

TRANSFORMAR ELECTRONIC JOURNAL

ISSN 2735-6302

Volumen 02 ■ Nro. 03 ■ Septiembre 2021

#### **ARTÍCULO ORIGINAL**

# Reflexiones sobre la práctica de tutoría en aula en la formación inicial de docentes de Educación Básica: zona extrema y contingencia sanitaria

Reflections on the practice of classroom tutoring in the initial training of Basic Education teachers: extreme zone and health contingency

INELIA KILLALOBOS-ITURRIAGA¹ ■ KATHERINE ACOSTA-GARCÍA² ■
JASNA JIMÉNEZ-SEPÚLVEDA³ ■JOAQUÍN ANDRÉS MARAMBIO-GONZÁLEZ⁴

1,2,3,4UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ (CHILE)

Recibido • Received: 27 / 06 / 2021 Corregido • Revised: 30 / 06 / 2021 Aceptado • Accepted: 15 / 07 / 2021

#### **RESUMEN**

La carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Tarapacá ha asumido un rol protagónico en relacioón con la vinculación y extensión de sus procesos formativos hacia la comunidad en general. La propuesta, centrada en la educación continua y las actividades de integracioón acadeémica transfronteriza, releva la sistematización y el análisis del impacto de las intervenciones pedagógicas gestadas desde el aula universitaria hacia las aulas del sistema escolar, a partir de la reflexión sobre la contribución del trabajo de intervención pedagógica en la formación del rol y perfil identitario de los profesores y profesoras en formación, declarados en el plan formativo. A su vez, se fundamenta en la implementación de un enfoque estratégico bidireccional que incorpora la participación de actores universitarios y grupos de interés relevantes para el desarrollo regional y nacional en Chile.

Palabras clave: Práctica reflexiva; Formación docente; Innovación educativa; Integración educativa; Educación continua.



TRANSFORMAR ELECTRONIC JOURNAL

ISSN 2735-6302

Volumen 02 ■ Nro. 03 ■ Septiembre 2021

#### **ABSTRACT**

The Pedagogy in Basic Education career at the University of Tarapacá has assumed a leading role in relation to the connection and extension of its training processes to the community in general. The proposal, focused on continuing education and cross-border academic integration activities, reveals the systematization and analysis of the impact of pedagogical interventions developed from the university classroom to the classrooms of the school system, based on the reflection on the contribution of work of pedagogical intervention in the formation of the role and identity profile of teachers in training, declared in the training plan. In turn, it is based on the implementation of a bidirectional strategic approach that incorporates the participation of university actors and relevant stakeholders for regional and national development in Chile.

**KEYWORDS:** Reflective practice; Teacher training; educational innovation; Educational integration; Continuing education.

#### Introducción

En Chile, el ingreso a las carreras de pregrado es de 46,3%. (Universidad de Chile, 2018) Generalmente, la primera generación de familias de estrato social-cultural medio o bajo, un 21,8% de la población en situación de pobreza multidimensional y el 10.8% desempleada según (CASEN, 2017). La región de Arica y Parinacota, zona trifronteriza, posee un alto porcentaje de población de origen indígena Aymara del 35,7% (INE, 2017). En consideración de esta diversidad, en el Modelo Educativo y perfil de ingreso de la Universidad de Tarapacá (UTA), se declaran habilidades de: indagación, síntesis, comunicación y resolución de problemas. (Decreto Exento UTA 00.722/2011).

La Facultad de Educación y Humanidades se inserta en un momento histórico en el que la Educación está en el centro del debate nacional, emerg e la oportunidad de participar en discusiones nacionales y regionales en torno a la formación inicial universitaria, desarrollo docente y otras temáticas relevantes y emergentes. A partir de lo mismo, existe clara conciencia de enseñar desde el entorno local con proyección al contexto global y estrecha vinculación con instituciones y organismos de la región. Considerando que continuamente se desarrollan proyectos que buscan estrechar lazos que lleven a un empoderamiento de la unidad junto con el medio.



#### TRANSFORMAR ELECTRONIC JOURNAL

ISSN 2735-6302

Volumen 02 ■ Nro. 03 ■ Septiembre 2021

El 100% estudiantes que ingresan a la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de Arica, proceden de instituciones particulares subvencionadas gratuitas de enseñanza humanística científica o con título técnico para regularizar su formación o ampliar sus perspectivas laborales.

