

## ACOMPANAMIENTO ANDRAGÓGICO Y TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PEDAGÓGICA

---

PhD. Alexander Montes-Miranda  
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.  
amontes20@gmail.com  
República Dominicana  
[Orcid ID](#)

MSc. Jaime Pérez-Díaz  
Universidad de Córdoba  
jaimealberto2240@gmail.com  
Colombia  
[Orcid ID](#)

MSc. Kelys Macea-González  
Institución Educativa Robinson Pitalua  
maceakelly86@gmail.com  
Colombia  
[Orcid ID](#)

Fecha de Recepción: 30 de abril de 2020 / Fecha de Aceptación: 08 de junio de 2020  
**Vinculación Universidad - Sector Productivo**

---

### Resumen

El presente artículo sistematiza los resultados de una investigación científica relacionada con el valor del acompañamiento andragógico en el ejercicio docente. Tuvo como objetivo analizar las transformaciones en las prácticas pedagógicas de los maestros, producidas en virtud de un modelo de acompañamiento. El problema estudiado está representado en la carencia de procesos de formación y seguimiento suficientes y efectivos hacia los maestros del ciclo de primaria, reflejado en los bajos resultados en materia de aprendizajes en este nivel. Se empleó la metodología Investigación Acción Pedagógica (IAP) desde el modelo propuesto por Restrepo (2006) en tres fases: deconstrucción, reconstrucción de la práctica y validación de la efectividad de la práctica, tomando como población de estudio a los maestros de la básica primaria de una sede educativa en la ciudad de Montería (Colombia). Los resultados de este estudio develan

---

que la naturaleza representacional del docente está directamente ligada a su desempeño; sus creencias, percepciones y concepciones determinan su accionar en el aula; entretanto, su autonomía y colaboración le permiten reflexionar y liderar la de transformación de su práctica. Finalmente, se concluye que el acompañamiento de un andragogo toma fuerza en la formación del profesorado para avanzar en el mejoramiento continuo de su ejercicio docente, fortaleciendo a su vez, el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares.

**Palabras clave:** Saber pedagógico; enseñanza; prácticas pedagógicas; reflexión docente; andragogía; investigación acción pedagógica.

**ANDRAGOGICAL ACCOMPANIMENT AND  
TRANSFORMATION OF PEDAGOGICAL  
PRACTICES FROM PEDAGOGICAL  
ACTION RESEARCH**

**ACCOMPAGNEMENT ANDRAGOGIQUE  
ET TRANSFORMATION DES PRATIQUES  
PÉDAGOGIQUES À PARTIR DE LA  
RECHERCHE-ACTION PÉDAGOGIQUE**

**Abstract**

This article systematizes scientific research results related to the value of andragogical accompaniment in the teaching exercise. Its objective was to analyze transformations in the teachers' pedagogical practices, produced under a model of accompaniment. The problem studied is represented by the lack of sufficient and adequate training and follow-up processes for primary school teachers, reflected in the low results in learning at this level. A Pedagogical Action Research (IAP) methodology was used from the model proposed by Restrepo (2006) in three phases: deconstruction, reconstruction of the practice, and validation of the effectiveness of the practice, taking elementary school teachers as the population

**Résumé**

Cet article systématise les résultats d'une recherche scientifique liée à la valeur de l'accompagnement andragogique dans l'enseignement. Son objectif était d'analyser les transformations des pratiques pédagogiques des enseignants, produites grâce à un modèle d'accompagnement. Le problème étudié est représenté par le manque de processus de formation et de suivi suffisants et efficaces des enseignants du cycle primaire, reflété dans les faibles résultats en termes d'apprentissage à ce niveau. La méthodologie de recherche-action pédagogique (IAP) a été utilisée à partir du modèle proposé par Restrepo (2006) en trois phases: déconstruction, reconstruction de la pratique et validation de l'efficacité de la pratique, en prenant comme

to be studied in an educational setting in the city of Montería (Colombia). This study's results reveal that the teacher's representative nature is directly linked to his performance, and his beliefs, perceptions, and conceptions determine his actions in the classroom. Meanwhile, autonomy and collaboration allow him to reflect and lead the transformation of his practice. Finally, it is concluded that the accompaniment of an andragogue is essential in the training of teachers to advance in the continuous improvement of their teaching practices, strengthening in turn, collaborative work and peer learning.

**Keywords:** pedagogical knowledge; teaching; pedagogical practices; teacher reflection; andragogy; pedagogical action research.

population d'étude les enseignants de l'école primaire. d'un siège éducatif dans la ville de Montería (Colombie). Les résultats de cette étude révèlent que la nature représentative de l'enseignant est directement liée à sa performance; leurs croyances, perceptions et conceptions déterminent leurs actions en classe; Parallèlement, son autonomie et sa collaboration lui permettent de réfléchir et de mener la transformation de sa pratique. Enfin, on conclut que l'accompagnement d'un andragogue gagne en force dans la formation des enseignants pour progresser dans l'amélioration continue de leur pratique pédagogique, renforçant, à son tour, le travail collaboratif et l'apprentissage par les pairs.

**Mots-clés:** connaissances pédagogiques; enseignement; pratiques pédagogiques; réflexion des enseignants; andragogie; recherche-action pédagogique.

## Introducción

La escuela contemporánea demanda de un educador que se apropie, no solo de los contenidos de su área específica, sino que en su acción pedagógica oriente una formación integral del individuo, un sujeto que socialmente adaptado, construya y contribuya a la consolidación de la cultura y la sociedad en la que está inmerso. En este sentido, la pedagogía crítica busca empoderar a los agentes del proceso educativo (docente - estudiantes) a que sean capaces de construir sus propios proyectos de vida, desde la autonomía, incluyendo valores y creencias establecidas, suscitando así comunidades solidarias, justas, incluyentes, participativas y democráticas (Calderón & Paniagua, 2016).

No obstante, este enfoque no debe resultar de la imposición, ya que emergen del ejercicio autónomo del sujeto social, de allí que esta investigación tiene como objetivo transformar, desde la reflexión, las prácticas pedagógicas de los docentes de la básica primaria de la sede Valle del Sinú de la Institución Educativa Robinson Pitalúa de la ciudad de Montería, mediante un acompañamiento andragógico, entendiéndose andragogía según Torres et al. citados por (Rois-Méndez, 2010)

La andragogía, o arte de enseñar a los adultos, da la oportunidad para que el adulto que desee aprender tome parte activa en su propio aprendizaje e intervenga en la planificación, realización y evaluación de las actividades de aprendizaje en condiciones de igualdad con los otros participantes y el facilitador. (p.107)

Teniendo en cuenta que la categoría principal y objeto de estudio se centra en la práctica pedagógica del maestro, es necesario definirla para comprender el alcance de la investigación, de allí que práctica pedagógica incluye según Zuluaga (1999) “los modelos pedagógicos; lo práctico, la didáctica; lo educativo, el sistema de valores sociales, la política, la cultura y la reflexión como eje central” (p.49). En esta investigación la práctica pedagógica tiene como base la reflexión y el saber pedagógico, ya que la práctica pedagógica se sustenta en el saber pedagógico”.

Ahora bien, el estudio realizado tiene como pilar la reflexión, que se asume en esta investigación desde la perspectiva reflexiva de los aportes teóricos de Dewey (1989) quien deja claro que el pensamiento reflexivo lleva a la investigación, hace que la persona se movilice y busque cambios en lo que cree, imagina y piensa. Sólo el pensamiento reflexivo logra que lo tradicional se quiebre o se sustente, considerando, que al dudar (reflexión), poner en orden las ideas, dirigir las a un fin, puede hacer que lo que ya se sabe o se cree se resignifique mediante el cuestionamiento que establece la duda.

Por su parte, Domingo (2008) plantea que el “Conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción” (p 326). El docente todos los días actúa en su quehacer pedagógico, incluso antes de llegar a él, en tanto que prepara las clases, las evaluaciones, utiliza variedad de recursos para el aprendizaje y reflexiona en su trasegar; sin embargo, esto no es suficiente, es necesario acompañarlo para ayudarlo a reflexionar de manera efectiva, es decir, que la reflexión lleve a la acción y transformación de sus prácticas pedagógicas.

