

Creencias sobre la profesión de los futuros profesores de Pedagogía en Educación Diferencial durante su formación inicial

Beliefs about the profession of future teachers of Special Education Pedagogy during their initial training

María C. BARRIA NAVARRO¹

Priscila A. SIERRA SUAZO²

¹ Universidad Católica de Temuco. Chile. cbarria@uct.cl

² Universidad Católica de Temuco. Chile. psierra@uct.cl

RESUMEN

Este estudio cualitativo analiza las creencias sobre la profesión en futuros docentes de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica de Temuco. Se identifican brechas entre la formación teórica y la práctica real, necesidades en contención emocional, co-enseñanza y preparación para contextos diversos. Los hallazgos evidencian la importancia de fortalecer el perfil de egreso y articular coherentemente la formación con los desafíos actuales de la educación inclusiva.

Palabras clave: formación inicial docente, creencias pedagógicas, perfil de egreso

ABSTRACT

This qualitative study analyzes the beliefs about the profession in future teachers of Special Education Pedagogy at the Catholic University of Temuco. Gaps are identified between theoretical training and actual practice, needs in emotional support, co-teaching and preparation for diverse contexts. The findings show the importance of strengthening the graduate profile and coherently articulating the training with the current challenges of inclusive education.

Key words: initial teacher training, pedagogical beliefs, graduate profile

Recibido: 13/08/2025

Aprobado: 16/10/2025

Publicado: 30/11/2025

1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial docente (FID) en educación diferencial constituye un proceso decisivo para la construcción de una identidad profesional que valore la inclusión y promueva el respeto a la diversidad. Esta etapa no solo provee conocimientos teóricos y prácticos, sino que también moldea las creencias y disposiciones que guiarán la futura praxis educativa. En Chile, las transformaciones normativas impulsadas por la Ley N.º 20.903 (2016) han establecido un marco regulador que busca asegurar la calidad y pertinencia de los programas formativos, destacando el perfil de egreso como un elemento articulador fundamental del proceso educativo de la formación inicial docente (Ministerio de Educación de Chile, 2016). Este perfil pretende garantizar que los egresados posean las competencias necesarias para atender las demandas de una educación inclusiva y equitativa, en consonancia con los desafíos contemporáneos del sistema educativo en el mundo.

No obstante, Márquez-Peña (2023) en una revisión sistemática evidenció que, aunque los planes curriculares de pedagogía declaran intenciones formativas claras, existen brechas significativas en su implementación práctica. Se observa falta de coherencia entre los objetivos planteados y las experiencias reales durante las prácticas, lo que refleja una desconexión persistente entre teoría y acción pedagógica en la formación docente. Estas discrepancias sugieren que, aunque los programas formativos propongan un perfil de egreso coherente con las políticas educativas inclusivas, la implementación efectiva y la vivencia subjetiva de los estudiantes pueden no estar plenamente alineadas. Su estudio destaca la necesidad de estrategias metodológicas efectivas para cerrar dicha brecha. De acuerdo con esto, la reflexión crítica sobre la coherencia entre la formación recibida y las expectativas institucionales se vuelve esencial para mejorar la calidad educativa.

En este sentido, las creencias, que se construyen y transforman a lo largo de la trayectoria formativa, influyen directamente en las decisiones metodológicas, en la gestión del aula y en la relación con los estudiantes (Vargas-Díaz et al., 2021). La comprensión de las creencias de los estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial permite identificar fortalezas y áreas de mejora en la formación profesional, facilitando procesos de retroalimentación y ajuste curricular que favorezcan el logro efectivo del perfil de egreso.

En la Universidad Católica de Temuco (Chile) es relevante indagar cómo los estudiantes de último año de Pedagogía en Educación Diferencial construyen sus creencias respecto a la formación recibida y si esta se vincula de manera significativa con el perfil de egreso propuesto. Las creencias pedagógicas influyen directamente en las decisiones que los futuros docentes toman en el aula, siendo clave para evaluar la efectividad de su formación (Vargas-Díaz et al., 2021). Con estos antecedentes el presente estudio se propone analizar dichas creencias, considerando que ellas constituyen un insumo crítico para la retroalimentación de los procesos formativos y la mejora continua de la calidad en la formación docente inicial.

1.1. Formación inicial docente en educación diferencial

La formación inicial docente (FID) constituye una etapa fundamental en la construcción de identidad profesional del futuro profesor, debido a que en este espacio se construyen bases teóricas y prácticas que orientarán el ejercicio de la pedagogía. En el caso de educación diferencial, la formación resulta aún más desafiante, debido a la formación especializada en atención a la diversidad, disminución de barreras para el aprendizaje y la participación, además de promover ambientes inclusivos a través de la acción en diversos territorios (Inostroza & Falabella, 2021).

Según Garay-Alemany et al., (2022) la FID cumple un rol crucial en el desarrollo de una educación de calidad para todos y todas. Es por esta razón que la realidad educativa exige profesionales capaces de responder a estas necesidades emergentes, con un enfoque inclusivo que permita el desarrollo integral de los estudiantes. En este ámbito, Garay-Alemany et al., (2022) sostienen que la FID en educación diferencial requiere del desarrollo de competencias que permitan responder de manera eficiente a las necesidades de los estudiantes, las que se centran en la evaluación psicopedagógica, diseño de apoyos para el aprendizaje y la participación a nivel individual a través de adecuaciones curriculares o de acceso, así como también la diversificación de la enseñanza.

Durante los últimos años, la educación diferencial ha tenido nuevas concepciones que han evolucionado desde una mirada clínica centrada en el déficit hacia un enfoque de derechos, diversidad e inclusión (Booth & Ainscow, 2015). Este cambio exige que la FID se desarrolle en un contexto que considere al estudiante más allá de su contexto inmediato, de modo que la influencia del contexto y los factores socioeducativos sean aspectos clave para generar respuestas adecuadas a sus necesidades. Del mismo modo, Morales-Carrero (2020) destaca la relevancia de avanzar hacia una FID con un enfoque comunitario, que permita ampliar los espacios ocupacionales más allá del aula tradicional. De este modo, se resalta la idea de la formación de profesionales de educación diferencial con capacidad de intervenir en distintos contextos, para que la inclusión no sea un trabajo específico del profesor, sino que su práctica pedagógica tenga influencia en la formación de espacios comprometidos con la educación inclusiva.