En el contexto de emergencia sanitaria por COVID-19, la posibilidad de la práctica presencial se restringe debido a los protocolos establecidos por cada centro de prácticas. Se ha visualizado la oportunidad de innovar en el plan de trabajo de los procesos de prácticas, profesionales e intermedia. Estos se desarrollan en base a la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (Pimienta, J., 2012), mediante el trabajo colaborativo (Flechsig, K. y E. Schiefelbein, 2006) y el uso de TIC en la enseñanza (De Miguel Díaz, 2005) para lo cual se ha establecido como línea general, el Rol del docente en la docencia a distancia.

Desde el inicio del plan formativo siempre está presente el fortalecer el perfil de ingreso, una de las áreas comprometidas es la línea de prácticas progresivas, transición abierta, flexible y continua que permite al estudiante observar la macro y microestructura educativa por medio de la reflexión e integración de conocimientos iniciales en las áreas disciplinarias y pedagógicas. La práctica de tutoría en aula permite asumir un rol tutorial de colaboración al docente titular del aula y un rol activo de facilitador dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Las funciones del practicante se definen como colaborador a la gestión docente en virtud de los lineamientos que la institución defina, según sus respectivas particularidades centrándose en la colaboración y apoyo al profesor titular en tareas de preparación de material e intervenciones autorizadas dentro de la secuencia didáctica, ya sea, al inicio, desarrollo o cierre de una clase, apoyo y/o co- docencia en aula virtual (si aplica), participar en actividades con los alumnos(as) y/o apoderados formativas o extracurriculares.

Los procesos de prácticas tempranas proporcionan indicadores relevantes del avance formativo en el seguimiento y una evaluación de medio término, al finalizar el proceso de práctica tutoría el que incluye de manera transversal, la reflexión, la autopercepción y autoevaluación por medio de la mediación como estrategia académica para el desarrollo del pensamiento crítico en relación al rol docente de la especialidad con el objetivo de reafirmar su vocación profesional, construir el sentido de identidad docente y su relación con el ambiente e impacto en el aprendizaje.



#### TRANSFORMAR ELECTRONIC JOURNAL

ISSN 2735-6302

Volumen 02 ■ Nro. 03 ■ Septiembre 2021

Se destaca el trabajo cooperativo de los docentes de establecimientos educacionales de la Región de Arica y Parinacota, en su mayoría se identifican como egresados de la Carrera, con destacado compromiso funcionan como colaboradores y mentores. Aún así, los practicantes cuentan con la guía y orientación de sus docentes supervisores UTA en cada etapa de esta experiencia y con el apoyo de los académicos especialistas en didáctica de cada área disciplinar.

La mirada reflexiva hacia la práctica del formador, tutor del taller y colaborador en los procesos de práctica temprana es una triada estratégica para potenciar el rol mediador ante los practicantes con la finalidad de proporcionar las herramientas necesarias que permitan el desarrollo de la reflexión, la autoevaluación y autopercepción. Por medio de un trabajo colaborativo sincrónico, se logra potenciar el desarrollo del pensamiento autocrítico y consecuentemente una mejor autoevaluación en los estudiantes.

Según Aravena (2013) la autopercepción como concepto involucra al sujeto y el medio donde actúa. En el escenario del prácticum, la autopercepción involucra al practicante y su práctica, al sujeto y su contexto escolar. La autopercepción se centra en las acciones, decisiones, juicios, y creencias que emergen desde la intervención en el aula que ejecuta el practicante y su desempeño en el trabajo colaborativo.

La primera categoría, la reflexión en y sobre la acción (práctica reflexiva), el sujeto reflexiona por medio de la interrelación con sus pares, con los docentes y tutores. En la segunda, la autoevaluación es con relación al resultado de su tarea y la situación donde se desarrolla, que involucra el resultado obtenido tras el cruce entre pensamiento y la conducta.

La autoevaluación y la autopercepción son dos procesos distintos. El primero, apoya al docente en la revisión de los logros, los resultados esperados, y su acción en el aula, lo que permite una reflexión sobre lo sucedido y las proyecciones a futuro.

La tercera categoría se adjudica o se relaciona con el nivel de desempeño, es decir, al resultado en la acción del aula. Es la relación que se origina desde la percepción y la evaluación que realiza el propio sujeto sobre su actuar.