Este proceso de acompañamiento y reflexión desarrollado con los maestros parte de dinámicas horizontales, tiene presente al docente como sujeto coinvestigador, es participante activo del proceso, se parte de lo que él tiene y desde allí se construye, como lo afirma Restrepo (2006) “los docentes construyen una práctica pedagógica alternativa, apropiada y efectiva, y un saber hacer distante, en algún grado, del saber teórico o teoría pedagógica general” (p.2). A este saber Restrepo lo llama “saber pedagógico del maestro”. Si no se parte de este saber que tiene sentido para el educador, aparece entonces, la apatía, la desmotivación para la transformación de su práctica pedagógica. Es por esta situación que se plantea, como alternativa, un acompañamiento andragógico al docente, convirtiéndolo en sujeto y co - investigador de su propia práctica pedagógica.

En lo que atañe a los estudios que anteceden a esta investigación, se destacan los aportes de González – Arizmendi (2018), quien centra su estudio en la práctica pedagógica, en especial en docentes de la facultad de educación de la Universidad de Córdoba, relacionando las categorías sujeto-vida-pedagogía y desde allí generar teoría que aporte al saber pedagógico,

así se deja claridad que la práctica pedagógica es reflexiva en sí misma y propone escribir y sistematizar esta práctica, convirtiéndola en práctica suvidagógica (sujeto-vida-pedagogía), valiéndose de la teoría fundamentada como diseño metodológico. Este estudio hace un recorrido histórico y epistemológico del concepto de práctica pedagógica, llegando a motivar al docente universitario a no perder la oportunidad de comprender y actuar sobre la mejora de la práctica pedagógica, mediante la identificación, registro, sistematización y resignificación de su quehacer, generando con esto revaloración del docente como modelo de formación.

Dentro de esta misma línea, Sosa (2014) propone que la práctica pedagógica se oriente hacia la investigación como mecanismo para lograr su transformación, generando saber pedagógico y didáctico desde lo que el docente hace a diario, no sólo en el salón de clase, sino en todas las relaciones que se establecen en el ambiente educativo. Este estudio adelantado por Sosa (2014) dentro de un diseño de Investigación Acción Educativa, ubica a la reflexión y la transformación como piezas claves en todo estudio que tenga este corte investigativo, empoderando al maestro para que sea un profesional crítico reflexivo, que él mismo se transforme y construya su saber pedagógico, por medio de la reflexión que es un proceso permanente y sistemático.

Partiendo de la reflexión y sistematización de las prácticas pedagógicas, Barreto et al. (2011) en su estudio que tiene como propósito reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza a partir de las prácticas reflexivas, indagaron los procesos de reflexión en seis docentes de educación superior de la ciudad de Bogotá. Entre los hallazgos más relevantes que plantean los autores se citan: dividir el análisis de procesos reflexivos en cinco dimensiones: personal, académica, laboral, experiencia docente y contexto.

El producto de dicho análisis aportó las pautas concluyentes en el desarrollo de un instrumento que pretende estimular la reflexión docente con respecto a su quehacer, como contribución al mejoramiento de su labor académica. El instrumento propone que el docente, teniendo en cuenta las cinco dimensiones antes mencionadas, enfoque su reflexión en aspectos más detallados y concretos.

Frente a la identificación de detalles para la reflexión de la práctica pedagógica, elemento que le da su esencia, Jiménez et al. (2015), desde el marco teórico de su investigación, que tiene como objetivo conocer las prácticas pedagógicas de tres docentes de matemática de la básica y media, con el empleo de la metodología cualitativa y un diseño de estudio de caso múltiple, proponen cuatro criterios para la reflexión docente; el primer criterio se centra en describir, el docente se pregunta cómo son mis prácticas; como segundo criterio informar, que responde a las preguntas ¿qué teorías se expresan en mis prácticas?, ¿qué significado tiene lo que hago?; el tercero confrontar, en la que se da respuesta a ¿cómo he llegado a ser de esta manera?, ¿cuáles son las causas?; y por último reconstruir, en la que se cuestiona cómo podría cambiar (p.136).

Estos autores, aparte de identificar aspectos importantes para la reflexión, concluyen que los profesores conciben su práctica pedagógica como el conjunto de acciones, estas acciones comienzan en la planeación, preparación y desarrollo las clases, actividades que deben ser reflexionadas y evaluadas para el mejoramiento continuo. Desde una visión mecanicista y reduccionista otros docentes consideran que la práctica pedagógica sólo es lo que se hace en el salón de clase, desde el saludo, repaso de la clase anterior y la actividad nueva del día, en ese mismo orden, los docentes sostienen que la práctica pedagógica está direccionada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y que no pueden salirse de esos lineamientos y por último la evaluación tiene dos finalidades, controlar y corregir ciertos errores.

En esta misma revisión, Burgos & Cifuentes (2015) relacionan tres aspectos con la categoría de las prácticas pedagógica: saber, querer, poder, pretendiendo con ello la transformación de dicha práctica, desde una perspectiva hermenéutica reflexiva como metodología, concluyendo que desde el saber se debe promover el aprendizaje significativo, para cerrar la brecha entre la teoría y la práctica; desde el querer, el docente reflexiona sobre lo que hace, pero no lo materializa en el aula, y actúa desde la presión que ejerce el Estado y la sociedad, generando relaciones verticales con los estudiantes y por tanto, relaciones distantes; y desde el poder contemplado las posibilidades didácticas que el contexto le proporciona.



La hermenéutica reflexiva, como metodología, puede ser aplicada a la hora de interpretar y analizar la práctica pedagógica del docente, escrita en su preparador de clases y en el diario de campo. “la hermenéutica no se queda en el campo de la pura abstracción, sino que incide en la transformación de las realidades de aula, en un mundo en constante construcción, deconstrucción y reconstrucción” (Burgos & Cifuentes, 2015. p. 125).

Esto de la transformación de las prácticas es lo que adelanta Corvalán (2013) en su trabajo “práctica pedagógica e investigación acción”, relaciona estas dos categorías, con el fin de hacer acercamiento a la práctica pedagógica de un grupo de docentes, partiendo de una descripción sistemática de las subjetividades de los mismos, utilizando la reflexión grupal como estrategia para conocer a fondo concepciones y creencias de los maestros, intentando que los docentes autoafirmen su rol profesional.

De otra parte, Basto (2011) en su investigación “De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios”, cuyo objetivo fue caracterizar las concepciones y las prácticas pedagógicas de este colectivo de la Universidad Santo Tomás, donde se establecen cuatro rutas encaminadas a fortalecer la educación, sustentadas teóricamente en cuatro categorías de análisis que les denominó así: “concepciones (saber), prácticas (hacer), actuaciones (ser) y reflexión (pensar)” (p.398). Aquí toma fuerza la relación entre lo que dicen, piensan, sienten y hacen estos docentes en aras de ir más allá de sus prácticas de aula, dando como resultado la configuración de nuevos perfiles docentes que animan a la construcción de estilos emergentes y alternativos de enseñanza. Para lograr esto se utilizó como diseño un estudio de caso múltiple, con algunas técnicas cuantitativas y cualitativas.

Ahora bien, en palabras de Basto (2011), los resultados evidencian un “contrasentido entre las concepciones, las acciones y los sentires pedagógicos del profesorado y ponen de manifiesto que, aunque hay una diversidad de modelos pedagógicos que se definen en la cotidianidad de las aulas universitarias, sigue predominando la práctica tradicional-conductista”. (p.393). en virtud de esta premisa, se hace necesario construir una articulación entre la teoría y la práctica pedagógica, desde la reflexión y la participación, que tenga en cuenta el sentido y significado de la acción pedagógica, para que responda realmente a las necesidades de formación de la comunidad académica.

Esta distancia entre praxis y saber declarado, en el ejercicio de la docencia también es analizado por Loaiza y Duque (2017), quienes incluyen el concepto “incongruencia” para referirse a los maestros como aquellos que trabajan en la básica primaria, mientras que los docentes o profesores son los que trabajan en la básica secundaria y en especial en el nivel universitario, su estudio busca caracterizar las prácticas pedagógicas de los maestros y de los docentes y, a partir de allí, con un diseño etnográfico reflexivo, comprender la forma en que son concebidas y desarrolladas sus prácticas pedagógicas. En definitiva, esta investigación concluye que tanto maestros como docentes, tienen grandes vacíos conceptuales y que existe incongruencia entre el discurso del maestro y docente con su práctica pedagógica, en el discurso el estudiante es el centro y en la práctica el centro es el docente y el modelo es el tradicional – conductista.