1.2. Creencias pedagógicas de los estudiantes de pedagogía

Pajares (1992) sostiene que las creencias de los profesores juegan un papel fundamental en la investigación educativa, debido a que influyen de forma profunda en las prácticas educativas y el aprendizaje de los estudiantes. El autor establece que las creencias son las construcciones personales que cada persona considera como verdadero, guiadas por las experiencias y emociones más allá del conocimiento científico y la evidencia que se proporcione desde la investigación educativa. Además, advierte que las creencias pueden originarse a partir de opiniones construidas, ideologías, valores adquiridos, teorías aprendidas que pudiesen estar presentes en la práctica de forma explícita e implícita.

Debido a su carácter resistente al cambio y su fuerte arraigo emocional, las creencias influyen en cómo los profesores perciben la información, enfrentan los desafíos de la educación y toman decisiones para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. En este contexto las fuentes que subyacen al conocimiento base que poseen los profesores es gravitante en los procesos de práctica. Existen cuatro fuentes principales del conocimiento base para la enseñanza: 1) formación académica en la disciplina a enseñar; 2) los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado; 3) la investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores; y 4) la sabiduría que otorga la práctica misma (Shulman, 2005).

En esta misma línea, Raths (2001) plantea que las creencias docentes constituyen una estructura cognitiva compleja que orienta la forma en la que los profesores comprenden su rol, así como también la forma en la que toman decisiones pedagógicas en el aula. En este sentido, el autor distingue dos tipos de creencias: *teacher beliefs* (creencias docentes) y *teaching beliefs* (creencias de enseñanza). Las *teacher beliefs* se orientan a las creencias sobre valores adquiridos, experiencias, percepciones sobre el rol del profesor y concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas, al igual como plantea Pajares (1992), tienden a estar fuertemente arraigadas, y por tanto, son difíciles de modificar. En cambio, las *teaching beliefs* se refieren a creencias más situadas y prácticas, relacionadas a la forma en la que se debería llevar a cabo la enseñanza: metodologías, estrategias, gestión de aula y evaluación. Esta distinción permite comprender cómo las comprensiones del profesorado influyen tanto en su pensamiento pedagógico y en su actuación profesional (Raths, 2001).

La relevancia de las creencias se vuelve aún más crítica cuando se habla de docentes en formación, debido a que es en la FID donde comienza a configurarse la identidad profesional docente (IPD), siendo las creencias previas un componente esencial durante este proceso. Estas creencias iniciales pueden facilitar u obstaculizar la apertura al cambio, la incorporación de nuevas prácticas y la disposición a reflexionar de forma crítica sobre la propia práctica docente. Por ello, identificar, analizar y cuestionar estas creencias desde etapas tempranas de la formación es clave para favorecer una práctica pedagógica más reflexiva, consciente y transformadora (Figueroa-Espínola et al., 2023).

1.3. El perfil de egreso como marco orientador

En el contexto de la formación universitaria, el perfil de egreso se presenta como una herramienta estructural que orienta los procesos formativos, debido a que se articulan competencias, saberes y valores a desarrollar durante la trayectoria académica. Medina-Pérez & González-Campos (2021) definen el perfil de egreso como el instrumento que traduce políticas educativas en lineamientos concretos. Es por esta razón que el perfil de egreso abarca dimensiones globales, transversales, disciplinarias y

distintivas de cada institución, de forma que se establecen lineamientos comunes para la FID. En este sentido, esta herramienta de lineamiento institucional define el tipo de profesional que se espera formar, en coherencia con las necesidades sociales, culturales y pedagógicas del país.

Medina-Pérez & González-Campos (2021) destacan que el perfil de egreso se alinea de forma coherente entre las políticas nacionales y la formación universitaria, de modo que permite que las instituciones establezcan sus propias competencias específicas que estén alineadas con la misión, visión e identidad institucional. En esta línea, García-Ancira & Treviño-Cubero (2022) analizan el vínculo entre las competencias universitarias y el perfil de egreso, e indican que estas deben estar desarrolladas de forma coherente en la elaboración de los programas de estudio, de forma que las asignaturas, metodologías y evaluaciones estén alineadas con lo que se espera de los futuros profesores. Por tanto, el perfil de egreso se constituye como una herramienta estratégica que orienta los procesos de enseñanza, de forma que la FID no solo responda a estándares académicos, sino a la respuesta de necesidades latentes en contextos reales.

En este sentido, Huamán-Huayta et al., (2020) plantean que la evaluación del logro del perfil de egreso no debe ser limitado al momento en que los estudiantes egresan de la carrera, sino más bien debe ser investigado de forma progresiva. Esto, según los autores, permite que los estudiantes en formación puedan identificar fortalezas y debilidades dentro de su propio proceso académico, así como también permite que los docentes identifiquen brechas existentes y tomen decisiones que permitan responder a lo establecido en el perfil. En esta línea, Condori-Castillo et al., (2021) abordan la influencia de los profesores de educación superior, quienes cumplen un rol facilitador para el cumplimiento del perfil de egreso al momento de promover la investigación, reflexión pedagógica y aprendizaje autónomo para el cumplimiento de objetivos. Esto pone en evidencia que no solo basta con declarar un perfil ideal, debido a que su desarrollo depende, en gran medida, de las prácticas implementadas por los formadores.