La propuesta enfatiza la acción mediadora como una herramienta del formador, el tutor y colaborador en el proceso de práctica, para desarrollar la capacidad de autocrítica en los estudiantes. Debe existir una total claridad en relación con la diferencia entre el docente instructor y el docente creativo, innovador, con capacidad de adaptación a las características de cada uno de los momentos y contextos" (Carmona, 2004, p. 151). Así como también la con-



#### TRANSFORMAR ELECTRONIC JOURNAL

ISSN 2735-6302

Volumen 02 ■ Nro. 03 ■ Septiembre 2021

cepción de sí mismo como investigador reflexivo en su propia práctica, "reflexión sobre la acción" y "reflexión en la acción", enfatizar la práctica reflexiva (Schön, 1987 en Domingo, 2021).

Para nadie es desconocido que convertirse en profesor no es una tarea sencilla, puesto que implica desarrollar habilidades, destrezas, competencias, reflexión, autoperfeccionamiento, autocrítica, autoevaluación, entre otros aspectos, sumergidos en la complejidad y exigencia que establecen los referentes oficiales y ministeriales. El desarrollo de todas estas áreas de acción docente presenta un desafío constante tanto para los programas de formación docente como para los propios sujetos en formación (Aravena, 2013).

Esta investigación se centró en la información obtenida en las reflexiones de los agentes involucrados en el desarrollo de la práctica tutoría a distancia en un contexto complejo durante el segundo semestre del año 2020, en el cual quince practicantes culminaron de manera exitosa el proceso desarrollado en cuatro establecimientos educacionales, dos públicos y dos particulares subvencionados (Tabla 1).

Tabla 1: Resumen de la práctica tutoría

Ítem	Colegio Mosaico	Juan Pablo Segundo	Escuela América	Escuela Tucapel
Eje de Formación Integral	Inclusivo Ecológico	Católico	Ambientalista y Multicultural	Artístico y Ambiental
Tipo de Colegio	Público	Particular Subvencionado	Público	Particular Subvencionado
Profesores en Formación (práctica)	1	1	9	4
Porcentaje de Deserción de la Práctica	50%	67%	18%	0%

Fuente: Elaboración propia.

El proceso se desarrolló de manera piloto por medio de adaptaciones y priorizaciones curriculares para responder y dar cumplimiento a las necesidades detectadas y requerimientos de los propios establecimientos y estudiantes, concretando en los siguientes resultados de aprendizaje declarados en las fichas y programas de asignatura (*Syllabus*):



#### TRANSFORMAR ELECTRONIC JOURNAL

ISSN 2735-6302

Volumen 02 ■ Nro. 03 ■ Septiembre 2021

- Conocer y manejar la normativa nacional relacionada con el docente y la unidad educativa.
- Conocer reglamentación interna de la unidad educativa.
- Reconocer las funciones del profesor intra y extra-aula, así como también el uso y manejo de los libros de clases, plataformas u otros recursos de apoyo a la gestión docente.
- Identificar a los estudiantes del grupo curso: edad, madurez e identidad.
- Reconocer las dinámicas relacionales entre profesor y estudiante a través de su curso.
- Evidenciar dominios de aspectos básicos del trabajo en aula: liderazgo, clima educacional, priorización curricular, manejo de orientaciones pedagógicas en educación emocional y formación ciudadana.
- Diseñar y elaborar recursos didácticos de apoyo a la docencia

#### **M**ÉTODO

Considerando que la investigación acción es un escenario desde donde se teje la práctica reflexiva y se ejerce un efecto transformador en la praxis docente tal como lo afirma Domingo (2021). Considera el proceso reflexivo -activo que involucra la implicación individual y colectiva de los docentes involucrados; directamente para la generación de conocimiento, transformación de la práctica docente y formación de los actores del mismo (Cantillo y Calabria, 2018).

El presente estudio se enfoca en el modelo de Kemmis (1989) mediante el cual la investigación se acomoda al contexto donde se origina, buscando fomentar la reflexión sobre la práctica docente y el quehacer académico de los estudiantes en sus prácticas pedagógicas así como también del tutor de la práctica como investigador de su propia acción por medios de un trabajo colaborativo entre docente y estudiantes, contribuyendo al logro de las competencias declaradas por el perfil de egreso de la Carrera y del Modelo Pedagógico de la Facultad de Educación y Humanidades y el Modelo Educativo Institucional.