Dicho estudio, de carácter reflexivo, permite comprender la importancia que tiene caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes, proceso que Restrepo (2006) lo denomina “deconstrucción”, donde una vez caracterizadas las prácticas, se puede, junto con los docentes, proponer alternativas de mejora, nivel que no abordan estos autores, pero que dejan bases, para que, desde la reflexión, se genere la transformación de dichas prácticas en favor del estudiante y del docente mismo. Al respecto, Loaiza y Duque (2017), invitan a que los maestros “sean capaces de encontrar estrategias para dinamizar y fortalecer su labor docente [...] de tal manera que puedan reflexionar constantemente sus prácticas pedagógicas, curriculares y didácticas” (p. 64)

Para caracterizar las prácticas pedagógicas es de suma importancia ir al terreno y describirlas en la cotidianidad de la escuela, es lo que investigó Pabón (2009) con tres maestras de matemáticas de los grados 4 y 5 de básica primaria, utilizando como metodología el estudio de casos, describiendo cómo las docentes planean, ejecutan y evalúan el desempeño de sus estudiantes, identificando tres categorías principales, el componente temático, el metodológico y evaluativo.

Aquí el autor considera que no sólo se debe alcanzar la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes, sino que se pueda transformar el ser docente, llevándolo a ser un profesor formador, constructor e integral. Dentro de estas intenciones, Pabón (2009)

citando a Mercer (1997) detalla tres estrategias que el maestro debe integrar a en su discurso pedagógico, “las estrategias para obtener conocimiento relevante de los alumnos; las estrategias para responder a lo que dicen los alumnos y las estrategias para describir las experiencias de clase que se comparten con los alumnos” (p. 49), estas estrategias ayudan a los maestros a transformar sus prácticas pedagógicas directamente en el aula, aclarando que éstas inician desde antes y en contexto.

Siguiendo con el análisis de la categoría central, prácticas pedagógicas, el trabajo realizado por Ariza (2009) hace una caracterización de los docentes del programa de fisioterapia de una Institución de Educación Superior Privada, partiendo de la percepción y anhelos de los estudiantes y docentes con respecto a las clases. Se vale de un diseño etnográfico, utilizando la observación, la entrevista, la revisión documental y la discusión grupal para recoger dichas percepciones y deseos. Las categorías en las que se desarrolló el estudio fueron el hacer, el sentir y el querer ser.

Se puede tomar como aporte de esta investigación que para la caracterización de la práctica pedagógica no se puede prescindir del estudiante, el también valora al docente, sus metodologías, desde el saludo, hasta cuando sale del salón. El estudiante es el que recibe, en cierta manera, el producto final del ser docente que llega al aula y comparte un conocimiento.

Se deja claro entonces, que las prácticas pedagógicas no es un tema que sólo incluya al maestro, sino que directamente incluye al estudiante, razón de ser de la escuela y del ser docente, por ello que Campos & Guevara (2009) analizan la influencia de las prácticas pedagógicas frente a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes de grado quinto, mediante un estudio etnográfico, donde utilizaron, la observación participante, la entrevista semiestructurada y los grupos de discusión para acercarse a los docentes y estudiantes y comprender dicha influencia concibiendo la práctica pedagógica, no como un conjunto de estrategias aisladas dentro del aula, sino que es una relación mucho más compleja entre el docente, el conocimiento, inscritos en las dinámicas de culturales e históricas.

Se pueden destacar, finalmente estudios que toman como eje del análisis los procesos de formación docente, como los de Gamboa, Montes y Hernández (2018) y Montes, Romero y Gamboa (2017), quienes establecen las relaciones sobre el impacto de procesos de capacitación y acompañamiento de los docentes visibles en las políticas educativas en esta materia.

En definitiva, en Colombia, existe la tendencia de estudiar las prácticas pedagógicas desde metodologías cualitativas, con diseños variados como estudio de caso, único y múltiples, etnografías y la investigación acción, en su vertiente educativa. Es de resaltar que los estudios se enfocan, en mayor medida, en modelos de comprensión e interpretación de estas complejidades, en menor medida se adelantan estudios que pretendan la transformación de las mismas, sin embargo, estos estudios dejan bases teóricas y metodológicas para adelantar cambios estructurales de las prácticas pedagógicas a partir de la reflexión del docente, como protagonista principal de dicho ejercicio.

## **Materiales y Método**

Esta investigación, desarrollada en el campo educativo, se inserta en el marco del paradigma socio crítico de la investigación cualitativa porque busca transformar una realidad social desde los sujetos mismos que la conforman. Empleando la metodología Investigación Acción Pedagógica (IAP). Planteada en tres fases a la luz de Restrepo (2006), la primera fase se centra en el problema a transformar, denominada deconstrucción de la práctica; en la segunda se planean y aplican acciones renovadoras, fase de reconstrucción; por último, en la tercera, se verifica la efectividad de dichas acciones, denominada verificación de la efectividad de la práctica.

Los docentes participantes o coinvestigadores son seis maestros de una sede de educación básica primaria de Montería Córdoba. Es un grupo de docentes heterogéneo, en cuanto a las edades, experiencias, decretos de nombramientos, estilos de enseñanza y perfiles profesionales.

Para todas las técnicas aplicadas se utilizó una matriz de análisis por categorías (Tabla N° 1). Esta matriz responde a la categoría principal prácticas pedagógicas, se divide en

subcategorías y dimensiones, que surgen de la revisión de literatura, como podemos apreciar en la tabla uno.

Tabla 1. Matriz de categorías

Categoría principal	Subcategorías	Dimensiones
Prácticas Pedagógicas	Modelos Pedagógicos	Planeación
		Didáctica
		Evaluación del aprendizaje y concepciones evaluativas
	Concepciones	Enseñanza
		Aprendizaje
	Reflexión docente	Relación teoría – práctica

Fases de la investigación: Modelo IAP

**Fase 1: Deconstrucción de la práctica:** En esta fase la unidad investigativa, en compañía de los docentes co – investigadores adelantaron un proceso de reflexión de la práctica pedagógica, iniciando con la observación de las clases, luego una entrevista semiestructurada y por último una revisión documental o análisis de contenido de los preparadores de clases, estos insumos permitieron deconstruir la práctica y responder al primer objetivo investigativo que es caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes participantes, identificando como último, las fortalezas y aspectos por mejorar.

**Fase 2: Reconstrucción de la práctica:** La fase anterior arroja elementos que permiten construir una nueva práctica no de manera intuitiva, sino desde discursos pedagógicos que circulan en el medio académico, con el fin de contextualizarlos y establecer relación dialógica entre la teoría y práctica. Esta fase no busca anular toda la práctica pedagógica del docente, busca mejorarla, por tanto, la transformación de la práctica no es sinónimo de cambio total, sino de perfeccionamiento de la misma, el docente descubrirá que tiene algunos aspectos por mejorar (prácticas ineficientes) y otros que reafirmar (Restrepo, 2004).

Para esta fase investigativa se desarrolló un grupo de discusión, con el propósito de generar espacios de reflexión en torno a la práctica pedagógica, partiendo de los hallazgos de la deconstrucción. Esta discusión generó una serie de estrategias y un plan de acción de

mejoramiento ejecutable (ver anexo 1), para luego ponerlo en marcha y así pasar a la tercera fase investigativa.

**Fase 3: Validación de la efectividad de la práctica:** Esta fase corresponde a la implementación de la nueva práctica, en la que se verifica su efectividad, reflejada en indicadores que den evidencia de las transformaciones. Para evaluar esta nueva práctica se utilizó y analizó el diario de campo, interpretado o releído con intencionalidad hermenéutica, los preparadores de clases y las fichas de registro de las observaciones participantes, para poder identificar fortalezas y efectividad de la práctica reconstruida, dejando ver necesidades no satisfechas que se ajustarán progresivamente.