2. Metodología

Fundamentación metodológica

Esta investigación se orienta desde un enfoque cualitativo, puesto que se ha desarrollado un estudio con énfasis en las cualidades de los entes y en los procesos y significados de las personas que no pueden examinarse o medirse experimentalmente en función de cantidad, número, intensidad o frecuencia (Denzin & Lincoln, 2012). Se han recogido y analizado datos no cuantificables entregados por los participantes, quienes expresaron opiniones, experiencias de vida, emociones y comportamientos a los que les otorgan interpretación como personas, con los cuales se realizó un análisis guiado por la teoría tanto formal como sustantiva o emergente. El paradigma desde donde se sitúa esta investigación es interpretativo en razón que se ha buscado descifrar el sentido de las interpretaciones de las acciones del ser humano, de comprender correctamente los actos de habla, más que buscar una verdad absoluta (Mansilla & Huaiquián, 2020).

El diseño cualitativo más pertinente para esta investigación es el estudio instrumental de caso, por tanto, los procedimientos interpretativos y analíticos se orientaron desde ese marco. Según Stake (2020), el estudio instrumental de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad del problema que alberga el caso, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

Los participantes del estudio fueron 40 estudiantes universitarias. El criterio de inclusión fue ser estudiante de último año de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial en la Universidad Católica de Temuco, contexto en que se desarrolló el estudio durante el segundo semestre del año 2024.

Los criterios de rigor científico cualitativo fueron tres: credibilidad, transferibilidad y dependencia. La credibilidad está garantizada por el apego irrestricto a la información entregada por las participantes, esto es la calidad de la interpretación que se realizó en el proceso de codificación. La transferibilidad se resguardó a partir de la claridad en el establecimiento previo de los criterios de inclusión y criterios de exclusión de los participantes. En este contexto, el contenido de los relatos puede extrapolarse (no

generalizarse) a grupos que tengan el mismo perfil que los informantes claves que colaboraron con esta investigación. Finalmente, la dependencia se asocia a la triangulación de datos usada en la investigación, lo que implicó complementariedad entre datos surgidos de la evidencia disponible previa (estado del arte), datos provenientes de las teorías y enfoques y los datos generados a partir de la transcripción de las entrevistas (Guba, 1981).

Instrumento y Análisis de Datos

Instrumentos

Esta investigación consideró como instrumento de recolección de datos los grupos focales, que según Corbetta (2007) es una conversación provocada y convocada por el entrevistador(a) con un esquema de preguntas flexible, que además involucra un plan para la selección de los y las entrevistados bajo ciertos criterios que apunten al objeto de investigación. En este caso, los criterios de inclusión señalados anteriormente, respecto de los participantes se debe ver reflejado en dicho plan, y la cantidad de entrevistados fue el adecuado de acuerdo con el principio de saturación teórica. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente se realizó la transcripción de la información recopilada.

Reducción y Análisis de Datos

Según Sabariego (2014) la reducción metodológica implica abstraer datos brutos en categorías de acuerdo con criterios temáticos determinados por las preguntas de investigación, esto consiste en buscar temáticas comunes o grupos conceptuales en un conjunto de narraciones, en este caso entrevistas recogidas en el campo. Las operaciones más representativas usadas en el análisis de datos fue la categorización, que se entiende como la división del contenido en códigos de acuerdo con áreas de significado y que consiste en asignar a cada unidad de contenido un código propio de la categoría donde se incluye. En esta investigación las categorías se definen por temas referentes a la información recogida, que en este caso las categorías son: (a) Formación Inicial Docente (Necesidades de Formación) y (b) debilidades del proceso formativo.

Se realizaron dos procesos de codificación: abierta y axial, con el apoyo del software Atlas Ti, versión 25. La codificación abierta expresa los datos y fenómenos en forma de conceptos, esto se realiza clasificando las expresiones, que pueden ser palabras o secuencias de palabras a las cuales se le asigna un código, que consiste en un concepto representativo. Posterior a la codificación abierta mediante la agrupación de códigos, se identifican las categorías para así generar las redes semánticas, paso que se conoce con el nombre de codificación axial. Una red semántica es una representación gráfica de las relaciones o conexiones códigos, entre los códigos y categorías o subcategorías. Cada una de las redes arrojó ocho códigos, por tanto, 16 códigos en total. El procedimiento de análisis se realizó por cada red semántica, en este caso dos redes realizando muestreo empírico y muestreo teórico por cada código identificado, para posteriormente obtener conclusiones fundadas inductivamente (Vives y Hamui, 2021).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La figura 1 representa la red conceptual formación inicial docente/necesidades de la profesión, la cual está conformada por los códigos (1) aprendizaje autónomo, (2) desactualización según contexto post pandemia, (3) falta de conocimiento y herramientas de contención emocional, (4) brechas cursos disciplinares/contextos reales de práctica, (5) ampliación de la formación a otros campos de acción profesional, (6) secuenciación curricular inadecuada (contenido curso familia), (7) cambio rol profesional, (8) falta de conocimiento del funcionamiento administrativo de programas de integración.

Respecto al código “**aprendizaje autónomo**”, este se visualiza en el siguiente fragmento de la entrevista aplicada: “y ...yo estoy en una escuela especial, entonces hay muchas cosas que en la universidad no lo enseñaron y por las cuales yo tenía que aprender de manera autónoma” (GF2/P5: 34). Al respecto el aprendizaje autónomo está asociado a la capacidad de tomar decisiones para ajustar el proceso de aprendizaje, por lo que es menester que los estudiantes aprendan a planificar, fijar metas y actividades

que conduzcan a su cabal cumplimiento; ya la vez monitorear, comprendiendo cada detalle y planteando un cambio de estrategias, cuando sea pertinente (Bonifaz et al., 2022; Crispín et al., 2011)

