica educacional y exterioricen sus capacidades.

En el presente proyecto de investigación, la segunda variable a tener en cuenta es la práctica reflexiva, dirigida al docente universitario. Esta práctica se centra en la autoevaluación de sus capacidades y limitaciones, con el objetivo de fomentar una práctica constante y permanente en su profesión.

Siguiendo este enfoque, Larrivee (2008) sostuvo que existen numerosos escritos que abordan la noción de reflexión, con autores que utilizan el término práctica reflexiva. Este concepto abarca diversos aspectos del desarrollo profesional del docente, incluyendo la aplicación de conocimientos y la mejora de estrategias pedagógicas, aprendiendo y corrigiendo a partir de sus propios errores. Ochoa (2005) expuso,

desde una perspectiva didáctica, una teorización sobre el arquetipo que implica la quietud y la resistencia al cambio en la aceptación de nuevas concepciones educativas. En este marco, Ochoa cita a Schön (1992), quien, según su teoría, conceptualiza la acción de la persona y la necesidad de una reflexión profunda sobre su práctica. Esto facilita un camino para restablecer y encauzar conductas resistentes que obstaculizan el cambio educativo.

En esta misma línea, Ramos (2013) consideró oportuno indicar que la concepción de la práctica reflexiva, tal como la define Schön (1987, 1992), implica empoderar la capacidad de reflexión, integrando dos directrices: el pensamiento y la acción. Así, mantener una práctica reflexiva constante lleva a transformar las inacciones en acciones. Domingo (2021) expresó que el cambio trascendental que puede realizar el educador proviene de una reflexión continua y renovadora, la cual se refleja significativamente tanto en la teoría como en la práctica de su enseñanza. A lo señalado, se evidencian dos posturas educativas: la primera corresponde al educador técnico, quien ha sido entrenado en lineamientos específicos para ofrecer respuestas predefinidas de manera mecánica. En contraste, la educación renovada continuamente se basa en el uso reflexivo del conocimiento adquirido y la conducta del educador, que es más flexible y adaptativa.

Todo lo contrario, el instructor reflexivo aboga por establecer una relación más cercana con los estudiantes, evitando parámetros obsoletos y limitantes que podrían restringir el aprendizaje significativo. Por ello, modifica y construye nuevas técnicas de enseñanza mediante una metodología reflexiva. Estos criterios y lineamientos del docente reflexivo tienen una larga trayectoria; Schön (1993) destacó que la práctica reflexiva implica un análisis continuo y crítico de la autoevaluación del profesional docente. Esta práctica permite al enseñante identificar las diferencias entre los estudiantes y ajustar sus estrategias para abordar sus inquietudes.

En este sentido, Bruno (2017) indicó que la práctica reflexiva ha ganado relevancia no solo para los docentes, sino también para los estudiantes, destacando su importancia en la educación. Este enfoque ha llevado a las universidades a adoptar una nueva visión, que no solo se centra en la transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades, sino también en promover la práctica reflexiva necesaria para una enseñanza y aprendizaje significativos y relevantes.

Hibbert y Cunliffe (2015) señalaron que la reflexión es un proceso de "aprender a aprender", es decir, meditar y evaluar nuestra conducta con el fin de lograr cambios significativos en la enseñanza de adultos. En consonancia con lo mencionado, Ambaliga et al. (2023) señalaron que la práctica reflexiva aplicada deliberadamente puede contribuir significativamente al progreso y la mejora en la efectividad del docente universitario. A continuación, se desarrollan las dimensiones de la variable estudiadas, que corresponden a: reflexión superficial, reflexión pedagógica y reflexión crítica. Lamas et al. (2016) destacaron que, anteriormente, diversos autores han aportado sus conocimientos para definir y subdividir la práctica reflexiva en diferentes categorías. En este sentido, se consideró que, en un comienzo, existían tres categorías. Sin embargo, gracias a la exploración de Larrivee (2008), estos lineamientos se han ajustado y se ha proporcionado una nueva designación, así como una mayor claridad respecto a cada una de ellas.

Reflexión superficial: Se basa en el conocimiento acumulado a lo largo de los años por el docente. Se enfoca en la metodología y estrategias para alcanzar los objetivos establecidos, pero no considera profundamente las necesidades y experiencias de los estudiantes. **Reflexión pedagógica:** Examina la instrucción desde una perspectiva crítica y teórica, aplicando conocimientos educativos previos y realizando investigaciones para desarrollar y mejorar la enseñanza. El objetivo es alcanzar un aprendizaje significativo y destacado de los estudiantes. **Reflexión crítica:** Considera el momento de impartir conocimientos, evaluando el contenido y su relación con las actividades diarias de los estudiantes. También tiene en cuenta el entorno y las condiciones en que se imparten las clases. El docente realiza una práctica reflexiva para comprender la conducta de los estudiantes y las repercusiones de sus acciones, y proporciona retroalimentación para verificar si los estudiantes han comprendido, entendido e interiorizado el contenido impartido.

Luego de recopilar, analizar y estudiar la información recabada, se ha llegado a la siguiente reflexión: la educación de adultos es un campo con múltiples dimensiones que está en constante evolución. Esta visión está respaldada y desarrollada en la Andragogía, así como en la práctica reflexiva enfocada en la enseñanza y el aprendizaje del adulto. Sin embargo, la dificultad para implementar estas prácticas en su totalidad y la importancia de interpretar sus postulados requieren una reflexión

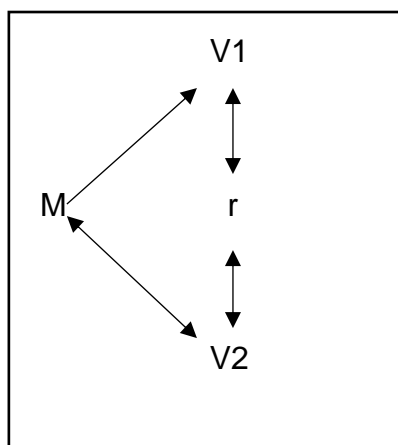
consensuada, así como un cambio en el paradigma tradicional. Malcolm Knowles diferencia en su tratado de Andragogía entre las particularidades del estudiante adulto y los lineamientos de la pedagogía convencional, destacando los principios andragógicos que sustentan esta disciplina. En relación con la práctica reflexiva, inicialmente abordada por John Dewey y Donald Schön, se comprende como un proceso continuo de autoevaluación de las fortalezas y debilidades del profesor. Este autoexamen y conocimiento de sí mismo contribuyen a la mejora y adaptación de nuevas estrategias metodológicas.

Se ha evidenciado la gran oportunidad y utilidad de estos dos principios o disciplinas. No obstante, el principal obstáculo es la resistencia al cambio por parte de algunos docentes, quienes no consideran las ventajas que este ofrece. Este cambio de paradigma representa un desafío reflexivo. Otro problema es la falta de capacitación adecuada para enfrentar estos nuevos retos. Estos problemas no son recientes y se deben a una percepción limitada de la enseñanza, donde el docente universitario es visto como el protagonista principal y poseedor de la verdad, adoptando un enfoque vertical que no permite al discente manifestar opiniones contrarias. Este pensamiento o postura ha quedado obsoleto, desestimando las ventajas de la andragogía y restringiendo su capacidad transformadora, perdiendo así la oportunidad de ofrecer un modelo educativo relevante. Tras revisar exhaustivamente y analizar la literatura disponible, se formula la siguiente hipótesis: existe una relación significativa entre la andragogía y la práctica reflexiva, así como entre el facilitador andragógico y la práctica reflexiva en docentes universitarios.

II METODOLOGÍA

El método empleado en el presente trabajo es de tipo aplicado. Según Lozada (2014), este tipo de investigación busca generar nuevos conocimientos a partir de un enfoque directo derivado de la indagación básica, mostrando una notable relevancia durante el tratamiento del postulado y los resultados obtenidos. Por su naturaleza, el estudio se orienta desde una perspectiva cuantitativa. Sánchez (2019) sostiene que este enfoque está dirigido a aspectos medibles, utilizando estadísticas para analizar la información recogida, con el propósito de describir, explicar y predecir fenómenos. Para esta investigación, se empleó el método de encuesta y se utilizó un cuestionario como instrumento principal para la recolección y análisis de datos. El objetivo fue abordar el problema planteado y contrastar los resultados con la hipótesis a través de métodos estadísticos. Según Ramos (2020), el enfoque correlacional es un tipo de investigación que busca identificar y medir la relación entre dos o más variables para determinar si existe una asociación entre ellas. Este enfoque justifica la formulación de una hipótesis para investigar dichas relaciones. El estudio se centró en recopilar información de una muestra de docentes universitarios para determinar si existe una relación significativa entre las variables. Se utilizó un diseño no experimental y transversal de nivel correlacional, lo que implica el análisis de las variables en su contexto natural sin manipulación ni alteraciones. Hernández et al. (2018) afirman que en un diseño no experimental no se realiza ninguna manipulación o artificio de las variables, y la evaluación de la investigación se lleva a cabo en su entorno original.

Los estudios correlacionales comprenden la relación proporcional y opuesta entre las variables (Hernández et al., 2018).



Esquema correlacional

Variables

V1 = Andragogía

V2 = Práctica reflexiva del docente

Relación entre variables

r = Coeficiente de relación

M = Muestra de estudio

r = Relación entre variables

La variable, según Rodríguez et al. (2021), se considera un aspecto abstracto al que se pueden asignar diferentes valores, funcionando como un eje transversal. Smith (2002) llevó a cabo un examen reflexivo de los lineamientos del educador, destacando a este polígrafo como un pionero en el campo de la educación de adultos. Smith fue fundamental en el desarrollo de criterios y directrices que facilitarían un aprendizaje destacado para los discentes adultos, además de fomentar un cambio en la concepción y práctica de la enseñanza del docente. Malcolm S. Knowles (1913-1997), con su propuesta de principios andragógicos, ha dejado un legado significativo en la formación de adultos. Knowles definió la andragogía como la capacidad y cualidad para facilitar el aprendizaje en adultos, subrayando la necesidad de adaptar las estrategias de enseñanza para este grupo.

Aunque Alexander Kapp fue el primero en utilizar y aportar a la andragogía en su obra *Platon's Erziehungslehre* (La doctrina educativa de Platón) publicada en 1833, fue Knowles quien destacó los seis principios andragógicos, manifestando la importancia de estos principios en el aprendizaje de adultos y la necesidad de diferenciarlos de la pedagogía tradicional. Caraballo (2007) enfatiza que la andragogía se centra en el papel del docente facilitador en la mejora de las técnicas de enseñanza, así como en el discente adulto, quien es el protagonista del proceso de instrucción. Este enfoque considera la visión global del discente, incluyendo sus necesidades, intereses, vivencias y conocimientos previos.

Bauce et al. (2018) propusieron que la finalidad de operacionalizar la variable es proporcionar componentes que permitan una observación más efectiva y precisa de los resultados del estudio. Rodríguez et al. (2021) destacan que la conceptualización abstracta de la variable debe ser interpretada operativamente a través de instrumentos adecuados. En esta primera variable, andragogía, se examinaron dos dimensiones: los principios andragógicos y sus seis indicadores: necesidad de saber, autoconcepto personal, vivencias previas, actitud hacia el aprendizaje, orientación para el aprendizaje y entusiasmo por aprender. También se analizó el aspecto facilitador andragógico y sus tres presupuestos: motivación, diligencia didáctica y empatía. La variable y sus indicadores están estrechamente relacionados con el participante adulto y la reflexividad del docente.

Respecto a la variable práctica reflexiva, Schön (1992) conceptualiza el accionar de la persona y la necesidad de una reflexión minuciosa sobre sus acciones, lo que posibilita un camino para restablecer y encarrilar conductas resistentes debido a la usanza que obstaculiza todo cambio educativo. Mora (2005) sostuvo que la reflexión puede lograr mejoras significativas en el docente, subrayando su importancia y aplicación. Ruffinelli (2017) consideró que la práctica reflexiva acerca la docencia al arte más que a la ciencia, y Domingo (2021) estima que el desempeño docente puede ser eficiente, crítico y creativo cuando se basa en la reflexividad pedagógica.