### **Análisis de los datos**

Para análisis de los datos se hizo la transcripción de las entrevistas, la observación y grupo de discusión y sistematización de los preparadores y diarios de campo de los docentes participantes. Dicha transcripción se clasificó en la matriz de categorías, realizando un proceso de codificación línea a línea. Por último, se triangularon las técnicas de observación participante, entrevista semiestructurada, y la revisión documental.

## **Resultados**

Los hallazgos con respecto a las subcategorías y dimensiones establecidas, se presentan en el orden de cada una de las fases de la investigación.

**Fase 1: deconstrucción de la práctica:** En esta fase se buscó caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes coinvestigadores, con el fin identificar fortalezas y aspectos por mejorar en cada una de las subcategorías y dimensiones establecidas en la metodología, la identificación de estos elementos se hizo en conjunto, con la participación de todos los actores, característica fundamental de la investigación acción pedagógica.

## 1. Modelos pedagógicos – un enfoque ecléctico

El concepto de modelo que permite abordar esta categoría es ilustrado por De Zubiría (1994) quien define que los modelos pedagógicos “son, en realidad, la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica” (p.9).

Los docentes participantes sustentan la práctica pedagógica en un eclecticismo pedagógico y sostienen que:

D5: “Yo hago mezclas de modelos y teorías que han existido de diferentes teóricos que han utilizado y han sido efectivos en ciertos experimentos que ellos han tenido. Todos los modelos tienen fortalezas y también sus vacíos, esto de acuerdo con la necesidad contextual que tenemos” (entrevista)

Esta respuesta tiene total congruencia con lo que afirma Torres (2006) “el eclecticismo es el intento de compatibilizar elementos de diferentes enfoques teóricos con la aspiración de buscar lo mejor de cada uno en un nuevo enfoque, pretendiendo resolver las contradicciones y superar las insuficiencias existentes en los anteriores” (p.18)

Este eclecticismo se evidencia en las observaciones y en los preparadores de clase, donde el docente es recursivo, utiliza estrategias variadas, para lo que aprovecha los diferentes modelos para desarrollar su clase. Sin embargo, el autor antes citado considera que el eclecticismo produce estancamiento, no permite avanzar a nuevas formas de solución.

### 1.1. Planeación - estructura y pensamiento

Para analizar esta dimensión se parte de la definición de Peralta (2016) que concibe la planeación como “la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad” (p.4). Esta dimensión se presenta desde el análisis de los resultados obtenidos en la revisión del planeador de clases, la observación participante del acto pedagógico y la entrevista semiestructurada, donde se le pregunta al docente ¿Qué aspectos tiene en cuenta a la hora de planear la clase?

Entre las fortalezas encontradas en esta dimensión están: Se puede apreciar que se hacen actividades motivacionales con cantos, juegos, dinámicas grupales, dando como resultado una transición armónica entre áreas, se definen las metas de aprendizajes, guiados por los lineamientos curriculares, se procura mantener relación entre los conocimientos previos y la nueva información presentada al estudiante, se utiliza diversas estrategias para el aprendizaje, también se planea la tarea y se revisa, sin importar el tiempo que se gaste, considerando que el estudiante y el padre de familia exigen dicha revisión. La tarea tiene un valor pedagógico y formativo, fortalece la responsabilidad.

Entre los aspectos por mejorar están: Comunicar a los estudiantes las metas de aprendizaje para verificarlas durante la clase, pensar la evaluación como elemento esencial en la planeación.

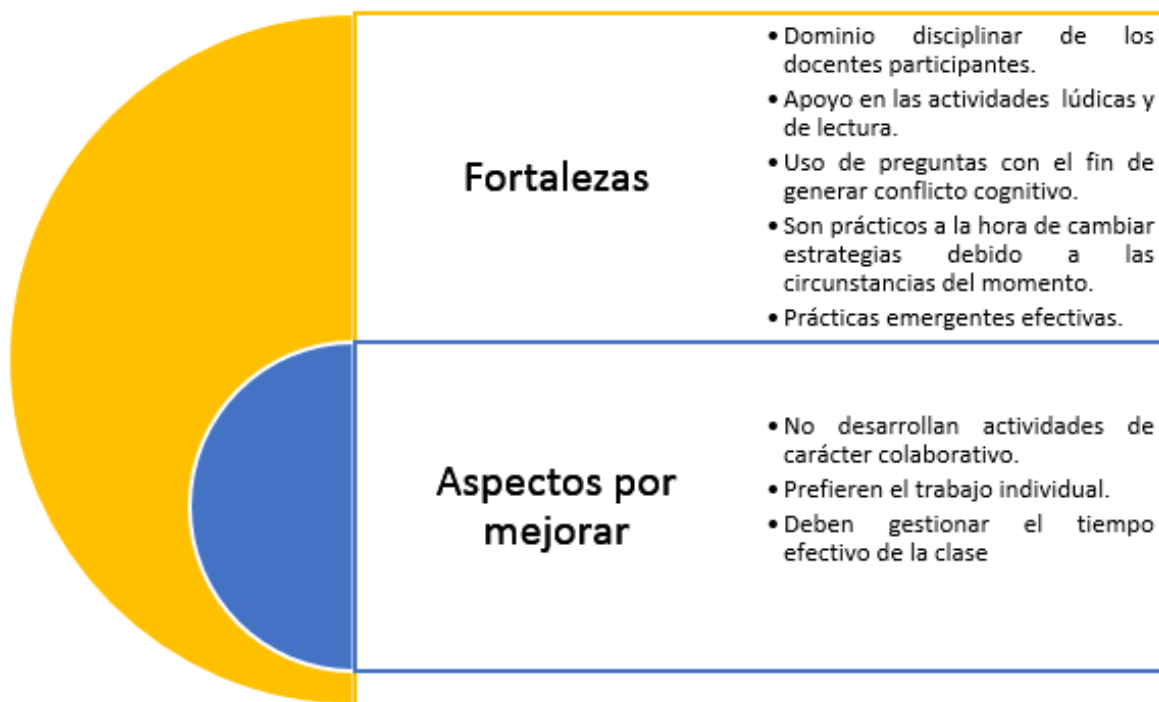
## **1.2. Didáctica, métodos, técnicas y recursos**

Tomando como referencia a Sevillano (2004) citado por Hinojosa et al. (2011) quien afirma que la didáctica es la “ciencia teórico-normativa que guía de forma intencional el proceso optimizador de la enseñanza-aprendizaje en un contexto determinado e interactivo, posibilitando la aprehensión de la cultura con el fin de conseguir el desarrollo integral del estudiante” (p.16), se analiza esta dimensión con miras a identificar y caracterizar las prácticas de enseñanza de los maestros, respondiendo a la pregunta de la entrevista ¿Cuáles han sido las estrategias más efectivas aplicadas en tus clases?, también se observan las clases y se revisan los planeadores para identificar algunos aspectos didácticos, estos resultados se presentan inicialmente en un mapa conceptual y luego se analiza con la ayuda de la teoría pertinente.

Dentro del análisis, se destacan fortalezas y aspectos por mejorar ilustrados en la figura 1, como se presenta a continuación:



Figura 1: Análisis de las prácticas pedagógicas



### 1.3. Enfoque sumativo de la Evaluación

En esta investigación, la evaluación se abordó desde un enfoque formativo, que busca que el estudiante aprenda, no mide lo que aprendió, más bien identifica aspectos positivos y por mejorar, no es una evaluación acabada que excluye y rotula al estudiante, sino que es permanente y gradual (Moreno, 2016). Esta dimensión se analiza partiendo de la pregunta realizada al grupo de docentes participantes: ¿Cómo evalúas la efectividad de tus prácticas de enseñanza?, estas respuestas se corroboran en el preparador y la observación participante de las clases, para luego, con la teoría caracterizar las prácticas evaluativas de los maestros coinvestigadores.

Entre los aspectos por mejorar está que la evaluación se planea dentro de una lista de chequeo, pero no se describe y algunas no se evidencian en la práctica de enseñanza, al igual que la evaluación tributa a una nota cuantitativa, exigida, incluso por el estudiante al finalizar las actividades, se ignora a la hora de evaluar la meta de aprendizaje, dejando de lado la evaluación formativa.