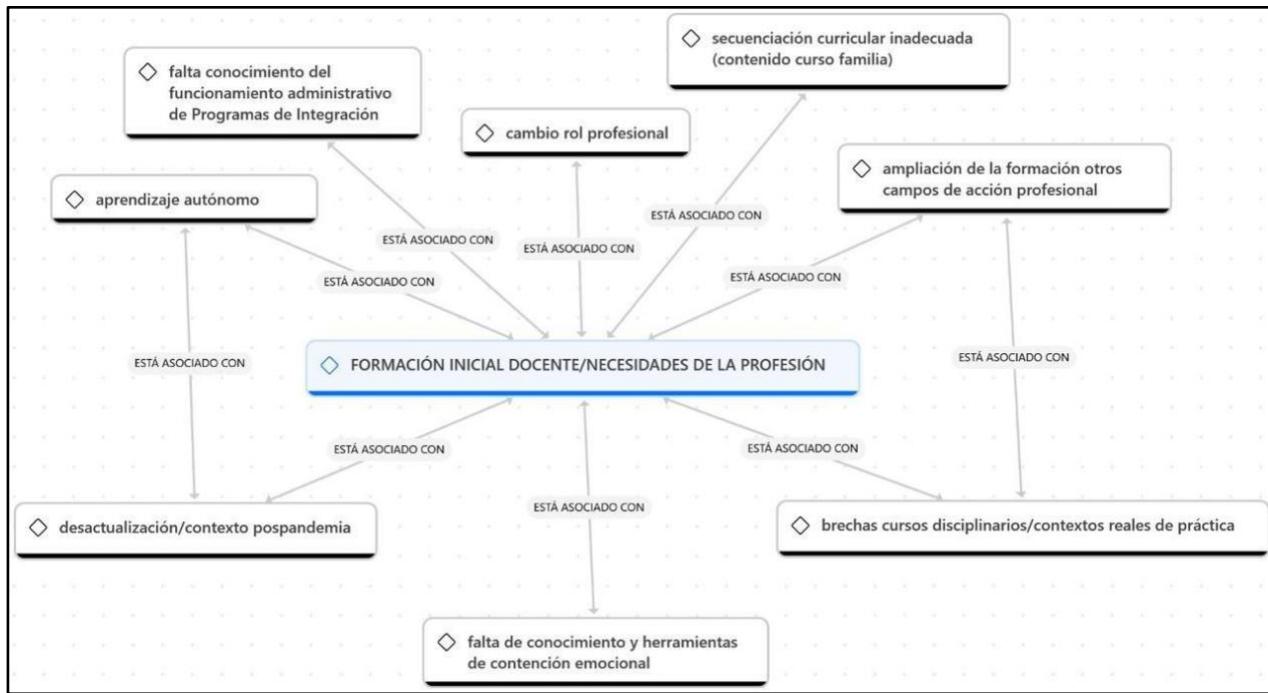


Figura 1 Formación inicial docente/necesidades de la formación

En relación con el código “**desactualización según contexto post pandemia**”, se encuentra presente en la siguiente textualidad: “...la formación que hemos recibido de la carrera ha sido adecuada con respecto al contexto (...) antes de pandemia, en realidad nosotros tuvimos nuestros primeros años de formación en pandemia y siento que en pandemia surgieron muchos otros conflictos sociales que se ven vinculados con la escuela” (GF1/P1: 12). Se considera que la formación inicial de profesores y profesoras de educación diferencial ha respondido de forma adecuada a las demandas del contexto educativo. No obstante, se debe reconocer que gran parte de esta formación fue desarrollada en un contexto de pandemia por COVID-19. Este escenario generó múltiples desafíos para los profesores y para la comunidad educativa en general, en los cuales Bachmeier & Cardozo (2024) destacan el incremento en situaciones de ciberbullying debido a los cambios en la dinámica familiar y social del contexto de los estudiantes.

En cuanto al código “**falta de conocimiento y herramientas de contención emocional**”, es posible visualizarlo en el siguiente extracto de la entrevista “...el profesor como contención emocional de sus estudiantes, el profesor como aquel que se tiene que insertar en el ámbito familiar de los estudiantes muchas veces, porque surgieron situaciones en los hogares, entonces siento que (...) específicamente como esos roles, son roles que surgieron hace muy poco y que quizás nosotros en nuestro primer año de formación no se pudo abarcar porque en realidad nadie nos pudo anticipar, entonces siento que sería bueno que se proyectara la carrera a poder (...) hacer seminarios o prácticamente hacer una cátedra con respecto a lo que es contención emocional, lo que es el tema valórico del profesor, lo que es el profesor” (GF1/P1: 22). Diversos estudios coinciden en señalar la importancia que tiene el contexto escolar en el desarrollo socioemocional de niños, niñas y adolescentes, especialmente considerando la cantidad de tiempo que pasan en la escuela y los vínculos significativos que en ella se construyen. La socialización en este espacio no influye únicamente en el bienestar socioemocional, sino que también actúa directamente en la construcción de identidad personal y en la formación de una autoestima positiva (Marchant-Orrego et al., 2020). No obstante, la implementación efectiva de aspectos socioemocionales enfrenta múltiples obstáculos, entre ellos, destacan la escasa formación docente en esta área, la centralización en aspectos curriculares y la ausencia de políticas educativas que prioricen el desarrollo de competencias socioemocionales (Sánchez-Soriano, 2024). En esta línea Valenzuela-Zambrano et al., (2020) señalan que los altos niveles de inteligencia emocional en los profesores están directamente

asociados con factores claves del ejercicio profesional, como la resiliencia, el manejo del estrés y el bienestar general, lo que refuerza la necesidad de integrar esta dimensión en la formación inicial del profesorado.

El código “**brechas de los cursos disciplinarios/contextos de práctica**”, se manifiesta en la textualidad “...y se presentan las competencias en el desempeño que puedo evidenciar en mi práctica, sin embargo, considero que es importante una preparación un poco más cercana con el ámbito curricular, que desde mi práctica personalmente, estoy en un liceo, y eso significa un desafío que muchas veces asusta cuando uno no se ha enfrentado a este contexto, sin embargo, con el pasar del tiempo encuentro que es una experiencia maravillosa pero si me hubiera encantado haber recibido un poco más de preparación en el conocimiento de lo qué es el currículum nacional y cómo abordar los contenidos de este nivel” (GF1/P2: 41). Durante la formación inicial se promueve el desarrollo de competencias que posteriormente pueden evidenciarse en la práctica profesional, sin embargo es necesario reconocer que persiste una brecha significativa entre los conocimientos adquiridos en los cursos del itinerario formativo y los desafíos reales que implica enfrentarse a la diversidad de contextos educativos, lo que pone en evidencia la necesidad de articular con mayor coherencia los contenidos curriculares disciplinares y las experiencias de práctica durante el proceso formativo (Barba-Martín et al., 2020).