En relación con la operacionalización de la segunda variable, se emplearon tres dimensiones: Reflexión superficial, Reflexión pedagógica y Reflexión crítica, con los siguientes elementos asociados: Estrategias metodológicas, Estrategias de enseñanza y aprendizaje, y el rol del docente para el logro del aprendizaje. Estos instrumentos están orientados al entorno del docente, permitiéndole reflexionar sobre sus capacidades y la mejora continua en la enseñanza de los participantes adultos. En cuanto a la población, Arias et al. (2016) indicaron que el término también se refiere al universo, que comprende un conjunto de personas y elementos definidos y accesibles según ciertos criterios, con el objetivo de aportar al estudio.

Para este propósito, se aplicó el criterio de inclusión, que incluyó a docentes universitarios residentes en Lima Metropolitana, mayores de 35 años y de ambos sexos, que manifestaran su participación voluntaria. También se aplicó el criterio de exclusión, que excluyó a docentes que no enseñaran en universidades, no residieran en Lima Metropolitana, fueran menores de 35 años, o manifestaran su no participación. En consecuencia, el estudio se realizó con una muestra de 106 docentes de educación superior. Respecto a la muestra, López et al. (2017) mencionaron que corresponde a un subconjunto específico de una población más amplia, seleccionado aleatoriamente para obtener resultados válidos.

Para determinar la muestra, se optó por un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando a 84 docentes universitarios. Según Otzen et al. (2017), el muestreo es una parte esencial de toda investigación, representando una porción de la población de estudio llamada muestra. En el muestreo no probabilístico, no todos los individuos tienen la misma probabilidad de ser seleccionados. En este estudio, se utilizó el muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que participaron los docentes

que decidieron involucrarse voluntariamente y cumplieron con ciertos requisitos específicos. En relación con la unidad de análisis, Rodríguez et al. (2021) señalaron que es una etapa fundamental en la investigación, permitiendo examinar y medir componentes homogéneos para presentar resultados analizados. En este estudio, la unidad de análisis estuvo compuesta por docentes universitarios de universidades de Lima Metropolitana.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018) y Medina et al. (2023), la técnica de investigación es un procedimiento sistemático diseñado para obtener y analizar información con el fin de responder a una pregunta de investigación. Para la primera variable, se utilizó el método de encuesta para evaluar la percepción y relevancia de los principios andragógico y del facilitador andragógico entre los docentes universitarios, así como la efectividad de la aplicación de estas herramientas en su enseñanza para lograr un aprendizaje significativo. En cuanto a la segunda variable, práctica reflexiva, también se empleó la técnica de encuesta para determinar la incidencia y la relación de sus tres dimensiones en la mejora del desempeño del docente universitario, utilizando cuestionarios como método específico para obtener información precisa y alcanzar conclusiones válidas y confiables.

Considerando la variable andragogía, se utilizó un cuestionario compuesto por 18 preguntas relacionadas con los principios andragógicos y el facilitador andragógico, con opciones tipo Likert: (5) Siempre, (4) Casi siempre, (3) A veces, (2) Casi nunca y (1) Nunca. La validez, según Camelo (2019), se entiende como la capacidad de un instrumento para medir fielmente lo que se pretende, evaluando el contenido, criterio y constructo. El instrumento fue construido en base a la información de Malcolm Knowles y otros autores, y validado por tres profesionales con sólida trayectoria en la enseñanza superior, quienes confirmaron su aplicabilidad.

En cuanto a la segunda variable, práctica reflexiva, se utilizó también un cuestionario para evaluar el nivel de relación de la variable con los docentes universitarios. Este cuestionario abarcó tres dimensiones con 19 ítems y las mismas opciones tipo Likert. El instrumento fue validado por Álvaro Salinas, Eugenio Chandía y Daniela Rojas del Programa de Doctorado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de Chile, quienes concluyeron que la variable y sus dimensiones tienen indicadores favorables de confiabilidad. Respecto a la consistencia interna de cada factor y de la

escala en su conjunto, los autores del instrumento utilizaron los valores Lambda de Guttman. Los valores más altos indican una mejor consistencia interna, lo que significa que los ítems dentro de cada factor y en la escala completa están bien relacionados y miden el mismo constructo o concepto. La (v) en la tabla simplemente indica que estos valores corresponden a la medida de consistencia interna utilizando el método de Lambda de Guttman. Camelo (2019) indicó que la confiabilidad se refiere a la consistencia de los ítems del instrumento, obteniendo el mismo valor en diferentes aplicaciones.

La técnica empleada para el análisis de datos utilizó el programa Jamovi, que permite evaluar la confiabilidad y la fiabilidad de cada ítem para asegurar la precisión de los resultados. Para verificar la confiabilidad del instrumento en las escalas de Andragogía y Práctica Reflexiva, se utilizó el α de Cronbach y el ω de McDonald. Este análisis se realizó con una muestra de 18 docentes universitarios. Para la escala de Andragogía, se obtuvieron los siguientes índices: α de Cronbach: 0.891, ω de McDonald: 0.905. Estos valores indican una alta consistencia interna, lo que sugiere que la escala de Andragogía es altamente confiable. Para la escala de Práctica Reflexiva, los valores obtenidos fueron: α de Cronbach: 0.861, ω de McDonald: 0.874. Estos índices también indican una buena consistencia interna, demostrando que la escala de Práctica Reflexiva es fiable.

En resumen, tanto la escala de Andragogía como la de Práctica Reflexiva muestran altos niveles de consistencia interna que superan los umbrales típicos de aceptabilidad, lo que respalda la fiabilidad de las escalas utilizadas en el estudio. Los índices de consistencia interna para las escalas de Andragogía y Práctica Reflexiva, se utilizó el Alfa de Cronbach (α) Andragogía: 0,814 y Práctica Reflexiva: 0,775, Coeficiente Omega (ω) Andragogía: 0,835 y Práctica Reflexiva: 0,812

Andragogía muestra una alta consistencia interna con ambos coeficientes ($\alpha = 0,814$ y $\omega = 0,835$), lo que sugiere que los ítems de esta escala son coherentes y miden de manera confiable el constructo de andragogía. Práctica Reflexiva también muestra una buena consistencia interna ($\alpha = 0,775$ y $\omega = 0,812$), indicando que los ítems de esta escala son consistentes en medir el constructo de práctica reflexiva.

Ambas escalas muestran niveles adecuados de consistencia interna, con los valores del α de Cronbach y ω de McDonald superando el umbral de 0,70, que es generalmente considerado aceptable para la fiabilidad de una escala. Esto sugiere que tanto la escala de Andragogía como la de Práctica Reflexiva son instrumentos fiables para evaluar sus respectivos constructos.

Los métodos de análisis de datos en el presente estudio se enmarcan en una perspectiva cuantitativa, lo que significa que se emplean técnicas y herramientas diseñadas para medir y analizar variables numéricas. Este enfoque permite la aplicación de métodos estadísticos para identificar patrones, establecer relaciones y realizar inferencias basadas en datos cuantificables (Ñaupas et al., 2018). Se utilizó una encuesta para recopilar información con el objetivo de responder a la pregunta de investigación, evidenciar la hipótesis y evaluar las variables. Se aplicaron técnicas de estadística inferencial para realizar la prueba de normalidad y analizar los datos.

En relación con los aspectos éticos, Alvarez (2018) subraya que la ética es un componente esencial de toda investigación, ya que involucra a personas que poseen dignidad y merecen respeto. La deontología debe aplicarse en todos los ámbitos, incluyendo los trabajos de investigación. Por lo tanto, el estudio se ajusta a los principios de ética y transparencia, realizado con integridad y conforme a los protocolos establecidos para el manejo de la información, incluyendo la correcta referencia de los autores según las normas APA 7. Se ha respetado el consentimiento voluntario de los docentes participantes. Los hallazgos obtenidos no mostraron variaciones significativas, por lo que pueden utilizarse para mejorar la calidad educativa respecto a los docentes universitarios y de los estudiantes adultos y fortalecer la institución en futuras investigaciones. La maleficencia contraviene el deber del investigador, quien debe garantizar el anonimato de los participantes y la confidencialidad de la institución. Finalmente, el cuestionario se administrará únicamente con el consentimiento voluntario y de buena fe del docente participante.

III RESULTADOS

Tabla 1

Resultado Descriptivo

La tabla presenta la distribución de los niveles de competencia en Andragogía entre los docentes, con el conteo y el porcentaje total para cada nivel, así como el porcentaje acumulativo.

Distribución de Niveles de Competencia en Andragogía

Andragogía	Conteo	% Total	Cumulativo %
Bajo	32	39.0 %	39.0 %
Medio	26	31.7 %	70.7 %
Alto	24	29.3 %	100.0 %

Nivel Bajo (39.0%) de los docentes se encuentra en el nivel bajo de competencia en Andragogía, indicando que una parte significativa del grupo tiene una comprensión o aplicación limitada de los principios de Andragogía. Nivel Medio (31.7%) de los docentes tiene una competencia media en Andragogía, lo que sugiere un nivel de conocimiento y aplicación intermedio. Nivel Alto (29.3%) de los docentes muestra un alto nivel de competencia en Andragogía, indicando que un porcentaje significativo tiene un buen dominio y aplicación de los principios andragógicos.

El porcentaje acumulado revela que el 70.7% de los participantes se encuentran en los niveles Bajo y Medio, mientras que el 100.0% abarca todos los niveles evaluados.

Respecto a la variable andragogía, se pudo evidenciar que la mayor parte de los docentes universitarios se ubicaron en los niveles Bajo y Medio abarcando el 70.7% del total de participantes. Es razonable considerar que podría existir una falencia en el conocimiento o la aplicación de Andragogía entre los docentes. Este hallazgo significativo sugiere la importancia y la pertinencia de implementar programas de capacitación diseñados para fortalecer y promover niveles más avanzados respecto a la andragogía entre los docentes universitarios. En conjunto, estos resultados subrayan la importancia de diseñar programas educativos y formativos, buscando fortalecer estas competencias en un contexto educativo y profesional.

Tabla 2

Resultado Descriptivo

La tabla presenta la distribución de los niveles de competencia en Práctica Reflexiva entre los participantes, con el conteo y el porcentaje total para cada nivel, así como el porcentaje acumulativo.

Distribución de Niveles de Competencia en Práctica Reflexiva

Práctica reflexiva	Conteo	% Total	Cumulativo %
Alto	22	26.8 %	26.8 %
Medio	29	35.4 %	62.2 %
Bajo	31	37.8 %	100.0 %

Nivel Alto (26.8%) de los participantes tiene un alto nivel de competencia en Práctica Reflexiva. Esto sugiere que un cuarto de los participantes demuestra una habilidad avanzada en esta área. Nivel Medio (35.4%) de los participantes se encuentra en el nivel medio de competencia, indicando un nivel intermedio de habilidad en Práctica Reflexiva. Nivel Bajo (37.8%) de los participantes tiene un bajo nivel de competencia en Práctica Reflexiva, lo que indica que una parte significativa muestra dificultades o limitaciones en esta área.

La tabla muestra que el nivel predominante de práctica reflexiva entre los participantes fue el Bajo, con un 37.8% del total de la muestra. El nivel Medio sigue en frecuencia, representando el 35.4%, y finalmente, el nivel Alto con un 26.8%. El porcentaje acumulado indica que el 62.2% de los participantes se encuentran en los niveles Bajo y Medio de práctica reflexiva, cubriendo así el 100% de la muestra evaluada. En cuanto a la segunda variable, práctica reflexiva, se observó que una gran parte de los educandos presentó niveles Bajo y Medio, alcanzando un 73.2%. Los resultados podrían indicar una falencia en la aplicación o desarrollo de la Práctica Reflexiva resaltando la necesidad de implementar y desarrollar nuevos enfoques educativos que fomenten la reflexión crítica constructiva y la autoevaluación entre los docentes universitarios. Mejorar estos aspectos no solo optimizaría la enseñanza, sino que también facilitaría la adopción de nuevas estrategias metodológicas.