## 2. Concepciones asociadas a enseñanza

Farran & Torrecilla (2017) consideran sumamente necesario profundizar en las concepciones de enseñanza, punto inicial, de investigaciones en educación, que busquen la transformación de las prácticas pedagógicas, porque desde allí se pueden trazar o diseñar acciones de mejora, fin de todo trabajo que tenga un diseño de Investigación Acción Educativa.

Como resultado de este proceso de deconstrucción se definen como fortaleza que los docentes participantes son caracterizados como motivadores, quienes a la hora de enseñar juegan, cantan, estimulan, innovan y procuran ser empáticos con sus estudiantes, esto se relaciona con el eclecticismo pedagógico, que se analizó en la subcategoría de modelos pedagógicos.

D3-D5: "...Actividad 1: Iniciaremos con juegos de palabras, dinámicas y canciones que mencionen animales, objetos con letras del abecedario"  
(planeador)

Entre las falencias encontradas, está que el maestro tiene poco dominio teórico - conceptual con relación a la enseñanza, es decir, sus respuestas no son claras, confunde la enseñanza con el aprendizaje, no domina teorías, teóricos, modelos pedagógicos.

D3: "...la enseñanza es el proceso que tenemos los docentes, no, no los docentes, el proceso que tiene una persona para aprender algo"  
(entrevista)

### 2.1. Valor del aprendizaje en las concepciones docentes

Los docentes coinvestigadores tienen en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, evidenciado en las actividades variadas utilizadas en las clases, este hallazgo es notorio en la planeación y en la entrevista, el docente es consciente de estos elementos.

D3: "los estudiantes tienen diversas maneras de aprender, cada uno es diferente, unos aprenden de manera visual, auditivo, kinestésico" (entrevista)

Como aspecto por mejorar se encuentra la misma dificultad que en la dimensión de la enseñanza, poco dominio teórico - conceptual con relación al aprendizaje, el maestro tiene dificultad para expresar que es el aprendizaje y cómo aprenden los estudiantes.

D2: “de diversas maneras, y uno ni se da cuenta cómo aprenden, porque a veces uno está cansado de una manera y después lo aprendió, la evaluación es importante, todo tributa a la evaluación” (entrevista)

De esta respuesta se infiere que el docente no desarrolla procesos metacognitivos y relaciona el aprendizaje con la evaluación, la pregunta sería si no se da cuenta cuando aprenden, cómo los evalúa.

### 3. Reflexión docente sobre las relaciones entre teoría y práctica

Esta dimensión que hace parte de la subcategoría de la reflexión docente se analiza partiendo de los resultados de la entrevista semiestructurada, donde se realiza la pregunta ¿existe algún autor o teoría didáctica en la que fundamentes tus prácticas de enseñanza? estas respuestas se sintetizan para luego, de la discusión investigativa se concluyan con el grupo de docentes participantes las fortalezas y aspectos por mejorar.

Entre los aspectos por resaltar de los maestros coinvestigadores, está que tienen cierto conocimiento de algunos teóricos e implementan algunas estrategias relacionadas, procuran, además, reflexionar acerca de su práctica, evidenciada en la necesidad de formar un estudiante integro pese a las condiciones socioeconómicas.

Por mejorar, los docentes definen que deben fortalecer el dominio teórico conceptual de las teorías y modelos pedagógicos y darle la importancia que tiene la relación teoría – práctica.

D4: “me preocupo más en el estudiante y lo que encuentro que estar recordando lo que di en la universidad, de la teoría a la práctica hay mucho trecho. Cuando uno va a la práctica uno muchas veces se olvida de la teoría y se hace lo que en el momento es conveniente y lo bueno es que funciona. La teoría en la educación a diferencia de otras carreras es

que estar encasillado en teorías puede hacer que frustre el aprendizaje de un estudiante” (entrevista)

## **Fase 2: Reconstrucción de la práctica**

Teniendo en cuenta el análisis de las prácticas pedagógicas, se puede inferir que la planeación es un proceso necesario para llevar a cabo procesos efectivos de aprendizaje, pero esta debe realizarse partiendo del ejercicio reflexivo y placentero de la acción didáctica y pedagógica.

Pero ¿De qué dependerá que el docente realice el ejercicio consciente de llevar un planeador de clases que tenga en cuenta los elementos mencionados anteriormente?, ¿Evalúa el docente la efectividad de su práctica a partir del uso e implementación de un planeador de clases estructurado con sentido y significado?, serían cuestionamientos para resolver en futuras investigaciones, los cuales aportarían de manera significativa al saber pedagógico.

En este primer espacio para la reflexión, es evidente la debilidad en los procesos de planeación docente que, a la luz de la teoría, sería necesario desarrollar procesos efectivos en la práctica de enseñanza, partiendo de este interesante ejercicio el cual debe orientar hacia el aprendizaje significativo y contextualizado, sin dejar de lado que el estudiante es el actor principal de dicho proceso, donde él mismo, orientado por el maestro, controle y autorregule sus aprendizajes.

¿Influye de manera significativa el dominio teórico - conceptual y la apropiación de las teorías, enfoques y modelos pedagógicos en la calidad de la enseñanza y los aprendizajes? Este segundo interrogante parte esencialmente de la técnica de entrevista, donde se les preguntó a los docentes con qué modelo, teoría y teóricos se identificaban y en las respuesta se notó vacío conceptual, confusión, poco dominio del tema, hasta el punto que algunos docentes le dan poca relevancia a la fundamentación pedagógica, es decir, preparan sus clases con lo que tiene a la mano, el libro guía, algunas herramientas tecnológicas, el manejo grupal y el cúmulo experiencias que tienen en sus años de servicio.

En la discusión, que a la vez se prestó para reflexionar acerca de este hallazgo, los docentes en su totalidad aceptaron esta debilidad y consideraron que si influye de manera significativa el dominio teórico - pedagógico en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

D1: “es importante la claridad conceptual, eso permite enseñar mejor...” (grupo de discusión)

D5: “cuando uno va al médico, uno se da cuenta que sabe, sabe patologías, medicamentos, habla con lenguaje técnico y eso da confianza, lo mismo es con el docente, debemos tener dominio teórico de nuestra profesión” (grupo de discusión)

Por otra parte, los docentes concluyeron que existe una incoherencia entre el modelo que se concibe y la práctica que se realiza, por ejemplo, se piensa en un modelo constructivista, pero a la hora de materializarlo, se plantean actividades que se alejan del modelo y se recurre al tradicionalismo y al conductismo. Por lo que los docentes estuvieron motivados en que se les acompañara en formaciones, que más de llenarse de fechas y nombres, es conocer acerca de estrategias efectivas que apunten a los modelos y didácticas contemporáneas. Enfatizaron en temáticas como: modelos pedagógicos, evaluación formativa, teoría del cambio conceptual y metacognición.

### **Proyección de la transformación de las prácticas pedagógicas**

Una vez definidas las necesidades a atender, se propone armar en conjunto un plan de acción, donde los docentes participantes, siguen motivados por la necesidad de aprender de forma permanente con el fin de mejorar en su accionar pedagógico, principio fundamental de la andragogía, para ello se conformó una comunidad de aprendizaje, en 4 sesiones con los participantes, inicialmente se compartieron experiencias y saberes en las temáticas: modelos pedagógicos, evaluación formativa, teoría del cambio conceptual y metacognición, luego se ajustó en conjunto el planeador de clase institucional, que se presentó al consejo académico para su revisión y futura adopción y se diseñó un formato de diario de campo, que se ajustara a la realidad contextual y permitiera la reflexión en la acción docente.



Como última actividad del plan de acción los docentes participantes propusieron que lo aprendido se pusiera en práctica, diseñando nuevas prácticas de enseñanza, entendiéndose estas como ajustes a lo que se viene haciendo, iniciando desde la preparación en el planeador ajustado y llenando el diario de campo una vez finalizada cada temática. Sin embargo, los docentes coinvestigadores pidieron no diseñar clases modelos que se habían institucionalizado, sino que cada quien de manera autónoma fuera haciendo los ajustes pertinentes con el acompañamiento de los facilitadores andragogos.