Por su parte, el código “**ampliación de la formación a otros campos de acción profesional**”, se evidencia en la narrativa “...nuestro rol como educadora diferencial es muy variado, en él, ya que nos presentamos en prácticas comunitarias donde trabajamos con universitarios, escuelas hospitalarias y muchas veces esos conocimientos los vamos adquiriendo en el proceso de internado de prácticas y aquí en la universidad no es mucho lo que se nos forma, en base a que sean diferentes instituciones que nosotros nos podemos enfrentar, sino más bien solamente se enfoca en el ámbito escolar, en el cual no es muy provechoso para nosotros, ya que, no tenemos al enfrentar a estos conocimientos, no tenemos mucha experiencia en el cómo poder llevar a cabo prácticas de este tipo” (GF3/P2: 67). El rol de la profesora de educación diferencial se distingue por su carácter versátil, ya que su rol profesional no se limita exclusivamente al contexto escolar, sino que se extiende a una variedad de campos de acción profesional, especialmente en el ámbito comunitario. En este último, se desarrollan colaboraciones con aulas hospitalarias, centros de atención temprana e incluso con instituciones de educación superior.

No obstante, las experiencias formativas durante los años de formación suelen centrarse principalmente en el entorno escolar tradicional, relegando el trabajo comunitario a un plano secundario. En este sentido, resulta fundamental replantear la formación inicial docente desde un enfoque más amplio e integrador, incorporando la dimensión comunitaria como un elemento esencial del ejercicio profesional. Según Morales-Carrero (2020), al incluir esta perspectiva, el rol docente se transmuta y adquiere un carácter más estratégico como agente de cambio social, promoviendo la toma de decisiones y la resolución de conflictos en contextos marcados por desigualdades,

El código “**secuenciación curricular inadecuada (contenido curso familia)**”, se visualiza en la siguiente textualidad “...ya sea en_el cómo tratar con familia, que fue un ramo que me hubiese tal vez gustado tenerlo antes para poder aplicarlo antes, en las primeras prácticas” (GF2/P3: 68). Igualmente se visualiza en este extracto de entrevista “...la cátedra de familia tiene que ser tomada desde antes, porque ahí se abarca los talleres para padres, se abarca lo que es la pauta de crianza, entonces yo creo que se cambiaría tal vez el orden de las cátedras. Igual rescato la formación que nos entregaron, porque tal vez no nos entregaron todas las herramientas, pero nos entregaron las herramientas básicas para poder seguir desarrollando otras herramientas para que nosotras pudiéramos desempeñar (...) trabajando” (GF4/P2: 40).

Las estudiantes valoran la formación recibida durante la carrera, debido a que destacan que, a pesar de que no se hayan entregado todas las herramientas necesarias, si se brindaron aquellas herramientas que permiten desarrollar otras desde el aprendizaje autónomo. En este sentido, surge la inquietud respecto al orden en que se imparten ciertas asignaturas, debido a que se señala la necesidad de impartir la cátedra relacionada con la relación familia-escuela de una forma más temprana, de modo que permita aplicar estos conocimientos de una forma más temprana en las prácticas iniciales de la formación de pregrado. Estudiar las representaciones que los futuros docentes construyen en torno a esta relación resulta fundamental, especialmente al momento de considerar que tales representaciones influyen de

manera directa en el vínculo que se genera con las familias durante las prácticas educativas. Sin embargo, Cárcamo-Vásquez & Garreta-Bochaca (2020) indican que este sigue siendo un campo poco explorado pese a su relevancia en la preparación de profesionales capaces de establecer relaciones colaborativas y significativas con las familias desde los primeros momentos de sus prácticas pedagógicas.

En cuanto al código “**cambio rol profesional**” se extrae del siguiente fragmento: “...quizás desde su rol propio en la escuela y no quizás desde el rol (...) quizás dejar su rol desde la familia, de que no somos los cuidadores de los niños si no que la familia igual tiene que aportar en la formación de los estudiantes, entonces siento que igual, insisto, la carrera si cumplió, pero estos factores surgieron ahora hace poco” (GF1/P1: 17). El profesor no es el único responsable del aprendizaje de los estudiantes, sino que, según Echeverría-Fernández & Obaco-Soto (2021), es la familia quien mantiene una responsabilidad primordial en acompañar a los estudiantes durante su trayectoria educativa, factor que resulta cada vez más difícil y se traduce en un desafío de la educación actual.

Finalmente, el código “**falta de conocimiento del funcionamiento administrativo de programas de integración**” se evidencia en la siguiente textualidad “...lo que más se debería enseñar en la universidad es el tema de trabajar en un PIE que al final eso es donde más nos vamos a insertar laboralmente es como donde uno más puede encontrar trabajo, entonces como lo que uno hace en una escuela regular en un PIE, eso falta con la universidad” (GF2/P8: 118). Si bien la formación inicial docente, enfatiza el desarrollo de competencias vinculadas al trabajo colaborativo y la co-enseñanza como elementos claves que deben estar presentes en el trabajo práctico dentro del Programa de Integración Escolar, como lo plantea Arriagada-Hernández et al., (2021), persiste la necesidad de fortalecer la preparación para abordar contenidos relacionados con el manejo administrativo y documental exigido por el Ministerio de Educación, tal como lo establece el Decreto N.º 170/2009.