Tabla 3*Resultado Inferencial*

Análisis de Normalidad para los Datos de la Variable Andragogía: Asimetría, Curtosis y Prueba de Kolmogorov-Smirnov

	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov-Smirnov	
						Skewness	Kurtosis	Statistic	p
A1	3,98	4	0,86	2	5	-0,191	-1,1037	0,205	0,002
A2	4,4	4	0,626	3	5	-0,549	-0,5868	0,276	< .001
A3	4,24	4	0,779	2	5	-0,62	-0,557	0,255	< .001
A4	4,78	5	0,416	4	5	-1,381	-0,0967	0,437	< .001
A5	4,15	4	0,739	3	5	-0,241	-1,1193	0,18	0,01
A6	4,6	5	0,626	2	5	-1,619	2,9149	0,387	< .001
A7	4,52	5	0,652	2	5	-1,324	1,7974	0,364	< .001
A8	4,57	5	0,629	3	5	-1,198	0,3641	0,372	< .001
A9	4,76	5	0,486	3	5	-1,855	2,7246	0,416	< .001
A10	4,56	5	0,59	3	5	-0,981	-	0,339	< .001
A11	4,29	4	0,676	3	5	-0,432	-0,7721	0,256	< .001
A12	4,61	5	0,491	4	5	-0,458	-1,8352	0,32	< .001
A13	4,83	5	0,379	4	5	-1,783	1,2077	0,454	< .001
A14	4,56	5	0,59	3	5	-0,981	-	0,376	< .001
A15	4,24	4	0,62	3	5	-0,211	-0,5507	0,3	< .001
A16	4,21	4	0,716	2	5	-0,536	-0,1212	0,244	< .001
A17	4,54	5	0,571	3	5	-0,759	-0,416	0,287	< .001
A18	4,85	5	0,356	4	5	-2,039	2,2095	0,46	< .001

Nota: Andragogía; X = Media Aritmética; DE = Desviación Estándar; g1 = Asimetría; g2 = Curtosis. P * < .05; ** < . 01; ** < . 001.

Interpretación

El análisis de normalidad muestra que los datos de los ítems se desvían significativamente de una distribución normal, según las medidas de asimetría y curtosis, así como los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Los valores negativos de asimetría indican que las distribuciones están sesgadas hacia la derecha, con más datos en el extremo superior y colas más largas hacia el extremo inferior. La curtosis negativa sugiere distribuciones menos puntiagudas y más planas en comparación con una distribución normal, indicando una dispersión diferente de los datos. Los valores de p menores a 0.05 en la prueba de Kolmogorov-Smirnov confirman que la distribución de los datos se desvía significativamente de la normalidad, reforzando la conclusión de que los datos no siguen una distribución normal.

Dado que los datos presentan desviaciones significativas de la normalidad, se recomienda utilizar métodos no paramétricos para el análisis. El coeficiente de correlación de Spearman es una opción adecuada, ya que no requiere la suposición de normalidad y es robusto frente a datos que no cumplen con este supuesto. A diferencia de la correlación de Pearson, que mide la relación lineal y requiere normalidad, Spearman evalúa la relación basada en los rangos de los datos, lo que la hace más apropiada para datos no normales. En resumen, debido a los p -valores menores a 0.001 en la prueba de Kolmogorov-Smirnov y las desviaciones en asimetría y curtosis, se rechaza la hipótesis nula de normalidad para todas las variables (A1 a A18). Por lo tanto, la afirmación de que no se acepta la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna es correcta en este contexto.

Tabla 4*Resultado Inferencial**Análisis de Normalidad de los Ítems de Práctica Reflexiva: Asimetría, Curtosis y Prueba de Kolmogorov-Smirnov*

	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov-Smirnov	
						Skewness	Kurtosis	statistic	p
PR1	3,83	4	0,798	1	5	-0,7255	1,241	0,244	< .001
PR2	3,83	4	0,798	2	5	-0,1283	-0,58	0,206	0,002
PR3	3,82	4	0,944	2	5	-0,3431	-0,781	0,125	0,157
PR4	4,84	5	0,367	4	5	-1,9048	1,668	0,445	< .001
PR5	4,68	5	0,518	3	5	-1,3355	0,832	0,355	< .001
PR6	4,49	5	0,633	3	5	-0,85	-0,283	0,346	< .001
PR7	4,39	5	0,75	2	5	-0,9661	0,116	0,296	< .001
PR8	4,43	5	0,77	2	5	-1,4098	1,82	0,322	< .001
PR9	4,23	4,5	0,865	2	5	-0,5895	-1,091	0,236	< .001
PR10	4,8	5	0,456	3	5	-2,3297	4,957	0,479	< .001
PR11	4,85	5	0,419	3	5	-3,0013	8,878	0,469	< .001
PR12	4,18	4	0,788	2	5	-0,4941	-0,739	0,236	< .001
PR13	4,41	4	0,628	3	5	-0,5902	-0,561	0,248	< .001
PR14	4,74	5	0,54	3	5	-2,0469	3,335	0,399	< .001
PR15	4,65	5	0,53	3	5	-1,1262	0,244	0,333	< .001
PR16	4,6	5	0,585	3	5	-1,1497	0,363	0,311	< .001
PR17	3,24	3	1,223	1	5	-0,0264	-1,104	0,17	0,018
PR18	4,38	5	0,796	2	5	-0,9443	-0,255	0,245	< .001
PR19	4,45	5	0,756	2	5	-1,1481	0,377	0,324	< .001

Nota: Práctica Reflexiva; X = Media Aritmética; DE = Desviación Estándar; g1 = Asimetría; g2 = Curtosis. P * < .05; ** < . 01; *** < . 001.

Interpretación

La prueba de normalidad para la variable Práctica Reflexiva se ha evaluado utilizando medidas de asimetría (skewness), curtosis (kurtosis) y la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados indican que la mayoría de los ítems presentan desviaciones significativas de la normalidad en términos de asimetría y curtosis. Esto sugiere que las distribuciones de los ítems no siguen una distribución normal, lo cual es crucial para seleccionar el análisis estadístico apropiado.

Asimetría: La mayoría de los ítems muestran valores negativos de asimetría, indicando que las distribuciones están sesgadas hacia la derecha, con una mayor concentración de respuestas en el extremo superior. **Curtosis:** Los valores de curtosis son variados. Algunos ítems presentan curtosis positiva, lo que indica distribuciones más puntiagudas, mientras que otros tienen curtosis negativa, lo que sugiere distribuciones más planas. Estos resultados indican variabilidad en la forma de las distribuciones. **Kolmogorov-Smirnov:** Los valores de p son menores a 0.05 en la mayoría de los casos (excepto para PR3), lo que indica que la mayoría de las distribuciones de los ítems se desvían significativamente de la normalidad. Dado que los datos presentan desviaciones significativas de la normalidad, se recomienda utilizar métodos no paramétricos para el análisis. El coeficiente de correlación de Spearman es una opción adecuada, ya que no requiere la suposición de normalidad y es robusto frente a datos que no cumplen con este supuesto. A diferencia de la correlación de Pearson, que mide la relación lineal entre variables y requiere normalidad, Spearman evalúa la relación en función de los rangos de los datos, lo que la hace más apropiada para datos no normales. En resumen, debido a los p-valores menores a 0.001 en la prueba de Kolmogorov-Smirnov y a las desviaciones en asimetría y curtosis, se rechaza la hipótesis nula de normalidad para todas las variables (PR1 a PR19). Por lo tanto, la afirmación de que no se acepta la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna es correcta en este contexto. Los datos de los ítems de la variable Práctica Reflexiva no siguen una distribución normal, lo que refuerza la necesidad de utilizar métodos estadísticos no paramétricos para el análisis de estos datos.

Tabla 5

Índices de Consistencia Interna para las Variables Andragogía y Práctica Reflexiva

Los resultados de la evaluación de la consistencia interna de las escalas son los siguientes:

Variable	α	ω
Andragogía	0,814	0,835
Práctica Reflexiva	0,775	0,812

Nota: α = Alfa de Cronbach; ω = Coeficiente Omega. Los valores de α y ω indican la consistencia interna de las escalas. Un α y ω mayores a 0,70 sugieren una buena fiabilidad. Los valores de p utilizados para significancia en otras pruebas son: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

Estos índices sugieren que las escalas tienen una buena consistencia interna, lo cual es crucial para la validez de los resultados.

Tabla 6

Contraste de Hipótesis General

Relación entre Andragogía y Práctica Reflexiva: Resultados del Coeficiente de Correlación de Spearman

		Andragogía	
Práctica Reflexiva	Spearman's rho	0,587	**
	df	80	
	p-value	< .001	

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Como se observa en la Tabla 4, se utilizó la medida de correlación de Spearman's rho para evaluar el nivel de relación entre la variable Práctica Reflexiva y la variable Andragogía. El valor obtenido de 0.587 indica una correlación positiva y moderada entre ambas variables. Además, el valor de p menor a 0.001 confirma que esta correlación es estadísticamente significativa al nivel de significancia $\alpha = 0.05$.

Prueba de Hipótesis General: Hipótesis Nula (H_0): No existe una relación significativa entre la Andragogía y la Práctica Reflexiva en docentes universitarios. Hipótesis Alternativa (H_1): Existe una relación significativa entre la Andragogía y la Práctica Reflexiva en docentes universitarios. La Andragogía se entiende como un paradigma educativo enfocado en las características y necesidades del adulto aprendiz. Por otro lado, la Práctica Reflexiva implica un proceso continuo de autoevaluación crítica, que lleva a los docentes a analizar sus acciones, identificar áreas de mejora y transformar constantemente sus prácticas de enseñanza. Esto indica que existe una relación positiva y significativa entre la Andragogía y la Práctica Reflexiva en docentes universitarios. El coeficiente de correlación de Spearman, siendo positivo, junto con el p-valor significativo, sugiere que los docentes que aplican una metodología orientada hacia la Andragogía tienden a mostrar una mayor aplicación de la Práctica Reflexiva, y viceversa. En definitiva, los resultados de la tabla indican que los docentes aplican tanto Andragogía como Práctica Reflexiva, y que existe una correlación significativa entre estas dos variables en el contexto de la muestra analizada.

Tabla 7

Correlación entre Principios Andragógicos y Práctica Reflexiva: Contraste de la Primera Hipótesis Específica

		Principios Andragógicos	
Práctica Reflexiva	Spearman's rho	0,494	**
	df	80	
	p-value	< .001	

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Como se puede observar en la Tabla 5, se empleó el coeficiente de correlación de Spearman's rho para medir la relación entre la variable Práctica Reflexiva y la dimensión Principios Andragógicos. El valor obtenido fue de 0.494, lo que indica una correlación positiva y moderada entre ambas variables. Además, el valor de p fue de 0.001, lo que demuestra que la correlación es estadísticamente significativa al nivel de significancia de 0.05.

Prueba de hipótesis específica 1

Hipótesis nula (H0): No existe una relación significativa entre los principios andragógicos y la práctica reflexiva en docentes universitarios.

Hipótesis alternativa (H1): Existe una relación significativa entre los principios andragógicos y la práctica reflexiva en docentes universitarios.

Con base en los resultados, se rechaza la hipótesis nula (H0) y se acepta la hipótesis alternativa (H1). Esto sugiere que hay suficiente evidencia para concluir que existe una relación positiva y significativa entre los principios andragógicos y la práctica reflexiva en los docentes universitarios. En consecuencia, estos principios fomentan la participación activa del estudiante adulto y promueven una interacción horizontal entre el docente universitario y el discente, en un entorno donde la flexibilidad se entiende como tiempos y formas de aprendizaje adaptadas al adulto. Finalmente, se puede inferir que los docentes universitarios que aplican los principios andragógicos en su enseñanza están en una mejor disposición para apoyar la práctica reflexiva.