D1: “cuando a uno lo van a visitar, organiza su casa, pasa lo mismo con el PTA, cuando vienen a observar clases, hasta uno va al salón de belleza y se hace un peinado, el resto del año uno solo se hace un moño” (discusión)

D5: “la observación entre pares es buena, pero uno cuando lo están viendo disimula, lo bueno de esta investigación es que no nos están presionando y las cosas van bien” (discusión)

Estos comentarios hechos por los docentes, dan crédito en primera medida al acompañamiento andragógico, en tanto que se sienten acompañados, mas no vigilados, controlados o presionados, esto es lo que llama Alcalá (1997) citado por Prada (2010) praxis fundamentada en los principios de participación y horizontalidad; orientado con características sinérgicas por el facilitador del aprendizaje, al incrementar el pensamiento, autogestión, calidad de vida y creatividad del participante adulto y, por otra parte, la transformación de las prácticas pedagógicas no es automática, son procesos graduales, por tanto, estas nuevas prácticas se diseñan en varias sesiones, en primera medida revisando las clases en el planeador ajustado, las revisa el facilitador con el docente, hacen ajustes conjuntamente, se observan las clases de los docentes en su cotidianidad y se hace una lectura hermenéutica del diario de campo del maestro, este proceso se extiende por dos meses consecutivos, hasta llegar a la saturación de información, codificando línea a línea los hallazgos, se triangularon y se compararon con los aspectos a mejorar de la deconstrucción, estableciendo así indicadores objetivos y subjetivos que den evidencia de las transformaciones (Restrepo, 2006, p.7).

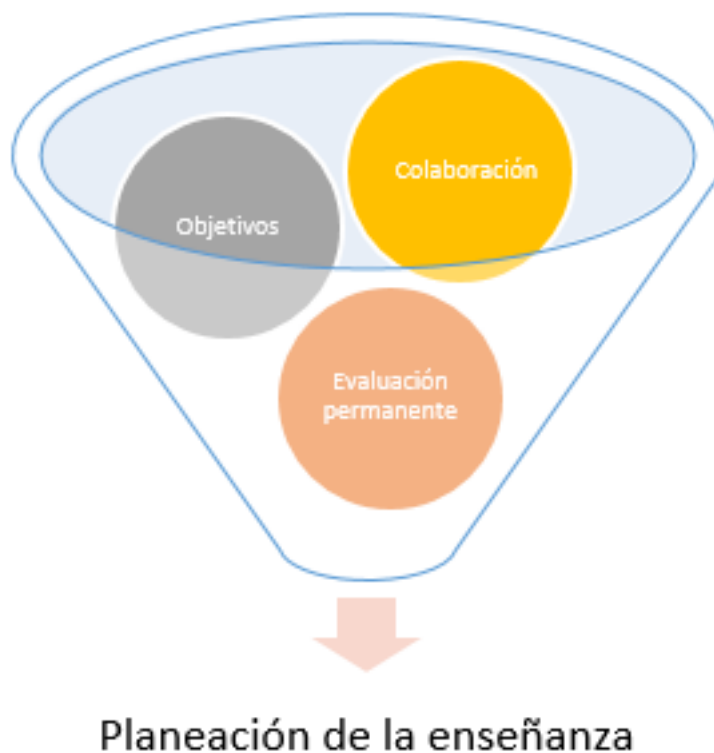
### Fase 3: Validación de la efectividad de la práctica

Esta última fase de la Investigación Acción Pedagógica no implica que el proceso haya terminado, en ella aún se pueden identificar oportunidades de mejora, atendiendo al principio del ser humano como ser inacabado, perspectiva antropológica del modelo andragógico. “Y esta inconclusión hace por eso que la educación sea un proceso permanente. El aprendizaje es una condición de existencia que nunca termina, siempre está sucediendo mientras la persona vive” (Domínguez, 2006, p. 5). El desarrollo de este análisis se plantea en las dimensiones ilustradas en el cuadro 1.

#### 1. La planeación, sentido lógico y didáctico de la clase.

El ejercicio de la planeación de la enseñanza fue el primer componente donde se establecieron acuerdos para el mejoramiento, y donde se evidenciaron transformaciones importantes dada la articulación de tres componentes, reflejados en la figura dos, como se ilustra a continuación:

Figura 2: Acuerdos en la planeación de la enseñanza



En esta dimensión se evidencia como indicador de efectividad que los docentes, además de planear, comunican de manera verbal y escrita las metas de aprendizaje.

D6: "...la docente escribe en el tablero el propósito de la clase: Identificar los diferentes tipos de texto informativo..." (registro de observación)

También planea actividades metacognitivas por medio de preguntas al finalizar la clase, así mismo, establece los criterios de evaluación y los comunica a los estudiantes.

D5: escribe en tu cuaderno

- ¿Qué aprendimos hoy?
- ¿Qué cosas hicimos bien? Por ejemplo, hubo buena participación, respetamos las normas de convivencia en el aula, respetamos la palabra del compañero etc.
- ¿Qué cosas debemos mejorar? Por ejemplo, participar más, mejorar la atención en las clases" (planeador de clases)

Entre las necesidades insatisfechas está el hecho que los docentes tienen dificultad para desarrollar actividades metacognitivas, confundiéndolas con actividades cognitivas. Se evidencia en la siguiente actividad en la maestra solo hace preguntas cognitivas.

D6: "Después de realizar un trabajo con los estudiantes por equipo procedemos a realizar una ronda de preguntas metacognitivas, con la cual verificaremos si el propósito de la clase se cumplió: ¿Por qué debes leer la etiqueta de un producto? ¿Por qué es importante que los productos traigan etiquetas? ¿Todos los productos traen etiqueta?" (planeador de clases)



## 2. Las prácticas de enseñanza desde una perspectiva colaborativa.

La dimensión de la didáctica que se centró en las prácticas de enseñanza rescata dos aspectos a mejora de la fase de deconstrucción, el primero es fortalecer la socialización entre los estudiantes con trabajos colaborativos, situación que tiene un indicador de efectividad y es la planeación y ejecución de actividades grupales, estableciendo roles de participación en los estudiantes. Estas actividades se evidenciaron en los preparadores y en las clases observadas.

D4: “organizo grupos de cinco estudiantes identificados con los roles en escarapelas de colores rojos, amarillo, morado, azul y blanco, al inicio de la clase cada grupo escoge un líder, un secretario, un vocero, un dinamizador y un relojero. El secretario se encarga de recoger material y orientar el equipo para que realicen las actividades conjuntamente”  
(planeador de clases)

Otro aspecto de mejora, en la que no se pudo alcanzar un indicador de efectividad, sino que se presenta como necesidad insatisfecha es la dosificación del tiempo en las actividades durante el desarrollo de la clase, poco se gestiona por parte del docente el tiempo efectivo, un tema que está preparado para tres sesiones, se extiende hasta 5 sesiones o más. En la discusión grupal se expresó lo siguiente:

D4: “...uno planea, pero una cosa es el papel y otra son las circunstancias, hay niños que se demoran más que otros, a veces toca parar la clase, por el mal comportamiento y uno hay se va atrasando, cómo hago...” (discusión grupal)

## 3. La evaluación como elemento integrador

La evaluación es la dimensión que se encuentra dentro de dos subcategorías, la de modelos pedagógicos y concepciones, que desde la deconstrucción de la práctica se distinguen algunas debilidades en su aplicabilidad, empezando que se planeaba dentro de una lista de chequeo, pero no se describía y mucho menos se materializaba en la práctica,

debilidad fortalecida en este estudio al considerarse como indicador de efectividad, el hecho que el estudiante se integrara en la evaluación, desde la auto y coevaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

D5: “se les da la palabra a los estudiantes para que evalúen la clase con sus palabras, preguntándoles que les pareció y que nota se pondría y por qué” (registro de observación)

Este aspecto evaluativo incorporado en la clase se relaciona con los aportes teóricos de Moreno (2016) afirma que el estudiante, desde la perspectiva de la autoevaluación y coevaluación, es un agente activo de su proceso evaluador, el estudiante reflexiona sobre su aprendizaje, monitorean lo que saben y comprenden y determinan cuando necesitan más información.

Otro aspecto por mejorar de esta dimensión es la relación entre las concepciones alternativas y el conocimiento científico, se debe evaluar partiendo de lo que el estudiante trae como teoría implícita, producto de la cultura y su evolución o maduración conceptual, como resultado de la confrontación con el conocimiento científico. El indicador de efectividad de este aspecto es el avance que tiene el docente en la apropiación de la teoría del cambio conceptual, tema trabajado en los conversatorios de formación en la fase de reconstrucción de la práctica, este avance se evidencia en los preparadores de clase.

D1: “actividad 2: los niños dibujan el barrio donde viven, luego les presenta el mapa de Montería y se les pregunta cómo creen ellos que se construyó ese mapa...” (planeador)

Este avance es significativo, toda vez que el docente se inquieta por mejorar sus prácticas evaluativas, sin embargo, esta dimensión presenta una necesidad insatisfecha y es la aplicabilidad de la teoría en las prácticas de enseñanza, aunque esta teoría se trabajó ampliamente con los maestros, no todos los docentes lograron aplicarlas debido a la complejidad, por eso el indicador de efectividad habla de un avance en la apropiación, más no de un dominio de dicha teoría, aplicándose sobre el mismo docente el elemento que propone Moreno (2016) donde

están las progresiones del aprendizaje, es decir, no es alcanzar la meta, se pueden también alcanzar submetas, el aprendiz progresa y eso también se valora.

D3: “me gusta el tema del cambio conceptual, siento que lo entiendo, pero cuando planeo mi clase con los niños de segundo, siento que es muy elevado, quisiera llevarlo hasta ese nivel de desarrollo, pero no sé cómo hacerlo, me he visto videos de YouTube, pero más que todo lo hacen con jóvenes” (discusión grupal)

#### 4. La evolución de las concepciones de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo con el análisis de la subcategoría de las concepciones, se determinan los indicadores de efectividad de las dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje de manera conjunta. El indicador de efectividad de estas dimensiones son las acciones pedagógicas fundamentadas en teorías, modelos y estrategias contemporáneas, así, la fundamentación pedagógica se hace evidente en la acción. Entre estas acciones, está inicialmente los ajustes hechos al planeador de clases que incluye la pregunta o situación problema, la indagación de presaberes y las actividades metacognitivas, el primer aspecto se soporta en la estrategia aprendizaje basado en problemas (ABP), el segundo, en el aprendizaje significativo y el tercer ajuste en la estrategia de la metacognición, teorías y tendencias actuales que responden a las necesidades pedagógicas y contextuales.

#### 5. Relación armónica entre la teoría y la práctica

Esta dimensión, en la fase de deconstrucción arrojó como aspecto a mejorar la poca relevancia que se le da a la teoría, subordinada a la práctica, situación que se reflexionó de manera especial en el grupo de discusión en la fase de reconstrucción y se tuvo en cuenta a la hora de diseñar el plan de acción, permitiendo resaltar un indicador de efectividad, en cuanto a la importancia de la implementación de prácticas educativas, articuladas con fundamentos teóricos, no en un orden jerárquico sino en una relación armónica, como lo propone Álvarez (2012).

Entre las voces en las que se evidencia la efectividad de la importancia que tiene el saber teórico están

D1: “todo este ejercicio que hemos venido haciendo, nos ha llevado a repasar lo que vimos en la universidad, los pedagogos, los modelos, las teorías, uno eso lo olvida, pero cuando lo vuelve a leer, uno va recordando cositas” (discusión grupal)

### **Propuesta de un perfil del facilitador andragogo para el acompañamiento a los maestros**

Dentro de las contribuciones de la investigación se propone un perfil del facilitador andragogo, aspecto que ayuda en la definición de políticas de formación de maestros, en tanto que reconoce la manera como aprenden los profesores en ejercicio. Por ello, este perfil define características que debe integrarse en procesos de acompañamiento con fines de fortalecimiento de las prácticas pedagógicas:

- Es buen observador de la realidad, involucrándose en la cotidianidad in situ de los actores participantes, haciéndose partícipe de procesos de reflexión en la búsqueda de la comprensión de fenómenos sociales.
- Se interesa por actualizar su formación con el objeto de empoderarse de elementos teóricos, que le permitan dar aplicabilidad en el contexto práctico, con miras a desarrollar procesos investigativos pertinentes con las necesidades existentes.
- Organiza, sistematiza y analiza de manera rigurosa y eficaz los datos a partir de la aplicación de diversas técnicas de recolección de la información atendiendo al principio de la ética investigativa.
- Comunica y socializa periódicamente los avances del proceso investigativo con todos los participantes, promoviendo la reflexión a partir de los hallazgos que permitan buscar alternativas de solución a las necesidades encontradas de manera conjunta.

- Facilita las herramientas necesarias a los acompañados para que se interesen en el autoconocimiento, el autorreflexión y la autorregulación de procesos integrados que convergen de manera articulada tanto en el ejercicio de su quehacer como en el desarrollo de su personalidad.
- Promueve la empatía, la armonía y un buen clima de confianza entre los participantes en aras de mantenerlos vinculados de manera activa al proceso y evitar la deserción o desmotivación en el proceso investigativo.
- Divulga a la comunidad intervenida los resultados del proceso investigativo, como aporte a la solución total o parcial de necesidades existentes.
- Motiva a la búsqueda creativa de nuevas soluciones, partiendo de necesidades insatisfechas en el proceso, que permitan la transformación continua y sistemática de sus prácticas.

Las anteriores características se relacionan con el aporte de Carrero (2014), aunque esta autora enfoca su estrategia en el estudio del profesor andragogo dedicado a la educación superior, se deja claro que la construcción de dicho perfil además de sintetizar los aportes metodológicos de la investigación efectuada, proporciona insumos valiosos para ampliar en el conocimiento de la teoría andragógica y de su bondad en múltiples contextos como apoyo al fortalecimiento de innumerables procesos en el marco de la transformación de la realidad social en concordancia con el desarrollo humano.

## Conclusiones

Las conclusiones del estudio develan una visión amplia de la comprensión de las prácticas pedagógicas, atendiendo a las dimensiones de la matriz de categorías: planeación, didáctica, evaluación, enseñanza, aprendizaje, teoría-práctica y su relación con la praxis andragógica en la necesidad de comprender y transformar fenómenos sociales. Estas conclusiones se presentan teniendo en cuenta las dos macro categorías, prácticas pedagógicas y modelo andragógico e inicialmente se responde al objetivo general de la investigación acción pedagógica realizada, para luego responder a cada uno de los objetivos específicos.

Considerando que el objetivo central de la investigación era analizar las transformaciones de las prácticas pedagógicas de los docentes de la sede estudiada, producidas en virtud del acompañamiento andragógico, se puede afirmar que la andragogía aporta de manera significativa en el desarrollo de competencias y habilidades en la educación del maestro en formación, dando insumos necesarios en la reflexión de la necesidad de apropiarse teórica y pragmáticamente de elementos integradores, que le permitan un ejercicio futuro con la capacidad de resolver problemas en contexto, como lo afirma Maduro et al. (2007).

De igual manera, se aprecia que la formación pedagógica y el acompañamiento andragógico, desde una perspectiva colaborativa, da resultados positivos en cuanto a la apropiación de conocimientos, esta cooperación es constructivista social, el docente es partícipe, construye con sus pares saber pedagógico, no solo desde la práctica, sino desde la teoría, se relaciona así, de manera dialógica, el saber hacer en contexto, logrando un maestro competente que responde a los desafíos de una cultura dinámica y cambiante.

El primer objetivo específico de este estudio es caracterizar la estructura de la práctica pedagógica de los docentes de la básica primaria, partiendo de sus concepciones, hábitos y actitudes, con el fin de identificar fortalezas y oportunidades de mejora que permitan la transformación de las mismas. Este objetivo se relaciona con la primera fase de la metodología de este estudio, la fase de deconstrucción de la práctica.

Esta intención investigativa y desarrollada permite concluir que deconstruir la práctica, en palabras metafóricas, es generar una radiografía del accionar docente, no solo de sus prácticas de aula, sino desde las concepciones en las que se soportan dicho accionar. Caracterizar deconstruyendo es un mecanismo útil para poder luego reconstruir nuevas prácticas, desde las necesidades encontradas, no se parte de supuestos, sino de oportunidades de mejoras esenciales en el campo pedagógico, teniendo como insumo las fortalezas encontradas que sirven de apoyo entre pares, tomando conciencia de la necesidad de ajustar los procesos de enseñanza aprendizaje que se llevan a cabo en el contexto educativo.

Los docentes coinvestigadores participaron en la deconstrucción de su propia práctica, fueron capaces de mirar hacia dentro, de hacer una reflexión sistemática y acompañada de manera colaborativa, el proceso de auto – descubrir le permite al docente tomar conciencia y a su vez avanzar hacia una conciencia crítica, es decir, con miras a transformar su accionar, dejar a un lado las rutinas y atreverse a hacer algo diferente, no desde lo impuesto, sino desde una iniciativa propia, sabiendo que el camino hacia la transformación es un recorrido dialógico y colaborativo.

Dentro de este mismo objetivo es de resaltar, de acuerdo con los hallazgos del estudio, que el modelo de planeación se convierte para el profesorado en el simple hecho de diligenciar la información requerida para cumplir con un requisito que responde a procesos institucionales. Motivo por el cual los docentes asumieron el compromiso de ajustar los procesos de planeación, comprendiendo la importancia que tiene preparar las sesiones de clases con sentido y significado.

La fase de reconstrucción de la práctica se centró en determinar las relaciones que establecen los maestros entre la teoría, la práctica y el contexto, en la perspectiva de un carácter crítico y científico, mediante la reconstrucción en conjunto de nuevas alternativas pedagógicas.

Se concluye de este propósito investigativo que el trabajo colaborativo y el acompañamiento andragógico con principios de horizontalidad, contribuye en primera medida a la reflexión y comprensión de la importancia que tiene la relación teoría, práctica y contexto en las prácticas pedagógicas, evidenciado en la actitud que asumieron los participantes de implementar acciones

de mejora, comenzando por la reestructuración del planeador institucional en el que incluyeron elementos como las estrategias metacognitivas y la teoría del cambio conceptual, teniendo presente que la evaluación también se planea desde una visión formativa y que permea todo el trabajo en el aula de clases. En definitiva, conjuntamente los maestros participantes del estudio construyeron y ejecutaron acciones dirigidas a la mejora de sus prácticas pedagógicas, el docente se abre a la posibilidad de adoptar nuevas metodologías y exigirse un poco más para perfeccionar su accionar, dicha exigencia consistió en estudiar, discutir, reflexionar y concretar esfuerzos comunes para mejorar su quehacer pedagógico.

Con respecto a las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, dimensiones de la subcategoría de concepciones se percibe un avance en los docentes participes de este estudio, en cuanto a las acciones pedagógicas fundamentadas en teorías, modelos y estrategias contemporáneas. Estas teorías se encuentran de manera implícita en las actividades y planeadas con conciencia e intencionalidad.

Por último, la dimensión vivencia de la relación teoría – práctica, muestra un avance en las prácticas pedagógicas de los docentes, por lo que el maestro resalta la importancia de la fundamentación teórica, la implementación de sus prácticas educativas, concluyendo que, el conocimiento no puede ser solamente práctico, es necesario alcanzar la científicidad con la ayuda de la teoría.

Como aporte al saber científico, desde la praxis andragógica se propuso definir el perfil del facilitador andragogo, como agente de transformación social, mediante la contrastación teórica de los hallazgos en el ejercicio investigativo. De manera que se devela el papel que debe desempeñar un facilitador de esta naturaleza, adaptado a cualquier contexto, atendiendo a la perspectiva investigativa como posibilidad de cambio y/o transformación. De igual manera, se concluye que este facilitador se forma en el proceso investigativo, permitiendo la gestión del conocimiento y la movilización de habilidades y competencias tanto investigativas como de prácticas específicas en contexto, contribuyendo al saber científico.



Finalmente, como contribución con nuevas miradas a la investigación e intervención pedagógica en el campo de la formación de maestros en ejercicio, vale destacar el valor de la andragogía como línea de investigación necesaria para repensar el estudio a los nuevos enfoques que está proponiendo la política educativa para formar a sus maestros en América latina. En esta materia, es evidente que se está pasando del terreno de la capacitación al acompañamiento por pares en el aula; un maestro que acompaña, reflexiona y construye alternativas de transformación junto a otro maestro. Esta realidad puede aprovechar los desarrollos teóricos y saberes aquí planteados en el perfil andragógico para desarrollar líneas de investigación que estudien estas propuestas alternativas de la formación y acompañamiento docente.

## Referencias Bibliográficas

- Álvarez, C. A. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2).
- Ariza, C. (2009). Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes del programa de fisioterapia de una Institución de Educación Superior Privada. Tesis. Colombia: Universidad Industrial de Santander.
- Barreto, J., Mateus, C., & Muñoz, C. (2011). La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza. (tesis de maestría). Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Basto, S. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis, Revista Internacional de Educación*, 3(6), 393-412.
- Burgos, D., & Cifuentes, J. (2015). La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querer y poderes. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 118-127.
- Calderón, E., & Paniagua, R. L. (2016). Alternativas a la crisis de la institución escolar desde la pedagogía crítica. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 7(12), 22-34.
- Campos, L., & Guevara, G. (2009). Influencia de las prácticas pedagógicas frente a las dificultades de aprendizaje en estudiantes de quinto grado del Colegio Ciudad de Bogotá. (Tesis Docotoral)
- Carrero, G. E. (2014). Proactividad del profesor andragogo universitario en la educación científica. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 13-24.
- Corvalán, M. I. (2013). Práctica pedagógica e investigación – acción. *Plumilla Educativa*, 41-60.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona. Paidós.
- Domínguez, D. A. (2006). Aprendizaje entre adultos. *Teré: revista de filosofía y sociopolítica de la educación*, (3), 43-48.

- Domingo, À. (2008). La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros. Evaluación de un modelo. (Doctoral dissertation, Universitat Internacional de Catalunya).
- Farran, N. , & Torrecilla, F. J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15(1), 107-128.
- Gamboa, A. Montes, A. & Hernández, C. (2018). Representaciones de los docentes de educación básica sobre los aportes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela. Revista Espacios. 39(2). 2-10.
- González-Arizmendi, S. (2018). Comprensión y construcción de una perspectiva teórica educativa para el desarrollo sociocognitivo de la práctica pedagógica. (Tesis Doctoral). Universidad de Córdoba, Montería.
- Hinojosa, R. N., Gallego, M. R. R., & Moreno, M. B. (2011). Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente. Dykinson.
- Jiménez, A., Limas, L., & Alarcón, J. (2015). Prácticas Pedagógicas Matemáticas de Profesores de una Institución Educativa en la enseñanza Básica y Media. Praxis & Saber, 7(13), 127-152.
- Loaiza, Z. & Duque, P. A. (2017). Contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes. Plumilla Educativa, 19(1), 60-78.
- Maduro, R., Bolívar, E., Iturriza, H., Barrios, M., Figueroa, H. G., & Rodríguez, J. (2007). Enseñanza de la matemática desde una perspectiva andragógica. Educación y Educadores, 10(2), 51-61.
- Montes, A. Romero, Z y Gamboa, A. (2017). La formación docente en el marco de la política de calidad de la Educación Básica en Colombia. Revista Espacios, 18(20).26-35.
- Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa.

- Pabón, L. (2009). Análisis de la práctica pedagógica de los docentes de matemáticas de los grados 4° y 5° de Primaria De La Institución Educativa Distrital Restrepo Millán-Universidad de La Salle. Colombia. Editorial Universidad de la Salle.
- Peralta, C. A. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14(3), 109-130.
- Prada, L (2010). Modelo andragógico basado en competencias tic para docentes universitarios, un preámbulo hacia la ciberdidaxia. Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Educación y educadores, 7, 45-56.
- Restrepo, B. (2006). La investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. Editorial Universidad De La Salle, 92-102.
- Rois-Méndez, F. A. B. (2010). Acompañamiento docente como herramienta de construcción. REDHECS, 8(5), 102-110.
- Sosa, A. (2014). La práctica pedagógica, una mirada desde la investigación. In Memoria del congreso iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. (Vol. 6).
- Torres, E. A. (2006). Las concepciones contemporáneas sobre el aprendizaje. En Comunicarse y aprender en el aula universitaria. Editorial Pedagogía Universitaria, 11(5), 3-35.
- Zuluaga, O. L. (1999). Historia y Pedagogía. Colombia: Siglo del hombre.