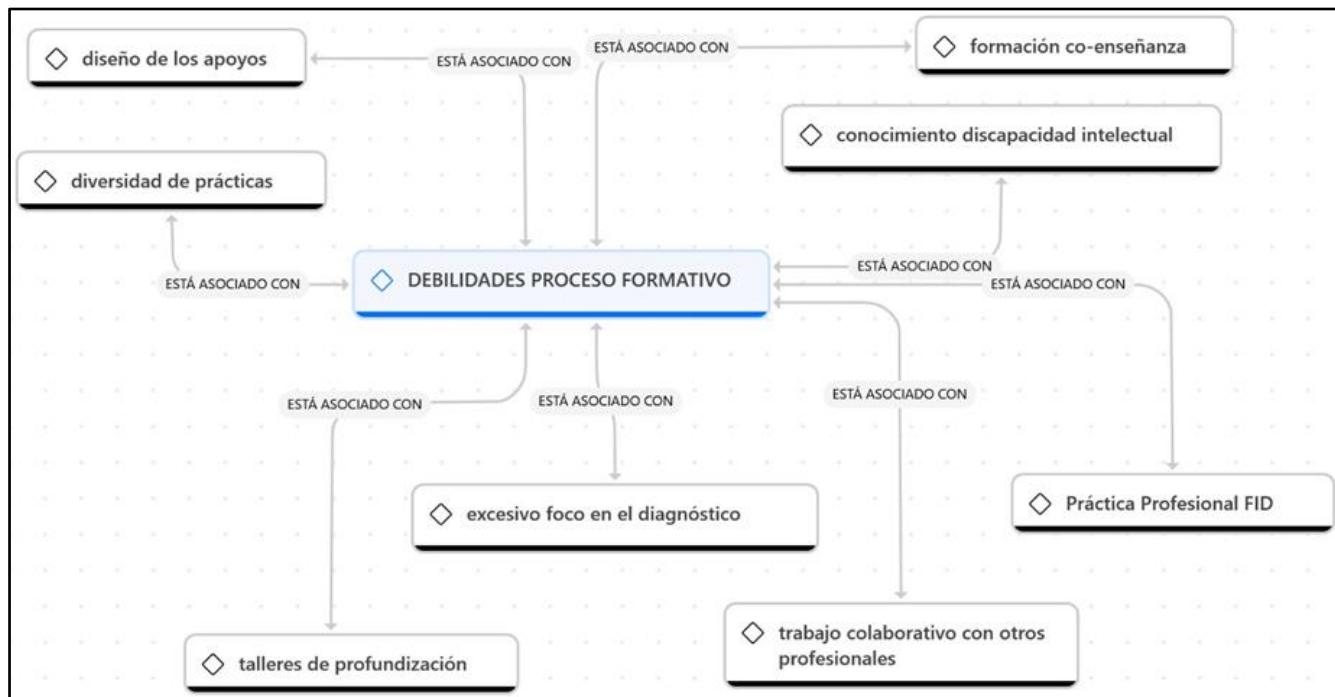


Figura 2 Debilidades del proceso formativo

La figura 2 representa la red conceptual debilidades, la cual está conformada por los códigos (1) diseño de los apoyos, (2) diversidad de prácticas, (3) talleres de profundización, (4) excesivo foco en el diagnóstico, (5,)trabajo colaborativo con otros profesionales, (6) Práctica profesional FID), (7) conocimiento en discapacidad intelectual, (8) formación en co-enseñanza.

En relación con el código “**diseño de los apoyos**”, se evidencia en el siguiente extracto de la entrevista: “...una debilidad mía habla sobre la implementación y diseño de los apoyos, ya que como bien no trabajamos con el currículum nacional en específico y no hay una continuidad de contenidos” (GF2/P3: 51). El apoyo educativo representa tanto una oportunidad como una limitante para avanzar hacia una

educación inclusiva. Desde la perspectiva de Abellán-Rubio et al., (2021) el rol del profesor es fundamental para impulsar este cambio, ya que su formación en atención a la diversidad y su capacidad de acción lo sitúan como un agente capaz de influir dentro de la comunidad educativa, más aún en el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. El apoyo educativo representa tanto una oportunidad como un obstaculizador para avanzar hacia una educación inclusiva. Desde la perspectiva de Abellán Rubio-et al., (2021) el rol del profesor de apoyo es fundamental para impulsar este cambio, ya que su formación en atención a la diversidad y su capacidad de acción lo sitúan como un agente capaz de influir dentro de la comunidad educativa, más aún en el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

El código “**diversidad de prácticas**”, se evidencia en el siguiente fragmento de entrevista “...considero que la carrera se ha enfocado, quizás como (...) mucho en los programas de integración y ha dejado de lado un poco el abanico del campo laboral qué presentamos” (GF4/P5: 65). A pesar de la diversidad de prácticas dentro de la formación de pregrado, se devela la necesidad de robustecer la formación en prácticas comunitarias que vayan más allá del rol que se ejerce dentro de un Programa de Integración Escolar en un establecimiento educacional. En este sentido, Gaintza-Jauregui (2021) señala que es fundamental repensar el enfoque formativo, ya que el rol de un profesor de educación diferencial no se limita a una labor escolar, sino que abarca un sistema más amplio al momento de interactuar e influir en las comunidades. De esta forma, es necesario que dentro del proceso de formación se fortalezca la formación en estrategias prácticas en cómo involucrarse con el entorno, hacer partícipes a las comunidades y potenciar la autonomía de estas.

Referente al código “**talleres de profundización**”, se evidencia en la siguiente textualidad: “...la carrera está haciendo como talleres, seminarios y que justamente están abarcando como algunos de los ítems que han estado comentando las compañeras” (GF1/P8: 87). En este sentido la carrera ha ido formando espacios de educación complementaria a las cátedras impartidas, principalmente a través de talleres y seminarios que, según Tello-Sánchez & Gargielia-Márquez (2025), no permiten complementar únicamente aquello que se ve en las asignaturas, sino también fortalecen aspectos claves en la formación docente.