Tabla 8

Correlación entre Facilitador Andragógico y Práctica Reflexiva: Contraste de la Segunda Hipótesis Específica

		Facilitador Andragógico	
Práctica Reflexiva	Spearman's rho	0,592	**
	df	80	
	p-value	< .001	

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Se utilizó el índice de correlación Spearman's rho para analizar la relación entre los Facilitadores Andragógicos y la Práctica Reflexiva. El valor obtenido de 0,592 indica una correlación positiva moderada a fuerte, sugiriendo que, en general, los docentes que se desempeñan como facilitadores andragógicos tienden a mostrar una mayor aplicación de la práctica reflexiva, y viceversa. El valor de p es menor a 0.001, lo que confirma que la correlación observada es altamente significativa al nivel de significancia de 0.05. Esta significancia refuerza que la relación detectada no es aleatoria.

Prueba de Hipótesis Específica 2: Hipótesis Nula (H_0): No existe una relación significativa entre el facilitador andragógico y la práctica reflexiva en docentes universitarios. Hipótesis Alternativa (H_1): Existe una relación significativa entre el facilitador andragógico y la práctica reflexiva en docentes universitarios. Dado que el coeficiente de correlación de Spearman es positivo y el p-valor es significativo, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1). Esto indica que hay una relación positiva y significativa entre el rol de Facilitador Andragógico y la Práctica Reflexiva en los docentes universitarios. En otras palabras, los docentes que aplican principios andragógicos en su práctica educativa tienden a involucrarse más en la práctica reflexiva. En definitiva, los resultados sugieren que los docentes que asumen el rol de facilitador andragógico están más involucrados en la práctica reflexiva. Esto demuestra una aplicación significativa de ambos enfoques en el contexto educativo analizado, indicando que los docentes que aplican el rol de Facilitador Andragógico muestran una mayor práctica reflexiva.

IV. DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio es subrayar la importancia y relevancia del rol del docente universitario en la educación de los estudiantes adultos. Para alcanzar este objetivo, es esencial que el educador adopte un nuevo paradigma y transforme su estrategia de enseñanza orientada a los adultos. En este proceso, el docente debe llevar a cabo una práctica reflexiva constante y sistemática sobre sus fortalezas y debilidades, lo cual le permitirá obtener una nueva perspectiva sobre la educación de adultos y convertirse en un facilitador andragógico. Este trabajo de investigación ha sido relevante y pertinente, ya que ha permitido determinar el nivel de relación entre la andragogía y la práctica reflexiva. Los resultados obtenidos han respondido a las preguntas planteadas y han verificado la hipótesis, mostrando un coeficiente de correlación positiva con alta significancia. Esto ha permitido cumplir tanto el objetivo general como los específicos del estudio.

En este contexto, se llevó a cabo un examen exhaustivo y un análisis detallado de los resultados obtenidos, fundamentados en trabajos de investigación previos y en las teorías que sustentan el marco teórico del estudio. Los datos fueron procesados utilizando un enfoque cuantitativo y métodos estadísticos, con el objetivo de evidenciar el grado de relación entre Andragogía y Práctica reflexiva en educandos universitarios. Los resultados de la prueba estadística, mediante el coeficiente de correlación Spearman's rho, arrojaron un valor de 0.587. El valor de p, menor a 0.001 ($p < 0.001$), indica una correlación estadísticamente significativa entre las variables, lo que demuestra que el resultado es altamente significativo. De acuerdo con los resultados estadísticos, se observó que tanto la variable Andragogía como la variable Práctica reflexiva presentan un alto nivel de significancia. Esto respalda la hipótesis inicial y revela que las dimensiones de principios andragógicos y facilitador andragógico están positivamente relacionadas con la práctica reflexiva en un nivel significativo.

En esta misma línea, se ha evidenciado que la Andragogía desempeña un papel crucial en el desempeño docente, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de los estudiantes. Así lo demostró Aquino (2022) en su estudio, cuyo objetivo fue determinar la relación entre la andragogía y el desempeño del docente. Tras procesar la información estadísticamente, Aquino encontró que ambas variables presentan una

correlación significativa. El análisis, utilizando el coeficiente de correlación de Spearman, reveló un valor de 0.71, indicando una relación positiva alta con una significancia de 0.00 ($p < 0.05$). Por su parte, Villao et al. (2018) destacaron que la andragogía ha ganado mayor relevancia y pertinencia en la educación de adultos, al adoptar nuevas metodologías y estrategias que mejoran la enseñanza y el aprendizaje, y que potencian las capacidades y competencias de los estudiantes adultos. Azmi et al. (2020) señalaron que la andragogía puede ser abordada desde dos perspectivas: una centrada en la enseñanza para adultos y otra que la distingue de la pedagogía orientada a jóvenes. En este contexto, los estudiantes universitarios adultos requieren estrategias andragógicas específicas para lograr un aprendizaje significativo.

En consonancia con el presente estudio, se ha corroborado que la aplicación de los Principios Andragógicos por parte de los docentes universitarios tiene un impacto significativo en los resultados de los estudiantes adultos. Esto queda reflejado en la investigación de González (2022), quien encontró que los Principios andragógicos están significativamente relacionados con el aprendizaje. Su estudio estableció que una mayor aplicación de estos principios conduce a niveles más altos en el aprendizaje de los estudiantes.

En contraste, el estudio de Palaguachi (2021) reveló que el 45% de los docentes utiliza los Principios Andragógicos de manera limitada, lo que impacta negativamente en el aprendizaje de los estudiantes adultos. La investigación descubrió que muchos docentes no toman en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes ni adaptan el currículo para desarrollar plenamente sus capacidades, lo que restringe el potencial de aprendizaje de los adultos. Sin embargo, en el estudio realizado por Zarate (2023) se demostró que la Andragogía influye considerablemente en la mejora del docente universitario así se demostró en los resultados estadísticos de Rho Spearman con una relación de 0,667 mostrando así una correspondencia significativa al $0,00 < 0,05$. Atendiendo lo indicado líneas arriba se pudo constatar en el trabajo de Mora y Cote (2015) que la metodología utilizada tradicionalmente que es empleada por los docentes afecta en los objetivos de aprendizajes de los estudiantes por lo que concluye que los enseñantes se capaciten en el empleo de los principios y estrategias andragógicas para alcanzar un aprendizaje relevante y continuo en los estudiantes. En respuesta a lo dicho Mosquera (2016) concluyó que el no uso de los principios

andragógicos incide o influye perjudicialmente en el estudiante por lo que es necesario capacitar a los docentes en estos principios que les permita a sí adecuar y mejorar su enseñanza obteniendo así mejores resultados.

Finalmente, la investigación de Sguarezi (2018) concluyó que la aplicación de estrategias andragógicas conduce a resultados relevantes en los estudiantes adultos, mostrando una relación estrechamente significativa. Se establece que, al aplicar un procedimiento adecuado para estudiantes adultos, se puede alcanzar un nivel considerable de eficiencia en la enseñanza y el aprendizaje. A partir de los hallazgos de este estudio, así como de investigaciones previas, se ha logrado integrar resultados que refuerzan y responden a las interrogantes planteadas, confirmando la hipótesis inicial. Por lo tanto, el aporte de esta investigación y sus hallazgos son valiosos para futuras investigaciones, proporcionando respuestas a nuevas preguntas en el mismo ámbito. Es pertinente mencionar que se enfrentaron algunas limitaciones durante el proceso de investigación. En particular, la literatura disponible sobre las variables y dimensiones estudiadas proviene de fuentes anteriores, como Malcolm S. Knowles (1913-1997) sobre Andragogía, Schön (1992) sobre Práctica reflexiva, y Barnett (1997) sobre el facilitador andragógico. Aunque hoy en día existe literatura más reciente sobre estos temas, muchas referencias siguen centradas en estos autores, revelando una falta de actualizaciones significativas. Otro desafío fue el acceso limitado y el costo económico asociado con la obtención de literatura, así como la presencia de artículos sesgados con poca argumentación. A pesar de estas limitaciones, se logró cumplir el objetivo de determinar el nivel de relación entre Andragogía y Práctica reflexiva, respondiendo al interrogante planteado y confirmando la hipótesis inicial.

V. CONCLUSIONES

Primera:

Utilizando el coeficiente de correlación de Spearman, se ha demostrado una correlación positiva significativa entre Andragogía y Práctica reflexiva en los docentes universitarios. El coeficiente obtenido fue de 0.587, y el valor **p** fue menor a 0.001 ($p < 0.001$), indicando una correlación estadísticamente significativa y altamente relevante. Esto sugiere que la implementación de los principios andragógico está positivamente asociada con una mayor inclinación hacia la participación en prácticas reflexivas.

Segunda:

El análisis con el coeficiente de correlación de Rho. Spearman reveló una correlación positiva significativa de 0.494 entre Práctica reflexiva y la Dimensión Principios andragógico, con un valor **p** de 0.001 ($p < .001$). Este hallazgo demuestra una correlación estadísticamente significativa. indicando que los principios andragógicos influyen positivamente en la práctica reflexiva.

Tercera:

Se utilizó el índice de correlación Spearman's rho para medir el nivel de relación entre la variable Práctica reflexiva y la dimensión Facilitador andragógico. El valor obtenido fue de 0.592, lo que sugiere una correlación positiva y moderada entre ambas. Además, el valor de **p** es menor a 0.001, lo que indica que esta correlación es estadísticamente significativa al nivel de significancia de 0.05, es decir, el resultado es altamente significativo. Los docentes guiados por facilitadores que aplican estos principios tienden a realizar una práctica reflexiva en mayor medida.

Cuarto:

Los resultados subrayan la importancia de diseñar programas educativos y formativos que reconozcan, fortalezcan las competencias tanto de docentes como de estudiantes en los entornos educativos y profesionales. Estas competencias son fundamentales para el desarrollo individual y la mejora continua de la calidad educativa. Es crucial que las instituciones de educación superior y los programas de formación integren los principios andragógicos en sus estrategias pedagógicas. Además, la práctica reflexiva debe ser un método clave para el desarrollo integral de las competencias del docente como facilitador. De esta manera, se garantiza una formación académica de alta calidad y una preparación integral que permita a los actores contribuir de manera significativa a la sociedad y al ámbito profesional.

VI. RECOMENDACIONES

Primera:

Se recomienda a las universidades, que desarrollen capacitaciones para sus docentes sobre los Principios Andragógico y esta nueva visión de enseñanza. Los hallazgos indican que estos programas ayudaran a los docentes universitarios a adaptar y utilizar nuevas estrategias, facilitando el desarrollo de las capacidades de los estudiantes adultos basadas en sus conocimientos y experiencias previas.

Segunda:

Se sugiere a los centros educativos superiores que modifiquen su malla curricular con la finalidad de incorporar los principios andragógicos, promoviendo un enfoque horizontal que motive la participación activa y efectiva del estudiante adulto. Además, es pertinente fomentar un cambio de paradigma entre los docentes, enfatizando su rol trascendental como facilitadores empáticos que guíen a los estudiantes en la determinación de sus objetivos de aprendizaje

Tercero:

Se propone que las instituciones organicen capacitaciones, charlas, eventos y conferencias sobre la importancia de emplear y aplicar la Práctica Reflexiva por parte de los docentes universitarios. Estas actividades permitirán a los docentes evaluar sus fortalezas y debilidades, mejorar sus estrategias metodológicas y aplicar los principios andragógicos para un desarrollo profesional continuo, permanente y efectivo. Como resultado, los discentes adultos podrán optimizar su aprendizaje.

Cuarto:

Se recomienda a los futuros investigadores que comprendan e interioricen estas dos variables, identificando sus características particulares y su diferenciación con la educación básica. En este contexto, se sugiere analizar estudios previos y sus metodologías, utilizando herramientas confiables para obtener resultados consistentes. El estudio debe ser coherente y sustancial, fomentando nuevas investigaciones. La ética debe ser un principio fundamental para todo investigador. Finalmente, el objetivo del estudio debe ser el ofrecer nuevas soluciones o respuestas que contribuyan al bienestar de la comunidad.

REFERENCIAS

- Ambaliga Bharathi Kavithai, R., Balamurugan, S., & Karthika, S. (2024). Role Of Reflective Practice Is Enhancing Teacher Efficacy In Higher Education. *Migration Letters*, Volume: 21, No: S2 , pp. 933-942. ISSN: 1741-8992
- Asociación Europea para la Educación de Adultos. (2024). Sitio web de la EAEA. Recuperado de <https://eaea.org/>
- Aquino, L. (2022). Tesis para obtener el Grado Académico de Maestría en Docencia Universitaria. La andragogía y el desempeño docente en una Universidad privada de Madre de Dios, 2021. Universidad Cesar Vallejo.
- Arias, J. (2021). Guía para elaborar la operacionalización de variables. *Espacio I+D: Innovación más Desarrollo*, 10 (28).
- Akintolu, M., & Letsek, M. (2021). The andragogical value of the content knowledge method: The case of an adult educational program in the Kwa-Zulu Natal province of South Africa. UNESCO Chair on Open Distance Learning, College of Education, University of South Africa, South Africa. *Heliyon*, 7(9), e07929. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.e07929>
- Azmi, M. & Noer, F. (2020). The Andragogical Approach for Teaching English Speaking Skill for College Students. *Journal of Applied Science, Engineering, Technology, and Education*, 2(2), 136-140. <https://doi.org/10.35877/454RI.asci2264>
- Alvarez, P. (2018). Ética e investigación. Ethics and Research Primer. *Boletín Redipe*, 7(2), 122-149. ISSN-e 2256-1536.
- Azofeifa-Bolaños, J. (2017). Conceptual Evolution and Importance of Andragogy towards the Scope Optimization of University Academic Rural Development Programs and Projects. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.23>
- Arias, J., Villasís, M., & Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.
- Asociación Europea para la Práctica Reflexiva (EAPR). (s. f.). Sitio web de la Asociación Europea para la Práctica Reflexiva. Recuperado de [URL]

- Bansal, A., Jain, S., Sharma, L., Sharma, N., Jain, C., & Madaan, M. (2020). Students' perception regarding pedagogy, andragogy, and heutagogy as teaching-learning methods in undergraduate medical education. *Journal of education and health promotion*, 9, 301. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_221_20
- Bauce, G., Córdova, M., & Ávila, A. (2018). Operacionalización de variables. *Revista del Instituto Nacional de Higiene "Rafael Rangel"*, 49(2).
- Barros, R. (2018). Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. Título de la revista, volumen (44), p19. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173244>
- Bendeck, J. (2018) Conceptualizaciones de la andragogía por parte de estudiantes colombianos en la Educación Superior: aproximaciones iniciales. Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Educación Superior y Sociedad (ESS)
- Bressiani, L., & Roman, H. (2017). A utilização da Andragogia em cursos de capacitação na construção civil. The use of Andragogy in civil construction capacity building courses. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 24, n. 4, p. 745-762, ISSN 1806-9649 <http://dx.doi.org/10.1590/0104-530X2245-17>
- Bruno, A., & Dell' Aversana, G. (2017). Reflective Practice for Psychology Students: The Use of Reflective Journal Feedback in Higher Education. *Psychology Learning y Teaching*. Vol. 16(2) 248–260 DOI: 10.1177/1475725716686288
- Chávez, J. (2022). Técnicas andragógicas en el aprendizaje de la lecto-escritura académica en los estudiantes de primer semestre de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi.
- Carlino, P. (2021). Antecedentes y marco teórico en los proyectos de investigación: Aportes para construir este apartado. Material de cátedra para uso del Taller de escritura de proyecto de investigación de la Maestría en Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina.
- Camelo, J. (2019) Análisis de validez y confiabilidad de un instrumento de conocimiento construido y aplicado por el Grupo de Evaluación y Certificación de Competencias Laborales del Sistema Nacional de Formación Para El Trabajo – SENA. Fundación Universitaria Los Libertadores Facultad de

Ingeniería y Ciencias Básicas Especialización en Estadística Aplicada Bogotá D.C, Colombia.

Castillo, F. (2018). Andragogía, andragogos y sus aportaciones. *Voces De La Educación*, 3(6), 64-76.

Cote, K., & Mora, G. (2015). Andragogía del desempeño docente a nivel de Educación Superior en la asignatura Contabilidad - I (Caso: Mención Educación para el Trabajo Sub-área Comercial Facultad Ciencias de la Educación en la Universidad de Carabobo).

Caraballo Colmenares, R. (2007). La andragogía en la educación superior. *Investigación y Postgrado*, 22(2), 187-206.

Durkheim, É. (1975). La educación, su naturaleza y su papel. En *Educación y sociología* (pp. 1-168). *Barcelona: Península*.

Domingo, A. (2021). La práctica reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>

De León Pérez, I. (2020). Informe "Educación y Aprendizaje de Adultos". Centro Universitario de Noroccidente, Departamento de Estudios de Postgrado - DEP, Maestría en Docencia Universitaria con Énfasis en Andragogía. CUNOROC, USAC. Guatemala. https://issuu.com/inmerdeleon/docs/trabajo_educacion_final.docx

Durkheim, É. (2013). Educación y Sociología (p. 224). *Ediciones Península*. ISBN: 9788499422770

Espinoza Freire, E. E. (2019). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Segunda parte. *Revista Conrado*, 15(69), 171-180. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Georgsen, M., Dau, S. y Helverskov Horn, L. (eds.) (2023). Actas de la Conferencia europea sobre aprendizaje reflexivo basado en la práctica 2023: 20 al 22 de noviembre de 2023. Prensa de la Universidad de Aalborg.

González, R. (2022). Tesis para obtener el Grado Académico de Maestría en Docencia Universitaria. Principios andragógicos y su relación con el

aprendizaje significativo en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2021. Universidad Cesar Vallejo.

González, M. (2019) La educación en el mundo global. Education in the global world. Revista Tecnológica Ciencia y Educación Edwards Deming. Vol 3, No 1 Pag 13-35

García, L. (2017). The innovative andragogy of the XXI century: transforming action of the university teacher andragogo. Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería, 5(2), 23-28. <https://doi.org/10.15649/2346030X.438>

Henschke, J. A. (1998). Historical antecedents shaping conceptions of andragogy: a comparison of sources and roots. In Proceedings of the International Conference on Research in Comparative Andragogy. Radovljica: UMSL

Halili, S. H. (2024). Exploring andragogical assumptions for university students' readiness in mobile-flipped open distance learning. Community Practitioner, 21(3), 337–349

Hernández, V. (2020) Tipos de justificación en la investigación científica. Vol 4, No. 3, 65-76 Artículo Revisión Bibliográfica Indexada Latindex Catálogo 2.0 ISSN 2602-8093 DOI: <https://doi.org/10.33970/eetes.v4.n3.2020.207>

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.

Hernández, A., Ramos, M., Plasencia, B., Indacochea, B., Quimis, A., & Moreno. (2018). Metodología de la investigación científica (1ª ed.). Editorial Área de Innovación y Desarrollo.

Instituto Peruano de Andragogía (IPA). (2022). Andragogía para la transformación: Experiencias y reflexiones. Lima, Perú: IPA.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2021). Informe técnico situación de la población adulta mayor. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/02-informe-tecnico-poblacion-adulta-mayor-ene-feb-mar-2021.pdf>

- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2014). Más de 250 mil personas se incorporan anualmente a la población con educación superior.
- Jiménez, N. (2023). Andragogía: adaptando el aprendizaje para los adultos. Instituto para el Futuro de la Educación, Tecnológico de Monterrey.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2015). The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development. Routledge.
- Knowles, M. (2006). Andragogy: adult learning. Alpha Omega; Oxford University Press.338 p.
- Knowles, M., Holton, F. y Swanson, R. (2001). Andragogía: el aprendizaje de los adultos. México: Mexicana.
- Latorre, C. (2021). La andragogía y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Revista Internacional de Andragogía y Educación de Adultos*, 7(1). <https://doi.org/10.15332/24224529.686>
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341–360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Lewis, N., & Bryan, V. (2021). Andragogy and teaching techniques to enhance adult learners' experience. *Journal of Nursing Education and Practice*, 11(11). <https://doi.org/10.5430/jnep.v11n11p31>
- Lamas, P. y Vargas, D. (2016) Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. Reflections levels in the portfolios of the Pre-Professional Teaching Practice. Vol. 14(2), 57-78. ISSN: 1887-4592
- Lozada, J. (2014). Investigación aplicada: Definición, propiedad intelectual e industria. *Cienciamericana*, N° 3, 34-39.
- López, P., & Fachelli, S. (2017). El diseño de la muestra. En P. López-Roldán y S. Fachelli, Metodología de la Investigación Social Cuantitativa (Capítulo II.4). Bellaterra, Cerdanyola del Vallès: Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/185163>

- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341–360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Mora-Olate, M. (2020). Educación como disciplina y como objeto de estudio: Aportes para un debate. *Desde el Sur*, 12(1), 201-211.
- Mosquera, J. (2016). Práctica docente andragógica y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la sección nocturna de la U.E. José María Velasco. Quevedo, Ecuador: Universidad Técnica Estatal de Quevedo.
- Mora Donoso, M. (2005). El educador como agente reflexivo en el proceso de formación educativa. *Horizontes Educativos*, (10), 71-76.
- Nocetti-de-la-Barra, A., Muñoz Soto, M., Montoya Bravo, P., Bustamante Rojas, Á., & Sáez Lantaño, A. (2023). Experiencia reflexiva en el Seminario Narrativo Docente (SND): Un puente entre la universidad y la escuela. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Perspectiva Educativa*. Formación de Profesores, Vol 62(1), pp. 33-60.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palácios, J., y Romero, H. (2018). Metodología de la investigación Cuantitativa – Cualitativa y Redacción de la Tesis. Bogotá, Ediciones de la U. Quinta edición, p562
- OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico). (2023). Panorama de la Educación 2023: Indicadores de Educación en América Latina y el Caribe. París, Francia: OCDE.
- Ortiz, A., Hidalgo, B., Salinas, E., & Negrón, O. (2021). Propuesta de Motivación Laboral para Mejorar el Desempeño Docente del Centro de Educación Técnico Productivo N° 002 Tumbes, 2020: Proposal for work motivation to improve teaching performance at the technical-productive education center N° 002 Tumbes, 2020: , 288–314.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.

- Ochoa, N., & Ramírez, [Iniciales de los nombres desconocidas]. (2005). La Teoría de la Acción Reflexiva: Algo para reflexionar mientras se acciona. *Revista Ciencias de la Educación*, 2(26), 225-233.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2008). Declaración universal de derechos humanos. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>
- Padilla, K. (2019). Etimología griega y latina del concepto de Andragogía. SCRIBD.
<https://es.scribd.com/document/407171605/Etimologia-griega-y-latina-del-concepto-de-Andragogia-docx>
- Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva (PIPR). (s. f.). Sitio web de la Red Internacional de Práctica Reflexiva. Recuperado de <https://practicareflexiva.up.edu.mx/>
- Ramírez, D. (2022). La aplicación de la andragogía en la educación no formal. *Revista Docencia Universitaria*, 3(1), 113-121
<https://doi.org/10.46954/revistadusac.v3i1.46>
- Rodríguez, C., Breña, J., & Esenarro, D. (2021). Las variables en la Metodología de la Investigación Científica. Editorial Área de Innovación y Desarrollo.
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación [The scope of an investigation/O escopo de uma investigação]. *CienciAmérica*, 9(3). ISSN 1390-9592. ISSN-L 1390-681X.
- Ríos, B. (2018). Andragogía en la Didáctica de la Educación Superior e-Learning (pp. 1-104). F.E.M. Editorial.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: Un enfoque en construcción y disputa.
- Ramos, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: Hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. División Académica de Educación y Artes.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22a ed.). Madrid, España.

- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. USA: Basic Books. ISBN 0465068782
- Sociedad Internacional para la Educación de Adultos (SIEA). (2024). Sitio web de la SIEA. Recuperado de <https://www.ial.edu.sg/>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2021). III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú. Recuperado de <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3018068/III%20Informe%20Bienal.pdf?v=1649883911>
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*.
- Squarezi, V. (2018). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa na Perspectiva da Andragogia: Uma experiência com alunos adultos*. Cascavel, Paraná, Brasil: Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel.
- Sánchez, I. (2015). *La andragogía de Malcom Knowles: Teoría y tecnología de la educación de adultos*. Valencia: Universidad Cardenal Herrera.
- Smith, M. K. (2002). Malcolm Knowles, educación informal de adultos, autodirección y andragogía. *La enciclopedia de la pedagogía y la educación informal*. Recuperado de <https://infed.org/mobi/malcolm-knowles-informal-adult-education-self-direction-and-andragogy/>
- Sociedad Internacional para la Educación de Adultos (ISAE) <https://www.isaeuniversidad.ac.pa/acerca-de-isae/>
- Thomas, I., Hegarty, K., & Holdsworth, S. (2012). El rompecabezas de la educación para la sostenibilidad: Implementación en las universidades. *Creative Education*, 3(6A), 801-812. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.36141>
- UNESCO. (2019). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos (GRALE) (5ª ed.)*. Hamburgo, Alemania: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.
- Universidad Abierta para Adultos. (2006) <https://www.uapa.edu.do/Recuperadohttp://academico.uapa.edu.do/guias2/guias/EDU110/unidad2/tema1.htm>
- Vásquez, S. (2021). *Estrategias andragógicas en el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Piura - Piura 2021 (Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo)*.
- Villao, L., Herrera, S., & Meza, A. (2018). Fundamentos andragógicos como desafío para cambio de la educación del siglo XXI. En *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: "Desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI"*.

Vidal Ledo, M., & Fernández Oliva, B. (2003). Andragogía. Educación Médica Superior, 17(4). Recuperado en 22 de mayo de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412003000400011&lng=es&tlng=es.

Zarate, J. (2023). Estrategias andragógicas y desempeño docente en una universidad pública de Lambayeque (Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo)

ANEXOS

ANEXO 1 Matriz de operacionalización de variables

Matriz de Operacionalización de la variable Andragogía						
Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de Medición
Andragogía	Malcom Shepherd Knowles (1913-1997) Es la capacidad y habilidad de ayudar a los adultos a aprender. La educación no es un proceso que se limite únicamente a la niñez y juventud. Los adultos también necesitan aprender nuevos conocimientos, pero sus necesidades y enfoques de aprendizaje son distintos.	Proceso en la cual se transforma la Variable, de conceptos abstractos a términos concretos, observables y medibles. Espinoza (2019) Está basado en dos dimensiones: principios de andragogía y facilitador andragógico	Principios Andragógicos	Necesidad de saber	1,2	Escala Likert Ordinal. El inventario está compuesto por 18 reactivos de opción múltiple donde: 5. Siempre 4. Casi siempre 3. A veces 2. Casi nunca 1. Nunca
				Autoconcepto de la persona	3	
				Experiencia previa	5,6,9	
				La disposición de aprender	4,7	
				Orientación para el aprendizaje	8,10 11,12	
				La motivación por aprender		
		Facilitador Andragógico	Empático	13,14,		
			Diligente didáctico	15,16,		
			Motivador	17,18		
Matriz de Operacionalización de la variable Práctica Reflexiva						
Práctica reflexiva	Schön (1987, 1992), implica empoderar la capacidad de reflexión, integrando dos directrices: el pensamiento y la acción. Así, mantener una práctica reflexiva constante lleva a transformar las inacciones en acciones.	Proceso en la cual se transforma la Variable, de conceptos abstractos a términos concretos, observables y medibles. Espinoza (2019) Está basado en tres dimensiones: Reflexión superficial, Reflexión pedagógica y Reflexión crítica	Reflexión superficial	Estrategia Metodológicas	1.2.3	Escala Likert Ordinal. El inventario está compuesto por 19 reactivos de opción múltiple donde: 5. Siempre 4. Casi siempre 3. A veces 2. Casi nunca 1. Nunca
					4.5.6.7.8.9.10.11	
			Reflexión pedagógica	Estrategia de enseñanza y aprendizaje		
			Reflexión crítica	El rol del docente para el logro del aprendizaje	12,13,14,15,16,17,18,19	

ANEXO 2 Matriz de Consistencia

La Andragogía y practica reflexiva del docente en una Universidad privada de Lima – 2024					
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Dimensiones	Indicadores	Metodología
¿Cuál es el nivel de relación entre la andragogía y practica reflexiva en docentes universitarios de universidades de Lima Metropolitana 2,024?	Determinar cuál es el nivel de relación entre la andragogía y practica reflexiva en docentes universitarios de universidades de Lima Metropolitana 2,024	Existe una relación significativa entre la andragogía y practica reflexiva en docentes universitarios de universidades de Lima Metropolitana 2,024	Principios Andragógicos	Necesidad de saber Autoconcepto de la persona Experiencia previa La disposición de aprender Orientación para el aprendizaje La motivación por aprender	Enfoque: Cuantitativo Tipo de Investigación: Aplicada Nivel de Investigación: Correlacional Diseño: No experimental, transversal Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario Población: 106 Docentes Universitarios Muestra: 84 Docentes Universitarios Muestreo: Deliberado, crítico o por juicio
			Facilitador Andragógico	Empático Diligente didáctico Motivador	
Problema Especifico	Objetivo Especifico	Hipótesis especifico			
¿Cuál es el nivel de relación entre los principios andrológicos y practica reflexiva en docentes universitarios de universidades de Lima Metropolitana 2,024?	Analizar el nivel de relación entre los principios andrológicos y practica reflexiva en docentes universitarios de universidades de Lima Metropolitana 2,024	Existe relación significativa entre los principios andrológicos y practica reflexiva en docentes universitarios de universidades de Lima Metropolitana 2,024			
¿Cuál es la relación entre facilitador andragógico y practica reflexiva en docentes universitarios de universidades de Lima Metropolitana 2,024	Analizar la relación entre el facilitador andragógico y practica reflexiva en docentes universitarios de universidades de Lima Metropolitana 2,024	Existe relación significativa entre el facilitador andragógico y practica reflexiva en docentes universitarios de universidades de Lima Metropolitana 2,024			

Anexo 3 Instrumento de recolección de dato

Variable N°1 Andragogía

Estimado docente lea atentamente y señala con una "X" la puntuación que mejor considere, teniendo en cuenta la siguiente escala :

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
5	4	3	2	1

N.º Ítems	Categorías				
Dimensión: Principios Andragógicos	S	C	A	C	N
	S	S	V	N	N
1. Sus estudiantes expresan naturalmente la necesidad de aprender sobre temas significativos a sus intereses y necesidades profesionales.					
2. Utilizo las observaciones y preguntas de los estudiantes para identificar sus necesidades de aprendizaje y adecuar mi enseñanza en mejor medida.					
3. Considera que sus estudiantes adultos son capaces de aprender de manera autodirigida y tomar decisiones sobre su propia formación.					
4. Promueve el desarrollo de la confianza y la autoeficacia en sus estudiantes adultos.					
5. Incorpora las experiencias previas de sus discentes adultos en el proceso de aprendizaje.					
6. Crea un entorno de aprendizaje donde los discentes adultos se sienten cómodos compartiendo sus experiencias y aprendiendo unos de otros.					
7. Utiliza estrategias de enseñanza que motive la participación activa y la motivación intrínseca de los estudiantes adultos de aprender.					
8. Ayuda a los estudiantes adultos a superar los inconvenientes o desafíos que puedan enfrentar al aprender un nuevo tema					
9. Se asegura que el contenido de su curso sea relevante y significativo para las necesidades e intereses de sus educandos adultos.					
10. Ayuda a los educandos adultos a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas.					
11. Logra conectar el contenido de su curso con las metas profesionales o personales de sus discentes adultos					
12. Utiliza estrategias de evaluación para reconocer y recompensar los logros de sus discentes adultos y mantener su motivación.					
Dimensión: Facilitador Andragógico,					
13. Ha valorado, reconocido y celebrado los logros de sus estudiantes adultos, fomentando un sentido de confianza y autoestima en ellos y motivándolos para continuar aprendiendo					
14. Ha motivado a sus estudiantes adultos a participar activamente con preguntas desafiantes, debates dinámicos y actividades colaborativas demostrando la relevancia del aprendizaje					
15. Ha utilizado la tecnología educativa de manera efectiva para complementar y enriquecer el proceso de aprendizaje y atender a las diversas necesidades de sus estudiantes adultos					
16. Describe estrategias que ha utilizado para organizar el contenido de sus cursos de manera lógica y coherente, facilitando la comprensión y el aprendizaje significativo de sus estudiantes adultos					
17. Ha adaptado su perspectiva de enseñanza a las particularidades y necesidades de sus estudiantes adultos, manifestando sensibilidad hacia sus diferentes estilos de aprendizaje.					
18. Ha utilizado la empatía para crear un clima de aprendizaje seguro y acogedor donde los estudiantes adultos se sientan valorados y respetados.					

Variable N°2 Práctica Reflexiva

Estimado docente lea atentamente y señala con una "X" la puntuación que mejor considere, teniendo en cuenta la siguiente escala:

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
5	4	3	2	1

N°	Ítem	Categorías				
		S	C	A	C	N
Reflexión superficial		S	C	A	C	N
		S	S	V	N	
1	Modifica las estrategias de enseñanza cuestionando los supuestos implícitos sobre la enseñanza y el aprendizaje					
2	Realiza bastantes cambios en la metodología de enseñanza o evaluación para acoger las diferencias individuales de los estudiantes					
3	Implementa soluciones a problemas que ponen su foco en resultados de corto plazo					
Reflexión pedagógica		S	S	A	C	N
		S	C	V	N	
4	Se esfuerza por lograr el aprendizaje para todos los estudiantes					
5	Busca maneras de conectar los nuevos conceptos con el conocimiento previo de los estudiantes					
6	Considera atentamente las conexiones entre las acciones del profesor y el aprendizaje de los estudiantes					
7	Se hace autocríticas constructivas sobre su propia enseñanza					
8	Reconoce la complejidad de la dinámica del aula					
9	Considera el punto de vista de los estudiantes en la toma de decisiones					
10	Considera que la investigación puede aportar a la enseñanza					
11	Tiene compromiso con el aprendizaje permanente y la mejora de la práctica					
Reflexión crítica		S	S	A	C	N
		S	C	V	N	
12	Cuando hay una incongruencia entre sus creencias y sus acciones, toma medidas para rectificar					
13	Identifica los supuestos y premisas que subyacen a su forma de ver la educación					
14	Considera las implicaciones éticas de las prácticas en el aula					
15	Favorece que sus estudiantes se hagan responsables de las implicancias sociales de sus acciones					
16	Reconoce las consecuencias sociales y políticas de su propia enseñanza					
17	Cuestiona los supuestos sobre los estudiantes y las expectativas (positivas o negativas) que hay sobre ellos					
18	Considera la práctica dentro de un contexto sociológico, cultural, histórico y político más amplio					
19	Analiza su propia forma de pensar					

Anexo 4

Fichas de validación de instrumentos para la recolección de datos

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señora. Mag. Alicia Huallpa Cáceres

Presente

Asunto: **VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.**

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del Programa de Maestría en Docencia Universitaria de la Escuela de Posgrado de la Universidad Cesar Vallejo, en la sede LIMA ESTE, ciclo 2024 - III, requiero validar el instrumento con el cual se recogerá la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la que sustentaré mis competencias investigativas en la Experiencia curricular de Diseño y desarrollo del trabajo de investigación.

El nombre de la Variable es: **Andragogía** siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar el instrumento en mención, se ha considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Formato de Validación.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.



.....
Vargas Granda Mario Esteban

D.N.I N° 09668287

Criterio de validación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento para medir la Variable **Andragogía**. La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer Educativo y agradecemos su valiosa colaboración. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El/la ítem/pregunta pertenece a la dimensión/subcategoría y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El/la ítem/pregunta se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El/la ítem/pregunta tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

Matriz de validación del instrumento de la variable

Principios Andragógicos: Primera dimensión

Indicador	Ítem	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Necesidad de saber	1.Los estudiantes expresan naturalmente la necesidad de aprender sobre temas significativos a sus intereses y necesidades profesionales.	1	1	1	1	
	2. Utiliza las observaciones y preguntas de los estudiantes para identificar sus necesidades de aprendizaje y adecuar la enseñanza en mejor medida.	1	1	1	1	
Autoconcepto de la persona	3.Considera que sus estudiantes adultos son capaces de aprender de manera autodirigida y tomar decisiones sobre su propia formación.	1	1	1	1	
	4.Promueve el desarrollo de la confianza y la autoeficacia en los estudiantes adultos.	1	1	1	1	
Experiencia previa	5.Incorpora las experiencias previas de sus discentes adultos en el proceso de aprendizaje.	1	1	1	1	
	6.Crea un entorno de aprendizaje donde los discentes adultos se sienten cómodos compartiendo sus experiencias y aprendiendo unos de otros.	1	1	1	1	
La disposición de aprender	7.Utiliza estrategias de enseñanza que motive la participación activa y la motivación intrínseca de los estudiantes adultos de aprender.	1	1	1	1	
	8. Ayuda a los estudiantes adultos a superar los inconvenientes o desafíos que puedan enfrentar al aprender un nuevo tema	1	1	1	1	
Orientación para el aprendizaje	9.Se asegura que el contenido de su curso sea relevante y significativo para las necesidades e intereses de los educandos adultos.	1	1	1	1	
	10. Ayuda a los educandos adultos a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas.	1	1	1	1	
La motivación por aprender	11.Logra conectar el contenido de su curso con las metas profesionales o personales de sus discentes adultos.	1	1	1	1	
	12. Utiliza estrategias de evaluación para reconocer y recompensar los logros de los discentes adultos y mantener su motivación.	1	1	1	1	

Facilitador Andragógico: Segunda dimensión:

Indicadores	Ítem	Suficiencia.	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Motivador	13. Ha valorado, reconocido y celebrado los logros de los estudiantes adultos, fomentando un sentido de confianza y autoestima en ellos y motivándolos para continuar aprendiendo	1	1	1	1	
	14. Ha motivado a los estudiantes adultos a participar activamente con preguntas desafiantes, debates dinámicos y actividades colaborativas demostrando la relevancia del aprendizaje	1	1	1	1	
Diligente didáctico	15. Ha utilizado la tecnología educativa de manera efectiva para complementar y enriquecer el proceso de aprendizaje y atender a las diversas necesidades de sus estudiantes adultos	1	1	1	1	
	16. Describe estrategias que ha utilizado para organizar el contenido de sus cursos de manera lógica y coherente, facilitando la comprensión y el aprendizaje significativo de los estudiantes adultos	1	1	1	1	
Empático	17. Ha adaptado su perspectiva de enseñanza a las particularidades y necesidades de los estudiantes adultos, manifestando sensibilidad hacia sus diferentes estilos de aprendizaje	1	1	1	1	
	18. Ha utilizado la empatía para crear un clima de aprendizaje seguro y acogedor donde los estudiantes adultos se sientan valorados y respetados.	1	1	1	1	

Ficha de validación de juicio de experto

Nombre del instrumento	Instrumento para medir la variable Andragogía
Objetivo del instrumento	Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos
Nombres y apellidos de experto	Alicia Huallpa Cáceres
Documento de identidad	09201805
Años de experiencia en el área	Mas de (05) años
Máximo Grado Académico	Maestría
Nacionalidad	Peruana
Institución	UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLAREAL
Cargo	Docente en Investigación
Número telefónico	998963224
Firma	
Fecha	08 / 06 / 2024

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señora. Mag. Lilia Elvira Asmat Goicochea

Presente

Asunto: **VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.**

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del Programa de Maestría en Docencia Universitaria de la Escuela de Posgrado de la Universidad Cesar Vallejo, en la sede LIMA ESTE, ciclo 2024 - III, requiero validar el instrumento con el cual se recogerá la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la que sustentaré mis competencias investigativas en la Experiencia curricular de Diseño y desarrollo del trabajo de investigación.

El nombre de la Variable es: **Andragogía** siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar el instrumento en mención, se ha considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Formato de Validación.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.



.....
Vargas Granda Mario Esteban

D.N.I N° 09668287

Criterio de validación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento para medir la Variable **Andragogía**. La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer Educativo y agradecemos su valiosa colaboración. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El/la ítem/pregunta pertenece a la dimensión/subcategoría y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El/la ítem/pregunta se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El/la ítem/pregunta tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

Matriz de validación del cuestionario de la variable


Principios Andragógicos: Primera dimensión

Indicador	Ítem	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Necesidad de saber	1.Sus estudiantes expresan naturalmente la necesidad de aprender sobre temas significativos a sus intereses y necesidades profesionales.	1	1	1	1	
	2. Utilizo las observaciones y preguntas de los estudiantes para identificar sus necesidades de aprendizaje y adecuar mi enseñanza en mejor medida.	1	1	1	1	
Autoconcepto de la persona	3.Considera que sus estudiantes adultos son capaces de aprender de manera autodirigida y tomar decisiones sobre su propia formación.	1	1	1	1	
	4.Promueve el desarrollo de la confianza y la autoeficacia en sus estudiantes adultos.	1	1	1	1	
Experiencia previa	5.Incorpora las experiencias previas de sus discentes adultos en el proceso de aprendizaje.	1	1	1	1	
	6.Crea un entorno de aprendizaje donde los discentes adultos se sienten cómodos compartiendo sus experiencias y aprendiendo unos de otros.	1	1	1	1	
La disposición de aprender	7.Utiliza estrategias de enseñanza que motive la participación activa y la motivación intrínseca de los estudiantes adultos de aprender.	1	1	1	1	
	8. Ayuda a los estudiantes adultos a superar los inconvenientes o desafíos que puedan enfrentar al aprender un nuevo tema.	1	1	1	1	
Orientación para el aprendizaje	9.Se asegura que el contenido de su curso sea relevante y significativo para las necesidades e intereses de sus educandos adultos.	1	1	1	1	
	10. Ayuda a los educandos adultos a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas.	1	1	1	1	
La motivación por aprender	11.Logra conectar el contenido de su curso con las metas profesionales o personales de sus discentes adultos.	1	1	1	1	
	12. Utiliza estrategias de evaluación para reconocer y recompensar los logros de sus discentes adultos y mantener su motivación.	1	1	1	1	

Facilitador Andragógico: Segunda dimensión

Indicadores	Ítem	Suficiencia.	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Motivador	13. Ha valorado, reconocido y celebrado los logros de sus estudiantes adultos, fomentando un sentido de confianza y autoestima en ellos y motivándolos para continuar aprendiendo	1	1	1	1	
	14. Ha motivado a los estudiantes adultos a participar activamente con preguntas desafiantes, debates dinámicos y actividades colaborativas demostrando la relevancia del aprendizaje	1	1	1	1	
Diligente didáctico	15. Ha utilizado la tecnología educativa de manera efectiva para complementar y enriquecer el proceso de aprendizaje y atender a las diversas necesidades de sus estudiantes adultos	1	1	1	1	
	16. Describe estrategias que ha utilizado para organizar el contenido de sus cursos de manera lógica y coherente, facilitando la comprensión y el aprendizaje significativo de los estudiantes adultos	1	1	1	1	
Empático	17. Ha adaptado su perspectiva de enseñanza a las particularidades y necesidades de sus estudiantes adultos, manifestando sensibilidad hacia sus diferentes estilos de aprendizaje	1	1	1	1	
	18. Ha utilizado la empatía para crear un clima de aprendizaje seguro y acogedor donde los estudiantes adultos se sientan valorados y respetados.	1	1	1	1	

Ficha de validación de juicio de experto

Nombre del instrumento	Instrumento para medir la variable Andragogía
Objetivo del instrumento	Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.
Nombres y apellidos del experto	Lilia Elvira Asmat Goicochea
Documento de identidad	07309340
Años de experiencia en el área	Mas de (05) años
Máximo Grado Académico	Magister
Nacionalidad	Peruana
Institución	UNIVERSIDAD PRIVADA SAN JUAN BAUTISTA
Cargo	Docente Universitario
Número telefónico	959460656
 Firma Mg. Lilia Elvira Asmat Goicochea CEP 18055	
Fecha	10 / 06 / 2024

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señora. Dr. Rommel Lizandro Crispín

Presente

Asunto: **VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.**

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del Programa de Maestría en Docencia Universitaria de la Escuela de Posgrado de la Universidad Cesar Vallejo, en la sede LIMA ESTE, ciclo 2024 - III, requiero validar el instrumento con el cual se recogerá la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la que sustentaré mis competencias investigativas en la Experiencia curricular de Diseño y desarrollo del trabajo de investigación.

El nombre de la Variable es: **Andragogía** siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar el instrumento en mención, se ha considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Formato de Validación.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.



.....
Vargas Granda Mario Esteban

D.N.I N° 09668287

Criterio de validación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento para medir la Variable **Andragogía**. La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer Educativo y agradecemos su valiosa colaboración. Los criterios de validación de contenido son:

Crterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El/la ítem/pregunta pertenece a la dimensión/subcategoría y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El/la ítem/pregunta se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El/la ítem/pregunta tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

Matriz de validación del cuestionario de la variable 1

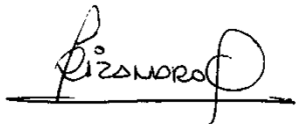
Principios Andragógicos: Primera dimensión

Indicador	Ítem	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Necesidad de saber	1.Sus estudiantes expresan naturalmente la necesidad de aprender sobre temas significativos a sus intereses y necesidades profesionales.	1	1	1	1	
	2. Utilizo las observaciones y preguntas de los estudiantes para identificar sus necesidades de aprendizaje y adecuar mi enseñanza en mejor medida.	1	1	1	1	
Autoconcepto de la persona	3.Considera que sus estudiantes adultos son capaces de aprender de manera autodirigida y tomar decisiones sobre su propia formación.	1	1	1	1	
	4.Promueve el desarrollo de la confianza y la autoeficacia en sus estudiantes adultos.	1	1	1	1	
Experiencia previa	5.Incorpora las experiencias previas de sus discentes adultos en el proceso de aprendizaje.	1	1	1	1	
	6.Crea un entorno de aprendizaje donde los discentes adultos se sienten cómodos compartiendo sus experiencias y aprendiendo unos de otros.	1	1	1	1	
La disposición de aprender	7.Utiliza estrategias de enseñanza que motive la participación activa y la motivación intrínseca de los estudiantes adultos de aprender.	1	1	1	1	
	8. Ayuda a los estudiantes adultos a superar los inconvenientes o desafíos que puedan enfrentar al aprender un nuevo tema.	1	1	1	1	
Orientación para el aprendizaje	9.Se asegura que el contenido de su curso sea relevante y significativo para las necesidades e intereses de sus educandos adultos.	1	1	1	1	
	10. Ayuda a los educandos adultos a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas.	1	1	1	1	
La motivación por aprender	11.Logra conectar el contenido de su curso con las metas profesionales o personales de sus discentes adultos.	1	1	1	1	
	12. Utiliza estrategias de evaluación para reconocer y recompensar los logros de sus discentes adultos y mantener su motivación.	1	1	1	1	

Facilitador Andragógico: Segunda dimensión

Indicadores	Ítem	Suficiencia.	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Motivador	13. Ha valorado, reconocido y celebrado los logros de sus estudiantes adultos, fomentando un sentido de confianza y autoestima en ellos y motivándolos para continuar aprendiendo	1	1	1	1	
	14. Ha motivado a los estudiantes adultos a participar activamente con preguntas desafiantes, debates dinámicos y actividades colaborativas demostrando la relevancia del aprendizaje	1	1	1	1	
Diligente didáctico	15. Ha utilizado la tecnología educativa de manera efectiva para complementar y enriquecer el proceso de aprendizaje y atender a las diversas necesidades de sus estudiantes adultos	1	1	1	1	
	16. Describe estrategias que ha utilizado para organizar el contenido de sus cursos de manera lógica y coherente, facilitando la comprensión y el aprendizaje significativo de los estudiantes adultos	1	1	1	1	
Empático	17. Ha adaptado su perspectiva de enseñanza a las particularidades y necesidades de sus estudiantes adultos, manifestando sensibilidad hacia sus diferentes estilos de aprendizaje	1	1	1	1	
	18. Ha utilizado la empatía para crear un clima de aprendizaje seguro y acogedor donde los estudiantes adultos se sientan valorados y respetados.	1	1	1	1	

Ficha de validación de juicio de experto

Nombre del instrumento	Instrumento para medir la variable Andragogía
Objetivo del instrumento	Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos
Nombres y apellidos de experto	Rommel Lizandro Crispín
Documento de identidad	09554022
Años de experiencia en el área	11
Máximo Grado Académico	Doctor en Administración de la Educación
Nacionalidad	Peruana
Institución	Universidad César Vallejo
Cargo	Docente TC
Número telefónico	941 397 665
Firma	
Fecha	20/05/2024

Validación Internacional del Instrumento Cuantitativo para la Práctica Reflexiva: Salinas, Chandía & Rojas, Universidad Católica de Chile

Desarrollo y Validación del Instrumento Cuantitativo para la Práctica Reflexiva Construcción de los Ítems:

Para construir los ítems de la escala, se utilizó un instrumento elaborado por **Larrivee** que contenía una descripción general de niveles de reflexividad. Este instrumento fue enviado a **40** investigadores que habían trabajado o escrito recientemente en el tema, quienes contribuyeron como jueces expertos.

Consistencia Interna

La escala completa tiene una consistencia interna que varía entre 0,89 como subestimación y 0,95 como sobre - estimación de la confiabilidad. Para la escala completa el Alfa de Cronbach alcanza a 0,93. La sub - escala de reflexión superficial tiene una confiabilidad que varía entre 0,47 y 0,71. Esta sub - escala es la que presenta menor consistencia interna, lo que también se observa en la menor carga factorial a cada uno de los indicadores que la componen. La segunda sub - escala de reflexión pedagógica presenta una confiabilidad que varía entre 0,78 y 0,92 siendo la más alta entre las sub escalas. Por último, la subescala de reflexión crítica tiene una confiabilidad que varía entre 0,71 y 0,84.

Consistencia interna de cada factor y de la escala en su conjunto

Factor Reflexión	Ítem	VALORES LAMBDA DE GUTTMAN PARA CONSISTENCIA INTERNA					
F1: Superficial	V8, V17, V35	0,47	0,7	0,7	0,69	0,71	0,62
F2: Pedagógica	V11, V14, V21, V22, V23, V24, V29, V34	0,78	0,9	0,9	0,92	0,87	0,89
F3: Crítica	V20, V26, V27, V28, V31, V33, V36, V37	0,71	0,82	0,81	0,84	0,79	0,8
Escala Completa		0,89	0,93	0,93	0,95	0,91	0,94

Cargas factoriales para el modelo de 3 factores

Factor	No Ítem	Ítem	Carga
F1: reflexión superficial	V8	Modifica las estrategias de enseñanza cuestionando los supuestos implícitos sobre la enseñanza y el aprendizaje	0,672***
	V17	Realiza bastantes cambios en la metodología de enseñanza o evaluación para acoger las diferencias individuales de los estudiantes	0,739***
	V35	Implementa soluciones a problemas que ponen su foco en resultados de corto plazo	0,592***
F2: reflexión pedagógica	V11	Se esfuerza por lograr el aprendizaje para todos los estudiantes	0,795***
	V14	Busca maneras de conectar los nuevos conceptos con el conocimiento previo de los estudiantes	0,766***
	V21	Considera atentamente las conexiones entre las acciones del profesor y el aprendizaje de los estudiantes	0,712***
	V22	Se hace autocríticas constructivas sobre su propia enseñanza	0,697***
	V23	Reconoce la complejidad de la dinámica del aula	0,673***
	V24	Considera el punto de vista de los estudiantes en la toma de decisiones	0,734***
	V29	Considera que la investigación puede aportar a la enseñanza	0,647***
V34	Tiene compromiso con el aprendizaje permanente y la mejora de la práctica	0,756***	
F3: reflexión crítica	V20	Cuando hay una incongruencia entre sus creencias y sus acciones, toma medidas para rectificar	0,515***
	V26	Identifica los supuestos y premisas que subyacen a su forma de ver la educación	0,629***
	V27	Considera las implicaciones éticas de las prácticas en el aula	0,702***
	V28	Favorece que sus estudiantes se hagan responsables de las implicancias sociales de sus acciones	0,627***
	V31	Reconoce las consecuencias sociales y políticas de su propia enseñanza	0,639***
	V33	Cuestiona los supuestos sobre los estudiantes y las expectativas (positivas o negativas) que hay sobre ellos	0,530***
	V36	Considera la práctica dentro de un contexto sociológico, cultural, histórico y político más amplio	0,540***
	V37	Analiza su propia forma de pensar	0,572***

Nota. *p<0,05, **p<0,01.

Anexo 5 Resultados del análisis de consistencia interna

Para la validación de las variables de este estudio, se contó con la colaboración de expertos en sus respectivas áreas. En el caso de la variable "Andragogía", la validación fue realizada por tres expertos en docencia universitaria, quienes aportaron sus conocimientos y experiencia para asegurar la rigurosidad del enfoque. Por otro lado, la variable "Práctica Reflexiva" fue validada por tres expertos internacionales provenientes del Programa de Doctorado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de Chile, quienes ofrecieron una perspectiva global y especializada sobre el tema. En tal sentido se procedió a realizar una prueba piloto a 18 Docentes Universitarios; la información recabada ha sido ordenada en el programa Microsoft Excel y exportada al programa JAMOVİ para aplicar la prueba Alfa de Cronbach.

Fiabilidad de la Escala de Andragogía: Cronbach's α y McDonald's ω

Scale Reliability Statistics Andragogia

	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	0.891	0.905

Fiabilidad de la Escala de Práctica Reflexiva: Cronbach's α y McDonald's ω

Scale Reliability Statistics Practica Reflexiva

	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	0.861	0.874

Anexo 6 Consentimiento o asentimiento informado UCV

Título de la investigación: Andragogía y Práctica Reflexiva en docentes universitarios de universidades de Lima Metropolitana 2024

Investigador: Vargas Granda Mario Esteban

Propósito del estudio

Le invitamos a participar en la investigación titulada Andragogía y Práctica Reflexiva en docentes universitarios de universidades de Lima Metropolitana 2024 cuyo objetivo es ¿Cuál es el nivel de relación entre la andragogía y practica reflexiva en docentes universitarios? Esta investigación es desarrollada por el discente del programa de estudio Maestría en Docencia Universitaria, de la Universidad César Vallejo del campus Lima Este, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad.

Describir el impacto del problema de la investigación.

Dentro del desarrollo sostenible y adaptación a los nuevos cambios en la educación de adultos y para adultos, es necesario medir el nivel de relación entre Andragogía y Práctica Reflexiva en docentes universitarios, al poder determinar la relación entre las dos variables se podrá obtener un impacto significativo en los docentes y en consecuencia también en los estudiantes, en tal sentido al medir la relación entre las variables, se podrá identificar cualquier tipo de brechas o áreas que requieren de innovación en las políticas y programase educativos; lo que permitirá diseñar estrategias más efectivas para promover prácticas reflexivas sostenibles y fomentar una mayor conciencia en la educación para adultos.

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente:

1. Se realizará una encuesta donde se recogerán información relevante respecto a las variables.
2. Esta encuesta tendrá un tiempo aproximado de 20 minutos. Las respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria (principio de autonomía):

Usted puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a la aceptación no desea continuar puede hacerlo sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

Indicar al participante la existencia que NO existe riesgo o daño al participar en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad. Usted tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia):

Se le informará que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. Los resultados del estudio podrán ser usados en beneficio de la educación para adultos.

Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información que usted nos brinde es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con el Investigador Vargas Granda Mario Esteban mvargasgr@ucvvirtual.pe.edu así mismo lo podrá realizar también con el Asesor Dr. Augusto César Mescua Figueroa. amescua@ucvvirtual.pe.edu

Consentimiento: Después de haber leído los propósitos de la investigación participare en la investigación antes mencionada de propia voluntad.

Nombre y apellidos:

Firma(s): Fecha y hora:

Anexo 7 Reporte de similitud en software Turnitin

Feedback Studio - Google Chrome
ev.turnitin.com/app/carta/es?tu=1008032488&s=18&rc=1038&=2426389800&lang=es

feedback studio MARIO ESTEBAN VARGAS GRANDA Andragogía y práctica reflexiva en docentes universitarios de universidades de Lima Metropolitana 2,024 -- /100 < 3 de 18 > ?

Resumen de coincidencias

9%


Se están viendo fuentes estándar

Ver fuentes en inglés

Coincidencias

1	Entregado a Universidad... Trabajo del estudiante	2%
2	repositorio uci.edu.pe Fuente de Internet	1%
3	hdl.handle.net Fuente de Internet	1%
4	ijp.in Fuente de Internet	<1%
5	www.researchgate.net Fuente de Internet	<1%
6	repositorio.unach.edu.pe Fuente de Internet	<1%
7	worldwide.science.org Fuente de Internet	<1%
8	Entregado a Universidad... Trabajo del estudiante	<1%
9	archive.org Fuente de Internet	<1%
10	Entregado a consultori... Trabajo del estudiante	<1%
11	Entregado a Universidad... Trabajo del estudiante	<1%
12	iq.coord.usb.ve Fuente de Internet	<1%
13	issuu.com Fuente de Internet	<1%
14	www.slideshare.net Fuente de Internet	<1%
15	Entregado a Universidad... Trabajo del estudiante	<1%

Página: 1 de 40 Número de palabras: 13084 Versión solo texto del informe Alta resolución Activado 15:17 2/02/2024

 **Universidad César Vallejo**

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Andragogía y práctica reflexiva en docentes universitarios de universidades de Lima Metropolitana 2,024

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestro en Docencia Universitaria

AUTOR:
Vargas Granda Mario Esteban (orcid.org/0000-0002-9541-8607)

ASESORES:
Dr. Mesquia Figueroa, Augusto César (orcid.org/0000-0002-4812-2499)
Dr. Chumplitaz Caycho, Hugo Eladio (orcid.org/0000-0001-6768-381X)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:
Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la Educación en todos sus niveles

LIMA - PERÚ
2024

Anexo 7 Análisis complementario

Esquema correlacional

Variables

V1 =Andragogía

V2 = Práctica reflexiva del docente

Relación entre variables

r = Coeficiente de relación

M = Muestra de estudio

r = Relación entre variables

Calculadora de muestra

Parámetro	Valor
Nivel de Confianza	95%
Margen de Error	5%
Población	106
Tamaño de Muestra	84

Data del Instrumento aplicado a los docentes universitarios