La elección de la metodología de este estudio se basa en su aplicación a la acción educativa, ya que, se sustenta en el modelo de Lewin (1946), en el cual se interrelacionan cuatro fases; la planificación, la acción, la observación y la reflexión en forma cíclica. Se destaca la relación con los objetivos de esta investigación que se focalizan en la reflexión crítica hacia la función mediática del tutor del taller de prácticas tempranas con los estudiantes practicantes a través de un trabajo cooperativo que conlleve a la optimización de la autoevaluación y de la autopercepción en virtud de una postura autocrítica sobre su desempeño.



#### TRANSFORMAR ELECTRONIC JOURNAL

ISSN 2735-6302

Volumen 02 ■ Nro. 03 ■ Septiembre 2021

En definitiva, se considera un plan de acción críticamente informado, el mutuo acuerdo para poner el plan en acción, mecanismos de observación y recolección de información y datos desde diferentes agentes del contexto educativo donde ocurren y una etapa de reflexión sobre la práctica docente, resultados y su relación con el objeto de estudio por medio de ciclos sucesivos y reflexión progresiva (Figura 1).

 Prospectiva para la · Retrospectiva sobre la acción: Diseño del plan observación: Reflexión de mediación y estrategias de la estrategias para la Discurso entre mediación y posibles autoevaluación y mejoras. participantes autopercepción. (RECONSTRUCTIVA) (CONSTRUCTIVA) 1. 4. Reflexionar Planificar 3. 2. Observar Actuar Prospectiva para la Retrospectiva guiada por reflexión: Seguimiento y Práctica en el contexto la planificación: mejoras monitoreo de la acción mediadora en la aplicación en la acción de social mediación con apoyo de de estrategias metacognitivas estrategias metacognitivas de autoevaluación y autopercepción autoevalaución y (RECOSTRUCTIVA) autopercepción. (CONSTRUCTIVA) Fuente: Discurso entre participantes (Latorre, 2003)

Figura 1: Ciclos sucesivos y reflexión progresiva

El propósito de esta primera etapa del estudio se centra en reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos en los procesos de prácticas tempranas a distancia de los profesores principiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Tarapacá. Lo anterior requiere analizar las intervenciones pedagógicas del proceso formativo y el impacto de su inserción al sistema escolar en las prácticas tempranas a distancia.

El enfoque de análisis utilizado, que dio coherencia a todo el proceso investigativo, fue el Análisis Crítico del Discurso. Los procedimientos de producción de información utilizados fueron de tres tipos: grupos focales, para indagar en el discurso emergente desde la ex-



#### TRANSFORMAR ELECTRONIC JOURNAL

ISSN 2735-6302

Volumen 02 ■ Nro. 03 ■ Septiembre 2021

periencia compartida de trabajo mediante la ejecución de conversatorios dirigidos; grupo de discusión, para indagar en aspectos discursivos más relacionados con el orden de lo deseado y entrevistas estructuradas, para profundizar en temáticas puntuales que quedaron solo esbozadas en los dispositivos grupales (Canales, 2006). Este último procedimiento fue recuperado mediante cápsulas de video. La variedad de técnicas utilizadas tuvo que ver con el principio de la diversidad de formas de acercamiento a los casos y con los requerimientos teóricos surgidos a medida que se desarrollaban los análisis preliminares.

La reflexión se desarrolla sobre la base del análisis de los datos e información recogidos por las diferentes técnicas (ver Tabla N° 2). Se reflexiona sobre la calidad del trabajo mediático entrelazando la información por medio de la triangulación de investigadores (actores) considerando la auto-evaluación, co-evaluación y los diarios de aprendizaje (observación) sobre dinámica del grupo, trabajo colaborativo y auto reflexión (ver figura N° 2). Este contraste permite detectar las coincidencias y divergencias en la efectividad del trabajo mediático como apoyo a la autorreflexión del estudiantado a través de diferentes agentes que utilizan los mismos criterios. Se considera a esta triangulación como un 40% de la evaluación del proyecto.

Por último, se reflexiona sobre la experiencia adquirida y la práctica docente de mediación para el mejoramiento de las capacidad en el contexto de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica, ajustando en la etapa de planificación del modelo de Kemmis las acciones necesarias producto de la reflexión sobre el análisis de la información recabada por las técnicas de recogida de datos y los resultados académicos de los estudiantes.

#### Descripción de las Dimensiones

Las dimensiones de esta experiencia reflexiva responden a un estudio preliminar en el cual se recopilan datos e información con respecto a la reflexión, autorreflexión y capacidad de crítica constructiva del formador de formadores durante el desarrollo de las prácticas tempranas en función de las percepciones de los estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Tarapacá que vivenciaron la práctica de tutoría de aula en modalidad a distancia.

El detalle de estas dimensiones es el siguiente:

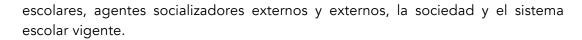
A. Preconcepción del ser docente: Las preconcepciones se constituyen como parte del yo, de la imagen preexistente sobre el profesorado la cual es profunda y de difícil modificación en la cual influyen factores tales como las experiencias



#### TRANSFORMAR ELECTRONIC JOURNAL

ISSN 2735-6302

Volumen 02 ■ Nro. 03 ■ Septiembre 2021



- B. Concepción del ser docente en formación inicial: Aborda la noción que tienen los profesores en formación, específicamente, los de la carrera de Pedagogía en Educación Básica considerando las percepciones con respecto a los contenidos pedagógicos, disciplinares y didácticos que han recibido y la autopercepción de sus competencias para ejercer la enseñanza. Considerando que es misión de los formadores del profesorado incrementar el optimismo cándido de las preconcepciones del estudiante de pedagogía.
- C. Concepción del ser docente en contextos de práctica: Esta dimensión está vinculada a las estimaciones que tienen los estudiantes sobre sus propias competencias docentes y su ideal en los respecta al guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes en comparación con la interacción del profesorado experimentado que está en el ejercicio de la profesional (Profesores Colaboradores). La construcción de este nuevo conocimiento permite modificar y reconstruir la imagen de sí mismo como profesor o profesora comparándola con la del profesorado experimentado.

#### Primeros resultados

Tabla 2: Dimensiones

DIMENSIÓN	REFLEXIONES	TOTAL, PARCIAL	%
Preconcepción del ser docente: Las preconcepciones se constituyen como parte del yo, de la imagen preexistente sobre el profesorado la cual es profunda y de difícil modificación en la cual influyen factores tales como las experiencias escolares, agentes socializadores externos y externos, la sociedad y el sistema escolar vigente.	R14 R16 R17 R18 R19 R20	12	36



## TRANSFORMAR ELECTRONIC JOURNAL

ISSN 2735-6302

Volumen 02 ■ Nro. 03 ■ Septiembre 2021

Concepción del ser docente en formación inicial: Está aborda la noción que tienen los profesores en formación, específicamente, los de la carrera de Pedagogía en Educación Básica considerando las percepciones con respecto a los contenidos pedagógicos, disciplinares y didácticos que han recibido y la autopercepción de sus competencias para ejercer la enseñanza. Considerando que es misión de los formadores del profesorado incrementar el optimismo cándido de las preconcepciones del estudiante de pedagogía.	R2 R6 R7 R9 R12 R19 R20 R22	8	24
Concepción del ser docente en contextos de práctica: Esta dimensión está vinculada a las estimaciones que tienen los estudiantes sobre sus propias competencias docentes y su ideal en los respecta al guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes en comparación con la interacción del profesorado experimentado que está en el ejercicio de la profesional (Profesores Colaboradores). La construcción de este nuevo conocimiento permite modificar y reconstruir la imagen de sí mismo como profesor o profesora comparándola con la del profesorado experimentado.	R1 R4 R5 R10 R12 R13 R15 R17 R18 R19 R20 R21 R22	13	40
		33	100%

#### TRANSFORMAR ELECTRONIC JOURNAL

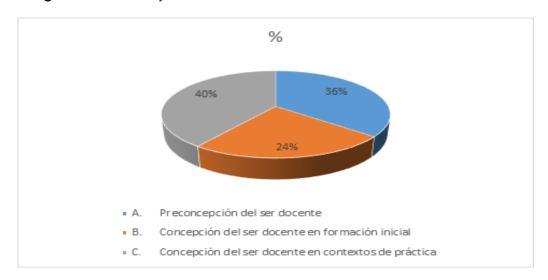
ISSN 2735-6302

Volumen 02 ■ Nro. 03 ■ Septiembre 2021



DIMENSIONES	TOTAL, PARCIAL	%
Preconcepción del ser docente	12	36
Concepción del ser docente en formación inicial	8	24
Concepción del ser docente en contextos de práctica	13	40
	33	100%

Figura 2: Porcentaje de dimensiones



## **Conclusiones preliminares**

Existe similitud en la pre concepción del ser docente y la concepción del ser docente en contextos de práctica. Sin embargo, la concepción del ser docente en la formación inicial es menor, dejando en evidencia la falta de autoreconocimiento como ser docente frente al escenario laboral y en el desarrollo formativo en las aulas universitarias.



#### TRANSFORMAR ELECTRONIC JOURNAL

ISSN 2735-6302

Volumen 02 ■ Nro. 03 ■ Septiembre 2021

Desde el inicio del plan formativo y consecuentemente en las primeras prácticas, es necesario incorporar acciones que tributen al desarrollo del sentido de responsabilidad profesional y compromiso con la profesión para profundizar en los conocimientos del ser docente.

La preparación de los procesos de práctica temprana debe responder a los diferentes escenarios y modalidades en las cuales se desarrolla el proceso de aprendizaje dentro de la institución escolar. En ese sentido, el seguimiento de los profesores tutores de práctica, así como la comunicación directa y permanente con los profesores colaboradores y UTP de los establecimientos ayuda significativamente en la orientación y contención emocional de los profesores practicantes.

La reflexión sobre las experiencias de prácticas pedagógicas debe ser permanente en los formadores y practicantes. Es un valioso insumo para el fortalecimiento de los procesos formativos y el impulso a innovaciones y propuestas de mejora. Desde ese escenario debe entenderse que la práctica reflexiva es una estrategia relevante para la retroalimentación de los procesos formativos y de alta valoración para el desempeño de los estudiantes en prácticas tempranas en el contexto de docencia a distancia y presencial.

Por otro lado, se concluye que los recursos pedagógicos y herramientas tics, las diferencias socioeconómicas culturales, el apoyo de la familia y la comunicación entre colegio y familia; son factores fundamentales para la reflexión pedagógica de los estudiantes practicantes y sus formadores. Comprender desde su propia experiencia como observador participante el escenario real, en el cual se insertan los estudiantes y hacia el cual deben estar preparados durante los procesos formativos.

Finalmente, es relevante destacar que el acompañamiento permanente de los formadores de la línea disciplinar y pedagógica fue fundamental para fortalecer los procesos de las prácticas tempranas, para fortalecer competencias en las prácticas profesionales. Con este hallazgo se hace imperante la articulación entre la formación disciplinar y la puesta en práctica en los profesores en formación.



TRANSFORMAR ELECTRONIC JOURNAL

ISSN 2735-6302

Volumen 02 ■ Nro. 03 ■ Septiembre 2021

#### Referencias

- Aravena, F. (2013). Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 27-44. <a href="http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0718-07052013000100002&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052013000100002">http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0718-07052013000100002&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052013000100002</a>.
- Bretones, A. (2003). Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula. *Revista Educar*, 32, 25-54.
- Cantillo, B. y Calabria, M. (2018). Acompañamiento Pedagógico: Estrategia para la Práctica Reflexiva en los Docentes de Tercer Grado de Básica Primaria. [Tesis de Magister, Universidad de la Costa]. <a href="https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/03/Investigacio%CC%81n-sobre-acompan%CC%83amiento-pedagogico.pdf">https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/03/Investigacio%CC%81n-sobre-acompan%CC%83amiento-pedagogico.pdf</a>
- Cárcamo R. & Castro P. (2015). Concepciones sobre elAprendizaje de Estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Magallanes y Docentes en Ejercicio en la Educación Básica de la ciudad de Punta Arenas, Chile. *Revista Formación Universitaria*, 8, 13-24.
- Carmona Rodríguez, M. A. (2004). Transdisciplinariedad: Una propuesta para la Educación Superior en Venezuela. *Revista de Pedagogía, 25*(73), 59-70.
- De Miguel Díaz, M. (2005). Modalidades de Enseñanza Centradas en el Desarrollo de Competencias Orientaciones para Promover el Cambio Metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Oviedo: Ministerio de Educación y Ciencias.
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. Zona Próxima Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas, Universidad del Norte, 34, 1-21
- Duarez, M. (2017). La investigación-acción y la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de madre de dios. *Ceprosimad*, 5(2), 77-89.
- Duarte, Y. y García, L (2010) El trabajo colectivo mediacional de los docentes tutores de la práctica profesional IV. 51-66. Encuesta de caracterización socioeconómica nacional (2017). <a href="https://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32924/1/articulo4.pdf">www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32924/1/articulo4.pdf</a>
- Flechsig, K. y E. Schiefelbein (2006). 20 modelos didácticos para América Latina. Washington: Organización de Estados Americanos (OEA).
- Guevara, M. (2017). La investigación acción y la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios. *Revista Ceprosimad*, 5, 77-89.
- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿Cómo se investiga?. Revista Electrónica De Investigación Educativa, 14(2), 1-9.



#### TRANSFORMAR ELECTRONIC JOURNAL

ISSN 2735-6302

Volumen 02 ■ Nro. 03 ■ Septiembre 2021

- Instituto Nacional de Estadística (2017). Informe anual.
- Kemmis, S. (1989) Investigación en la acción, HUSEN, T.,POSTLEHWAITE, T.N. Enciclopedia Internacional de la *Educación*, 6, 3330-3337.
- Latorre, A. (2003) La Investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial
- Lewin, K., Tax, S., Stavenhagen, R., & Fals, O. (1946). La investigación acción participativa. La investigación-acción y los problemas de lasminorías.
- Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje Docencia universitaria basada en competencias. Pearson Educación.
- Schön, D. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. Jossey-Bass.
- Sotomayor-Echenique, C., Coloma-Tirapegui, C. J., Parodi-Sweis, G., Ibáñez Orellana, R., Cavada-Hrepich, P. y Gysling-Caselli, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5, 375-392.
- UTA (2011). Modelo Educativo de la Universidad de Tarapacá. http://www.uta.cl/UTAALDIA/acreditacion/modelo\_educativo.pdf
- Uzunboylu, H. & Karagoʻzlu, D. (2017). The Emerging Trend of the Flipped Classroom: A Content Analysis of Published Articles between 2010 and 2015. *Revista de Educación Distancia*, 54(4), 30-06. http://dx.doi.org/10.6018/red/54/4



#### TRANSFORMAR ELECTRONIC JOURNAL

ISSN 2735-6302

Volumen 02 ■ Nro. 03 ■ Septiembre 2021

#### BIBLIOGRAFÍA DE AUTORES

<sup>1</sup>Inelia Villalobos-Iturriaga. Académica del departamento de Educación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de Tarapacá. Profesora de Educación General Básica c/m en Trastornos del Aprendizaje. Licenciada en Educación, Magíster en Educación c/m en Currículo, Máster en Docencia y Gestión Universitaria. Doctoranda en Educación.

https://orcid.org/0000-0003-1340-2239

Email: ivillalobosi@academicos.uta.cl

<sup>2</sup>Katherine Acosta-García. Académica del área de las ciencias naturales y didáctica de las ciencias-Universidad de Tarapacá. Lic. en Biología, Mg. en Docencia de las ciencias naturales y didáctica de la educación superior. Candidata a Dra. En ciencias de la educación y del comportamiento/investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias.

https://orcid.org/0000-0001-5744-6618

Email: kacostag@academicos.uta.cl

<sup>3</sup> Jasna Jiménez-Sepúlveda. Académica del área de la historia, geografía y ciencias sociales; educación y didáctica. Universidad de Tarapacá. Profesora de Historia y Geografía. Lic. en Educación, Mg. Magister en Educación Mención Gestión Pedagógica Y Curricular para Jefes De Unidad Técnico-Pedagógica Mg. En Didáctica para la Educación Superior. Candidata a Dra. en Educación Mención Gestión Educativa.

https://orcid.org/0000-0001-5490-3684

Email: jjimenezs@academicos.uta.cl

<sup>4</sup>Joaquín Marambio-González. Académico del área Matemáticas de la Carrera Pedagogía General Básica de la Universidad de Tarapacá. Licenciado en Educación. Profesor de Educación General Básica por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Título de Mención en Matemáticas en Segundo Ciclo. Magister en Educación c/m en Currículum y Evaluación por la Universidad Mayor. Estudiante de Máster en Educación Emocional. ORCID:

https://orcid.org/0000-0001-9831-5948

Email: <u>jmarambiog@academicos.uta.cl</u>