Por su parte, el código “**excesivo foco en el diagnóstico**” se evidencia en la siguiente narrativa de la entrevista: “...se necesita algo que le dé un plus a nuestro currículum, a nuestro título, y eso a mi parecer la universidad no lo tiene (...) todo está ligado mucho a los diagnósticos y a un profesor diferencial que está en un solo contexto y con un grupo reducido de estudiantes” (GF1/P6: 70). Muchas veces, la forma de trabajo está orientada al rol de la educadora diferencial dentro del Programa de Integración Escolar, limitándose al trabajo con un grupo reducido de estudiantes. Sin embargo, desde la perspectiva de Herrera-Rodríguez & Guevara-Fernández (2022), resulta fundamental centrar la atención en el contexto en el que los estudiantes están inmersos, así como considerar los factores indirectos que pueden influir en sus procesos de aprendizaje y participación. En este sentido, se vuelve esencial mirar a los estudiantes más allá del diagnóstico, enfocándose en las barreras contextuales y en las oportunidades de desarrollo.

El código “**trabajo colaborativo con otros profesionales**”, es posible visualizarlo en la siguiente textualidad “...realizar trabajo colaborativo junto con otras carreras de pedagogía, dado a que en el contexto en que nos encontramos no trabajamos directamente con nuestras compañeras de generación, sino que nos involucramos con otros profesionales, que son de diversas áreas y que tienen formas de ver la pedagogía diferente a nosotros” (GF1/P2: 19). En muchas oportunidades la formación ha estado centrada en los resultados más que en el proceso que conlleva llegar a ellos. En este sentido, el trabajo colaborativo adquiere un rol clave, ya que no se considera únicamente como una estrategia metodológica, sino como un pilar para enriquecer la enseñanza a través del trabajo en conjunto a partir de un objetivo en común (Herrera-Rodríguez & Guevara-Fernández, 2022; Aliaga Cruz et al., 2022).

En cuanto al código “**Práctica profesional FID**”, se puede evidenciar “...falta una proyección hacia las necesidades del futuro (...) principalmente lo digo, por ejemplo, por lo que hablábamos de que la formación se basa en contextos muy específicos en los que nos podemos desempeñar laboralmente” (GF1/P6: 26). La construcción de la identidad profesional docente no ocurre de manera aislada, sino que está fuertemente condicionada por el entorno en el cual se desarrolla la formación inicial. En este sentido, Figueroa-Espínola (2023) afirma que tanto la institución formadora como los espacios de práctica resultan

claves, no solo para guiar reflexiones sobre el rol docente, sino también para ampliar los posibles escenarios profesionales hacia horizontes más amplios. Al existir una necesidad en la proyección de diversos escenarios laborales diversos, se limita la posibilidad de que los futuros docentes se preparen para responder a las necesidades cambiantes del sistema educativo y la sociedad.

En relación con el código “**conocimientos en discapacidad intelectual**”, esto se evidencia en la siguiente narrativa de la entrevista: “...una debilidad son los conocimientos acerca de lo que es discapacidad intelectual y que es algo que está en nuestro título, tenemos una mención en lo que es discapacidad intelectual pero no todas tenemos (...) nos vemos capacitadas para poder enfrentar este contexto” (GF1/P4: 39). Una de las debilidades reconocidas por los estudiantes en formación en educación diferencial se vincula con los insuficientes conocimientos teóricos y prácticos sobre discapacidad intelectual, a pesar de ser una de las especialidades de la carrera. No todas se sienten preparadas para enfrentar situaciones relacionadas con este ámbito, lo que refleja una necesidad formativa aún no resuelta. En relación con este código, Bizama & Martínez (2021) destacan la importancia de incluir en la formación inicial docente contenidos especializados en discapacidad intelectual, fundamentados en evidencia científica y estrechamente relacionados con la práctica en contextos educativos diversos. Dichos contenidos permitirían que el estudiantado con discapacidad intelectual reciba una educación de mejor calidad y pertinente en entornos escolares inclusivos.

Finalmente, el código “**formación en co-enseñanza**”, se evidencia en la siguiente textualidad “...y que claro sabíamos mucho de co-enseñanza, la teoría de cómo implementarlo pero llegamos a estos contextos y en que muchas veces no se da la co-enseñanza como sí” (GF3/P5: 55). Con respecto a lo anterior, la estrategia de co-enseñanza permite que los actores de una comunidad educativa se constituyan como una institución comprometida y que promueve el intercambio de saberes entre sus miembros, de manera que las prácticas educativas sean enriquecidas a través de este proceso (Ángel-Bermúdez, 2022). Es por esto por lo que Maldonado-Díaz & Núñez-Díaz (2023) señalan la necesidad de instruir a los profesores en formación sobre los tipos de co-enseñanza y su impacto dentro de la comunidad educativa, en articulación con los centros de práctica. En esta línea, los autores plantean que las instituciones formadoras deben demostrar apertura para implementar, retroalimentar y, de este modo, enriquecer las prácticas de co-enseñanza.

4. CONCLUSIONES

El análisis revela que las creencias pedagógicas de los futuros docentes están profundamente influidas por experiencias prácticas y el contexto postpandemia, destacando brechas significativas en formación emocional, manejo curricular y conocimientos administrativos. Se observa la necesidad de una formación inicial más coherente y contextualizada, que fortalezca competencias socioemocionales, fomente el aprendizaje autónomo y amplíe la mirada profesional más allá del ámbito escolar tradicional. Integrar estas mejoras permitirá un alineamiento más efectivo con el perfil de egreso y responder a los retos contemporáneos de la educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán-Rubio, J., Arnaiz-Sánchez, P. & Alcaraz-García, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 237-249.
<https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Aliaga-Cruz, R., Ávila-Arias, R.N., Acevedo Lemus, V.G. & Céspedes Chauca, M.J. (2022). Trabajo colaborativo: un reto en la formación docente. *EDUCACIÓN*, 8(1), 1-12.
<https://doi.org/10.33539/educacion.2022.v28n1.2533>
- Ángel-Bermúdez, G.M. (2022). Cuando el objeto de aprendizaje es la enseñanza. La co-enseñanza en una comunidad de aprendizaje para la formación docente inicial en una didáctica específica. *Praxis educativa*, 26(2), 1-26. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260209>
- Arriagada-Hernández, C.R., Jara-Tomckowiack, L. & Calzadilla Pérez, O.O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios Pedagógicos*, XLVII(1), 175-195.

- Bachmeier, O. & Cardozo, G. (2024). Bullying y Ciberbullying en "Post Pandemia": Un Estudio con Adolescentes Escolarizados de la Ciudad de Córdoba. *Revista de Psicología*, 20(40), 108-132. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Barba-Martín, R.A., Bores-García, D., González-Calvo, G. & Hortigüela-Alcalá, D. (2020). Evaluación formativa con los estudiantes en prácticas, para reducir la brecha teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Educación Física y Deporte*, 39(1), 1-21. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a02>
- Bizama, M. & Martínez, J. (2021). Prácticas evaluativas de personal docente de educación especial para estudiantado con discapacidad intelectual, integrado en escuelas regulares. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-15. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.22>
- Bonifaz, B., Gómez, I. & Sánchez, M. (2022). Estrategias de aprendizaje autónomo en el contexto de la educación virtual. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24), 959-969. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.389>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (ed. en español por Fuhem-OEI). Madrid: Fuhem-OEI.
- Cárcamo-Vásquez, H. & Garreta-Bochaca, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e11.2406>
- Crispín, M. L., Doria, M. D. & Rivera, A. B. (2011). *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia. Universidad Iberoamericana*. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsypp-ua/20170517031227/pdf_671.pdf
- Condori-Castillo, W.W., Yábar-Miranda, P.S., Sosa-Gutiérrez, F. & Quispe-Ramos, P. (2021). Influencia del desempeño docente en el logro del perfil de egreso en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación – Horizontes*, 5(21), 882-896. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.420>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill Interamericana.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Echeverría-Fernández, T.M. & Obaco-Soto, E.E. (2021). La participación de los padres y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes. *Praxis*, 17(2), 213-225. <https://doi.org/10.21676/23897856.3618>
- Figueroa-Espínola, A. M., Román-Soto, D., Lizana-Muñoz, V., Barrera-Reyes, M., & Arancibia-Zeballos, J. (2023). La configuración de la identidad profesional docente de estudiantes de educación diferencial a través de relatos autobiográficos. *Revista Enfoques Educacionales*, 20(2), 67-84. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.73277>
- Gaintza-Jauregi, Z. (2021). El desarrollo comunitario en el marco de la educación social: una aproximación epistemológica. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 79, 103-122.
- Garay-Alemany, V., Lagos-San Martín, N., Díaz-Suazo, P., & Morales-Mejías, P. (2022). *Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática*. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 12-31. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1429>
- García-Ancira, C. & Treviño-Cubero, A. Las competencias universitarias y el perfil de egreso. *Revista de Estudios de Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 8(1), 1-15.
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *Educational Communication and Technology Journal* (29), 75-92.
- Herrera-Rodríguez, J.I. & Guevara-Fernández, G.E. (2022). El diagnóstico psicopedagógico: de la clasificación del estudiantado a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.24>
- Huamán-Huayta, L.A., Pucuhuaranga-Espinoza, T.N. & Hilario-Flores, N.E. (2020). Evaluación del logro de perfil de egreso en grados universitarios: tendencias y desafíos. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-34. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.691>
- Inostroza, F. & Falabella, A. (2021). Educadoras diferenciales en Chile frente a las políticas de rendición de cuentas. Incluir, estandarizar y desobedecer. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 123-148.
- Maldonado-Díaz, C. & Núñez-Díaz, C. (2023). Formación inicial docente y prácticas de coenseñanza: ¿qué dice la investigación internacional de los últimos 20 años?. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 60(3), 1-16. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.60.3.2023.3>
- Mansilla, J. & Huaiquián, C. (2020). *Logos y Techne. Metodología de la investigación científica*. Internauka.

- Marchant-Orrego, T., Milicic-Müller, N. & Soto Vásquez, S. (2020). Educación socioemocional: descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185-203. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008>
- Márquez-Peñaranda, C. G. (2023). Correspondencia entre prácticas pedagógicas y currículo: Una revisión sistemática. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 7518-7534. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7n4.2023.p7518
- Medina-Pérez, J. y González-Campos, J. (2021). Construcción del perfil de egreso: propuesta para la formación inicial docente en Chile. *Investigación Valdizana*, 15(3): 195-202. <https://doi.org/10.33554/riv.15.3.811>
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Decreto Supremo N° 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1002760>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Ley N.º 20.903: Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Morales-Carrero, J.A. (2020). El rol orientador del docente en el contexto comunitario. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 29-37. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27984>
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Concept. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.2307/1170741>
- Raths, J. (2001). Teacher' Beliefs and Teaching Beliefs. *Early Childhood Research & Practice*, 3(1), 1-11.
- Sabariego, M., Vilà, R. y Sandín, E. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *Revista d'Innovació I Recerca En Educació (REIRE)*, 7(2), 119-133. <https://doi.org/10.1344/reire2014.7.2728>
- Sánchez-Soriano, M.E. (2024). La educación emocional en la educación básica: Importancia y estrategias para el desarrollo de habilidades emocionales en niños y niñas. *Revista Imaginario Social*, 8(1), 1-14. [10.59155/is.v8i1.258](https://doi.org/10.59155/is.v8i1.258)
- Shulman, I. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Stake, R. (2020) *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Tello-Sánchez, X. & Garciglia-Márquez, M. (2025). Impacto de los cursos-talleres complementarios para alumnos de la BENU, durante la pandemia. *Teoría y práctica docente en Baja California*, 3, 61-96.
- Valenzuela-Zambrano, B., Álvarez Fabio, M. & Salgado Neira, E. (2020). Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 29-42. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.002>
- Vargas-Díaz, S. A., Narea-Biscupovich, M. S., & Torres-Iribarra, D. E. (2021). Creencias epistemológicas en profesores y su relación con el desarrollo profesional desde la evaluación docente. *Psykhe (Santiago)*, 30(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21809>
- Vives, T. & Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de datos cualitativos. *Revista de educación médica* 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional