

**DOCENTES NOVELES EN EDUCACIÓN
DIFERENCIAL: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES**New teachers in special education: challenges and
possibilities**María Cecilia Barría Navarro**Universidad Católica de Temuco,
Chile,
cbarría@uct.cl <https://orcid.org/0000-0002-3556-2615>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20850971>**RESUMEN**

El artículo aborda el problema de la experiencia temprana de profesionales principiantes de pedagogía que han egresado de la especialidad de educación diferencial de una universidad regional del sur de Chile. El método fue cualitativo con alcances descriptivos densos y se orientó desde el paradigma interpretativo operacionalizado a través de un diseño de estudio de casos de carácter instrumental. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a profesores principiantes que se desempeñan en establecimientos educacionales públicos y particulares subvencionados de la Región de La Araucanía. El análisis se realizó a partir de procesos de codificación abierta y axial. Se concluyó que hay fortalezas y debilidades declaradas. Los puntos fuertes fueron la proactividad, autonomía, comunicación asertiva, trabajo colaborativo, capacidad de adaptación al contexto, apoyo institucional y de pares. Las debilidades evidencian la necesidad del mejoramiento de programas de acompañamiento de apoyo pedagógico, emocional y organizacional, que permitan favorecer las trayectorias profesionales del profesorado principiante.

Palabras claves: Experiencia profesional temprana, profesorado principiante, desarrollo profesional docente, Formación Inicial Docente.

ABSTRACT

The article addresses the problem of the early experience of novice teaching professionals who have graduated from the specialised programme in special education at a regional university in southern Chile. The method was qualitative with dense descriptive scope and was guided by the interpretive paradigm operationalised through an instrumental case study design. Semi-structured interviews were conducted with novice teachers working in public and subsidised private educational establishments in the Araucanía Region. The analysis was based on open and axial coding processes. It was concluded that there are clear strengths and weaknesses. The strengths were proactivity, autonomy, assertive communication, collaborative work, ability to adapt to the context, institutional and peer support. The weaknesses highlight the need to improve pedagogical, emotional and organisational support programmes to promote the professional development of novice teachers.

Keywords: Early professional experience, novice teachers, teacher professional development, initial teacher training.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el sistema educativo se enfrenta a cambios constantes y crecientes complejidades sociales, lo que impone nuevas exigencias a los docentes actuales y futuros, lo que requiere el desarrollo de nuevas habilidades en la Formación Inicial Docente (FID) para configurar gradualmente su perfil profesional (Andrade et al., 2020; Bravo y Abricot, 2020; Fullan, 2012; Rico y Ponce, 2022; Toledo et al., 2022). Esta realidad es especialmente relevante dado el gran número de estudiantes diversos que existen en los diferentes establecimientos educacionales de América Latina y el Caribe, y Chile no es una excepción.

El comienzo de la actividad formativa docente se considera un elemento de vital trascendencia en su desarrollo profesional debido a que condiciona su futuro ejercicio laboral, su posible continuidad, y afecta a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas; sin embargo, se tiende a percibir que el profesor por el hecho de recibir su título universitario se encuentra totalmente preparado para iniciar su actividad pedagógica de manera idónea, lo que es una creencia ingenua y poco real (Lorente y Senet, 2023). El inicio del desempeño laboral de los docentes presenta características particulares a diferencia de otros profesionales, en el que existe un alto grado de deserción, puesto que, a pesar de que se encuentren preparados durante la formación inicial, requieren de apoyo específico de profesionales con experiencia y formados desde un rol mentor, para el tránsito que deben realizar hacia su ejercicio desempeño (Vaillant, 2021; Valdenegro, 2023).

En consideración de los antecedentes expuestos, la presente investigación analiza la experiencia profesional temprana de profesores principiantes de Pedagogía en Educación Diferencial en Escuelas de

Temuco (Pedagogía en Educación Especial), con el fin de contribuir al conocimiento sobre la valoración, inserción laboral y su desarrollo profesional. Asimismo, presta atención a la obtención de información para el diseño de programas de la FID y Educación Continua, y para aquellas políticas educativas que están orientadas a generar dispositivos para potenciar la calidad y equidad en la educación inclusiva.

De igual manera, se deben robustecer los marcos teóricos que abordan la temática de la inserción profesional de profesores noveles, puesto que no sólo se deben tener en cuenta los factores vinculados al abandono, rotación o permanencia de los docentes principiantes, sino que también la identificación de condiciones de satisfacción y desarrollo profesional que permitan perseverar en el trabajo pedagógico (Azarian, 2017; Díaz, 2021).

En este sentido, la formación y experiencia inicial de los profesionales en educación diferencial desempeñan un papel crucial en su desarrollo y en el fortalecimiento de la educación inclusiva. Por esta razón, es fundamental comprender y valorar la experiencia temprana de los maestros y maestras principiantes, pues es el tiempo en que comienza a configurarse la identidad profesional (Chávez et al., 2021).

Lo anterior, resalta la responsabilidad moral de transformar las escuelas en instituciones inclusivas mediante el apoyo de profesionales capacitados para abordar las variadas necesidades educativas, sociales-culturales dentro y fuera del aula. Esto subraya la importancia de una FID que prepare a nuevos profesores capaces de responder de manera efectiva a esta diversidad estudiantil desde el punto de vista disciplinario y pedagógico, y que posean las habilidades necesarias para contribuir al trabajo colaborativo en la escuela (Andrade et al., 2020).

FUNDAMENTOS TEÓRICOS**1.1. Iniciación profesional docente y construcción de la identidad profesional**

La iniciación profesional docente se define como el periodo en que los profesores principiantes comienzan a tener experiencias reales en centros educativos con una serie de lineamientos que permiten que sea más efectiva su inserción profesional, constituye un momento crucial en el desarrollo profesional (Manso, 2021). Esta etapa es especialmente desafiante, puesto que los docentes principiantes pueden experimentar angustia e inseguridad al enfrentarse a escenarios complejos en el aula, a pesar de contar con herramientas y repertorios adquiridos durante su FID (Darling-Hammond, 2006; Vaillant, 2021). Este ecosistema de alto estrés también obedece a que las vivencias de iniciación de las personas docentes durante sus primeros años se encuentran muy condicionadas por macro (políticas educativas) y micro contextos (culturas específicas de los centros) del sistema escolar (Sánchez, 2019).

Desde el ámbito normativo, la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, reconoce la existencia de mecanismos claves en el desarrollo de los profesionales de la educación entre los cuales destacan la inducción profesional y mentoría, elementos esenciales para la consolidación del ejercicio docente durante los primeros años de trabajo. Según el artículo 4 de esta ley, la inducción docente es un proceso de acompañamiento formal que tiene como objetivo apoyar la inserción de los nuevos profesionales a través de la supervisión y asesoría de docentes más experimentados (Ministerio de Educación, 2016). Este proceso es relevante en el caso de los profesores de educación diferencial, quienes se enfrentan a contextos de alta complejidad debido a la diversidad de ne-

cesidades educativas en las aulas, es por esto, que dicha ley dispone una serie de procedimientos para orientar el quehacer de los docentes noveles y mentoras/es que los acompañan.

Para abordar estas dificultades, la mentoría emerge como un recurso fundamental. Se trata de un proceso de acompañamiento dinámico y multifacético que se lleva a cabo dentro de redes profesionales interpersonales y sociales, permitiendo que los profesores noveles se adapten a su contexto mediante el aprendizaje y desaprendizaje permanente (Salas et al., 2021). La mentoría, en este sentido, puede proporcionar un espacio protegido y de apoyo durante el período crítico de inducción profesional, facilitando la construcción de la identidad profesional y consolidación del ejercicio docente, disminuyendo el riesgo de un abandono temprano de la profesión docente (Imbermon, 2007; Cisternas y Lobos, 2019).

La construcción de la identidad profesional de los docentes principiantes no solo se relaciona con su desarrollo personal y profesional, sino también con su capacidad para crear entornos inclusivos y democráticos en el aula. En el escenario educativo actual, esta construcción de identidad se vincula estrechamente con una práctica docente centrada en la creación de espacios inclusivos que fomenten el aprendizaje de todos y todas. Si bien la educación regular enfrenta desafíos significativos en este sentido, tales como garantizar la permanencia y participación de todos los estudiantes, la educación especial enfrenta desafíos particulares que añaden una complejidad adicional a esta tarea (Andrade et al., 2020; Granjo et al., 2020).

En ese sentido, la Educación Especial o Diferencial se debe considerar como una disciplina que opera en paralelo al sistema educativo general, con el propósito de asegurar que los niños, niñas y jóvenes con discapacidad y dificultades de aprendizaje

tengan igualdad de oportunidades en todos los niveles y modalidades de la educación. Este enfoque requiere una FID más integral, adaptada a las necesidades de los estudiantes, que promueva la instauración de una cultura inclusiva en la comunidad educativa (Sisto, 2012).

1.2. Inserción laboral y desafíos en el ejercicio profesional en educación diferencial

La inducción profesional según Cisternas y Lobos (2019) se concibe como un entorno resguardado que brinda apoyo y fomenta el desarrollo para los profesores que se inician en la docencia, por tanto, es un derecho y una necesidad que con los años adquiere mayor relevancia a nivel nacional e internacional. La inserción laboral y el desarrollo profesional de docentes principiantes no solo dependen de factores individuales, sino también de las características del entorno macro y micro en que se desenvuelven. Es decir, está afectado por las condiciones estructurales de la educación.

En el caso particular de pedagogía en educación diferencial, la inserción laboral adquiere características específicas que complejizan el inicio del ejercicio profesional. Los profesores noveles no solo deben adaptarse al contexto educativo de la comunidad escolar, sino también responder de forma oportuna a la diversidad del estudiantado, a las dinámicas de trabajo colaborativo con otros profesionales y exigencias administrativas de lo que se denomina Programa de Integración Escolar (PIE) (Chaparro et al., 2025).

En este sentido, los desafíos del ejercicio profesional en educación diferencial se expresan en la necesidad de tomar decisiones pedagógicas que se ajusten a las necesidades educativas de los estudiantes, gestionar oportunidades de trabajo con docentes, familias y otros profesionales, además de desenvolverse

en entornos que pudiesen limitar el ejercicio oportuno de la profesión debido a barreras políticas, culturales y didácticas (López Melero, 2011).

Desde la perspectiva de López Melero (2011), dichas barreras se manifiestan en múltiples ámbitos del sistema educativo, y afectan de forma directa la labor de los profesionales de educación diferencial. A nivel político y organizacional persisten herramientas de gestión que prioriza lógicas de estandarización en el currículum escolar, además del cumplimiento administrativo por sobre el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. Asimismo, a nivel cultural se mantienen concepciones que refuerzan prácticas segregadoras hacia estudiantes con necesidades educativas especiales, creencias que influyen en el trabajo colaborativo al momento de tomar decisiones pedagógicas, en la distribución de responsabilidades en momentos de co-docencia y la valoración del rol del profesor de educación diferencial (Rodríguez, 2014).

De la misma manera, desde el plano didáctico, persiste una escasa articulación entre el currículum común y adecuaciones curriculares, junto con la limitada formación continua en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), lo que dificulta la implementación de prácticas pedagógicas flexibles y anticipatorias que respondan a la diversidad del aula. Según Gualle-Suárez y Esteves Fajardo (2023), esta situación tiende a reforzar prácticas pedagógicas homogéneas, centradas en el cumplimiento de objetivos estandarizados, dificultando la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.

1.3. Contexto inclusivo, rol del educador diferencial, tensiones y oportunidades

La educación inclusiva es definida por Casquete Tamayo et al. (2024) como aquella que recibe a todos los estudiantes sin realizar distinciones ni

discriminaciones arbitrarias. Se concibe como un espacio abierto para recibir y atender a la diversidad del estudiantado, basado en valores como el respeto, derecho a la educación, dignidad y equidad. En este sentido, un contexto inclusivo es aquel espacio en el que las personas con necesidades educativas especiales son bienvenidas, y como institución se trabaja para potenciar sus oportunidades de aprendizaje y participación, independiente de las características personales, familiares y del entorno que rodea al estudiante (Luque Jiménez, 2009).

Es en este contexto en que el profesor de educación diferencial, según Rivera Acosta (2024), cumple un rol clave, ya que contribuye a visibilizar y promover el respeto a la diversidad, reconocer la individualidad de las personas y fortalecer la comprensión de las diferencias como un valor enriquecedor para la comunidad educativa. Asimismo, cumple una función sensibilizadora al interior de la escuela, lo que se demuestra a través de la búsqueda constante de estrategias pedagógicas orientadas a favorecer la participación, el reconocimiento y la valoración de aquellas personas que históricamente han sido objetos de prácticas de segregación.

Sin embargo, resulta esencial señalar que existen ciertas tensiones que dificultan el proceso de construcción de una comunidad inclusiva. Uno de los principales factores que inciden son la confusión entre conceptos de integración e inclusión; el primero es comprendido como la elaboración de acciones diferentes para aquellos que pudiesen compartir en un espacio conjunto, mientras que la inclusión refiere a actuar en base a la coexistencia y participación equitativa de todos en un mismo espacio. Del mismo modo, otra de las contradicciones presentes, principalmente en Chile, es la definición de necesidades educativas especiales transitorias establecidas en los decretos 83 y 170, que aluden a un enfoque médico más

que a un enfoque centrado en la persona (Ministerio de Educación, 2010; Ministerio de Educación, 2015; Román Soto, 2020).

A pesar de estas limitaciones, existen oportunidades que pudieran favorecer el desarrollo de comunidades inclusivas, así como también un mayor fortalecimiento del rol del profesor diferencial. De acuerdo a Maquieira Caraballo et al. (2023), estas oportunidades radican en las políticas públicas nacionales e internacionales que respaldan la educación inclusiva, como, por ejemplo, la incorporación de diversificaciones según el Decreto 83/2015 (Ministerio de Educación) y el programa Educación para Todos impulsado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Del mismo modo, resalta la idea de un acompañamiento y orientación al cuerpo docente frente a prácticas inclusivas, lo cual, por lo general, se realiza a través de capacitaciones que se enmarcan en la política de mejoramiento interno de cada establecimiento educativo.

Las oportunidades radican en la posibilidad de articular estos marcos normativos y formativos en prácticas pedagógicas adecuadas que permitan fortalecer el rol del profesor de educación diferencial como agente de cambio al interior de la comunidad escolar, además de promover procesos que trasciendan el cumplimiento normativo y se traduzcan en transformaciones reales de la cultura y las prácticas educativas.

METODOLOGÍA (NO JUSTIFICA EL SESGO DE GÉNERO (100 % MUJERES),

La investigación es cualitativa, porque es una actividad situada, que ubica al entrevistador en el mundo, quien recurre a diversas prácticas materiales e interpretativas que visibilizan el mundo y lo transforman (Denzin y Lincoln, 2011). El alcance

del estudio es descriptivo-denso, pues busca desentrañar las complejas estructuras de significación y sus jerarquías estratificadas, caracterizadas por su alta complejidad, a menudo se superponen o se entrelazan de manera extraña, irregular y no explícita. El diseño corresponde a un estudio de casos de tipo instrumental (Stake, 1998). Se aplicaron entrevistas semiestructuradas Flick (2007) plantea que este instrumento presenta un mayor grado de flexibilidad por su diseño abierto que permite al entrevistado dar a conocer todo lo que sabe en relación con el tema.

Los participantes del estudio fueron ocho profesionales egresadas de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica de Temuco, con edades entre 26 y 28 años. Todas se desempeñan actualmente en establecimientos educativos ubicados en las provincias de Malleco y Cautín, en la región de La Araucanía.

Se establecieron los siguientes criterios de inclusión para la selección de participantes: (a) haber egresado de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial; (b) contar con al menos cinco años de experiencia en ejercicio profesional; y (c) estar trabajando en escuelas de la región de la Araucanía al momento de la recopilación de datos.

Las entrevistas fueron transcritas y reducidas en el software Atlas ti, versión 25.0. Luego se utilizó el procedimiento analítico conocido como codificación de las unidades de significado explícitas y latentes en las respuestas de las participantes. Ambos procesos son mecanismos de análisis que se pueden aplicar a todo tipo de datos verbales (Vives y Hamui, 2021). En efecto, la codificación consiste en identificar la información del texto que ilustra una idea temática relacionada con el código. Se plantean las categorías en función de un patrón ordenado de la información, de acuerdo con su naturaleza y contenido.

Posterior a la codificación mediante la agrupación de códigos, se identifican las categorías para así generar las redes semánticas (*network*). Una red semántica es una representación gráfica de las relaciones o conexiones códigos, entre los códigos y categorías o subcategorías. El procedimiento de análisis se realiza por cada red semántica, realizando muestreo empírico y muestreo teórico por cada código identificado, para posteriormente obtener conclusiones fundadas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Figura 1. Fortalezas y debilidades: ejercicio temprano de la docencia



Fuente: Elaboración propia, 2025

La figura 1 representa la red conceptual denominada *fortalezas y debilidades: ejercicio temprano de la docencia*, constituida por dos subcategorías y sus correspondientes códigos. La primera subcategoría correspondiente a las *fortalezas* está constituida por los siguientes códigos (1) proactividad, (2) comunicación asertiva, (3) trabajo colaborativo, (4) formación universitaria, (5) apoyo de pares, (6) autonomía, (7) óptima adaptación al contexto, (8) apoyo institucional.

Respecto al código “**proactividad**”, se evidencia en la siguiente narrativa “También una fortaleza a nivel personal, bueno ya dije lo de la proactividad, pero me gusta mucho el seguir perfeccionándome, seguir aprendiendo, estudiar, revisar cosas (...)”

(E1:23). En este sentido, la proactividad se manifiesta como una fortaleza individual que impulsa la búsqueda constante de conocimientos y perfeccionamiento. Esta actitud refleja el interés por permanecer en constante aprendizaje, lo que se traduce en la disposición a estudiar, actualizar saberes y aplicar nuevos conocimientos. Según Bernabé et al. (2024), una mayor elaboración del yo laboral futuro ayuda a movilizar recursos personales, como la planificación, la búsqueda de asesoramiento y el desarrollo de habilidades consideradas esenciales para el desempeño profesional. Asimismo, la proactividad se transforma en un factor de anticipación y mejora constante que permite a los profesores noveles adaptarse a las demandas que emergen del medio y fortalecer su identidad profesional.

En cuanto al código **“comunicación asertiva”**, es posible visualizarlo en el siguiente extracto de la entrevista “Mire, yo creo que, como fortaleza, puedo considerar la comunicación asertiva, si o si...” (E4:57). De acuerdo con esto, la comunicación asertiva constituye una de las habilidades blandas fundamentales en el desarrollo profesional docente, ya que permite expresar emociones, ideas, decisiones de manera clara, respetuosa y empática. En este sentido, en los profesores noveles, esta competencia se proyecta como una fortaleza adquirida durante la formación inicial más allá de los conocimientos pedagógicos y disciplinares. Las habilidades blandas, entre ellas la comunicación, el liderazgo y la resolución de conflicto resultan componentes integrales del perfil de egreso, los que se perfeccionan en los primeros años de ejercicio profesional al enfrentar los desafíos de contextos educativos diversos y las interacciones con los estudiantes, familias y equipos docentes. (Chinchay-Huarcaya et al., 2023).

Referente al código, **“trabajo colaborativo”** este se aprecia en el siguiente fragmento de entrevista “La

otra fortaleza que podría destacar, yo creo que es el trabajo colaborativo, y es algo que sobre todo en mi práctica de incluye, fue algo que trabajamos constantemente, ehh al estar trabajando también con otras disciplinas (...)” (E2:29). Este código se evidencia como fortaleza fundamental en los profesores noveles, debido a que favorece la creación de espacios de diálogo y cooperación entre los distintos profesionales en el ámbito educativo, lo que permite abordar de manera más integral las necesidades de los estudiantes. De acuerdo con esto, Medina et al. (2020) señalan que el proceso de educación inclusiva requiere de un trabajo conjunto y coordinado entre los equipos docentes, donde los profesores noveles aportan ideas dinámicas e innovadoras que comprometen la participación de los profesores y favorecen la atención a la diversidad de estudiantes en el aula.

Por su parte, el código **“formación universitaria”**, se evidencia en la siguiente narración: “considero como fortaleza, los conocimientos que adquirí en la universidad que me ayudaron bastante a conocer como eh, al, los diagnósticos que existen actualmente, desde que manera, puedo ayudar a mis estudiantes, pero eso también eso lo voy adquiriendo a través de la experiencia, porque quiza una de las estrategias que puede utilizar con tales estudiantes yo no la voy a utilizar con el otro...” (E4:49). El desarrollo de habilidades blandas es uno de los pilares esenciales en la formación de profesionales que se buscan insertarse en el mundo laboral. En este sentido, los profesores noveles, que acaban de egresar de su casa de estudios, demuestran fortalezas en este ámbito, debido a que la universidad no solamente ha brindado aquellos conocimientos disciplinares y pedagógicos, sino también ha mediado para la construcción de habilidades como la adaptación, trabajo autónomo, comunicación efectiva y resolución de conflictos, los cuales

permiten enfrentar aquellos desafíos del mundo laboral con éxito (Chinchay-Huarcaya et al., 2023).

El código **“autonomía”**, se presenta en el siguiente fragmento de entrevista: “A mí me sirvió mucho, sobre todo, una fortaleza, la autonomía, autonomía e independencia (...)” (E6:59). Al respecto, una habilidad esencial en los docentes noveles es la autonomía, ya que permite actuar con independencia, autorregulación y criterio propio al enfrentarse a los diversos desafíos del contexto educativo. En este sentido, los profesores noveles, que acaban de egresar de su casa de estudios, demuestran fortalezas en este ámbito, debido a que la casa de estudios no solamente ha brindado aquellos conocimientos disciplinares y pedagógicos, sino también ha mediado para el fortalecimiento de habilidades blandas como la adaptación, trabajo autónomo, buen trato, comunicación efectiva y resolución de conflictos, los cuales permiten enfrentar aquellos desafíos del mundo laboral con éxito (Chinchay-Huarcaya et al., 2023).

En relación con el código **“apoyo de pares”**, se evidencia en la siguiente narración: “en donde estoy trabajando ha sido muy distinto, mucho apoyo en ese sentido, de cómo generar esos apoyos, de cómo ir aplicando instrumentos, sobre todo de las Educadoras Diferenciales que ya llevan años en este tema, han tenido mucha disposición a ayudarnos (...)” (E2:19). El aprendizaje colaborativo y el acompañamiento entre docentes de diferentes experiencias representa para las educadoras noveles un elemento clave para la adaptación al entorno laboral. De acuerdo con Medina-Andrade (2020) la participación de profesionales con mayor trayectoria educativa cumple un rol fundamental en los procesos de inserción laboral, debido a que su experiencia no solo orienta a aquellos profesores noveles que inician la vida laboral, sino que además enriquecen el aprendizaje colectivo a través del intercambio

de ideas y estrategias construidas a lo largo del tiempo. Esta interacción genera un impacto positivo en el desarrollo y fortalece el sentido de pertenencia en la comunidad educativa.

El código **“óptima adaptación al contexto”**, se presenta en la siguiente cita empírica “(...) siento que salí con las herramientas necesarias para, poder insertarme en un contexto educativo, familiarizarme con lo que tenía que hacer y, y no sentir que estaba haciendo las cosas mal, yo sabía que es lo que tenía que hacer, yo tenía las pautas bien claras de lo que yo tenía que hacer” (E6:65). De acuerdo con este fragmento, una de las principales fortalezas del profesor novel es la flexibilidad de adaptación al contexto educativo gracias a las herramientas adquiridas durante su formación inicial. En este sentido, esta capacidad de adaptación constituye una competencia clave del profesor actual, **ya que** implica apelar a los aprendizajes y competencias construidas durante su formación para afrontar escenarios complejos y cambiantes de forma autónoma y reflexiva (Palma-Troncoso et al, 2024).

De la misma manera, Medina et al. (2020) indican que el profesor novel aporta una perspectiva actualizada y pertinente del conocimiento que posee, lo que permite enfrentar tareas complejas dentro del aula y contribuir con enfoques innovadores al equipo docente, fortaleciendo los procesos de enseñanza aprendizaje en conjunto.

Finalmente, el código **“apoyo institucional”** se manifiesta en la siguiente textualidad: “La confianza que genera el ambiente laboral, y también en uno mismo, he aumentado mi confianza pero también ha sido porque el colegio me ha brindado, la institución me ha brindado la oportunidad (...)” (E1:14). Como señalan Castañeda-Santillán y Sánchez-Macias (2022), el bienestar laboral tiene estrecha relación con la confianza interpersonal que se construye y consolida al interior de las comunidades

educativas. Por tanto, las instituciones que promueven ambientes colaborativos de apoyo, actúan como un factor protector en la etapa de inserción laboral y fortalecen la satisfacción profesional del docente, lo que está altamente relacionado con la cultura y clima organizacional.

La segunda subcategoría correspondiente a las **“debilidades”** está constituida por los siguientes códigos: (1) inseguridad de decisiones, (2) desvalorización del rol, (3) baja participación familiar, (4) sobrecarga profesional, (5) falta de espacios de colaboración (6) conocimientos específicos curriculares, (7) liderazgo inseguro.

Los códigos **“inseguridad de decisiones”** y **“liderazgo inseguro”** se evidencian en las siguientes narrativas de las entrevistas: (i) “(...) yo creo que esta falta todavía de confianza o de crearme más el cuento como se podría decir así vulgarmente, de claro ya soy Educadora Diferencial y ya tengo que tomar decisiones, quizá no estar preguntando tanto validar mis decisiones y mis estrategias, no tratando de consultar si es lo correcto” (E2:18) y (ii) “(...) mi debilidad más grande, y que lo tengo como un desafío, también de mejorar, es el tener a cargo, yo tengo a cargo el “Plan de inclusión de la escuela” y a mí eso me produce mucho miedo. Me da mucho temor, tener esa responsabilidad” (E3:36). De acuerdo con Benoit-Ríos & Vega-Pinochet (2022), esta auto-percepción de inseguridad se relaciona con la falta de experiencia práctica durante su proceso de formación inicial, lo que dificulta aplicar los conocimientos adquiridos en contextos reales. La confianza profesional es un proceso progresivo a través de experiencias de práctica sistemática, asimismo, en instancias de ayudantías, voluntariados o simulaciones, que permiten desarrollar competencias para la toma de decisiones autónomas.

En relación con el párrafo anterior, Urbina-Cerda y Ávila-Contreras (2021) plantean que esta sensación de inseguridad es común en los profesores noveles y tiene su origen en el proceso de adaptación al contexto de la institución, manejo administrativo, relaciones intersubjetivas, condiciones que pueden generar tensión emocional y un liderazgo inseguro. El nuevo contexto laboral no solo exige poner en práctica lo aprendido, sino construcción de nuevos saberes y prácticas relacionales que le permitan posicionarse con autoridad pedagógica al interior del equipo docente.

En relación con el código **“desvalorización del rol”**, se identifica en la siguiente narrativa: “(...) debilidades que pueden ser, quizá un poco de apoyo, de repente considero que claro, nosotras por ser educadoras, consideran que podemos ser como asistentes (...)” (E4:47). En relación con esto, Espinoza & Tapia (2023) destacan que esta visión asistencialista puede transformarse cuando el rol del educador diferencial se fortalece mediante una adecuada comunicación, organización, y liderazgo al interior del equipo docente. Dichas condiciones permiten que el profesional sea reconocido por sus competencias especializadas y participe activamente en la toma de decisiones pedagógicas, contribuyendo así a una revalorización del rol docente. En este sentido, el cambio permitirá transitar desde la subordinación hacia una función colaborativa en el ejercicio profesional, fortaleciendo su identidad profesional en el contexto de la co-enseñanza.

En cuanto al código **“baja participación familiar”**, se presenta en la siguiente narrativa “(...) eso es algo que estamos trabajando también, o sea la institución, la dirección, todo el colegio en sí, es la comunicación con los apoderados, que haya más participación de ellos en el establecimientos, en las

reuniones, en los encuentros que se hacen" (E1:12). En los establecimientos educativos, el vínculo con la familia resulta esencial para favorecer el desarrollo integral, y es por esta razón que este tipo de trabajo colaborativo no se enfoca únicamente en potenciar las capacidades académicas de los estudiantes, sino más bien busca formar ciudadanos que desarrollen su máximo potencial a través de la participación y comunicación conjunta, que no muchas veces se da (Cansaya-Valer & Franco-Sánchez, 2023).

Por su parte, de acuerdo con el código **"sobrecarga profesional"** es posible visualizar en la siguiente textualidad: "Entonces, ehm, una de las debilidades que puede ser, eh, de repente, puede ser él, la frustración, Ja. Porque de repente a uno le, tiene tanta carga laboral y tiene que manejar como hasta la frustración y el estrés" (E4: 39). Con relación a este extracto, Durán-Aguilar (2022) señala que, en el mundo laboral, los profesores están constantemente tomando decisiones tanto en las salas de clases como en su labor diaria, en la cual debe actuar de manera rápida o inmediata frente a distintas situaciones. Esta presión genera cierto margen de error, lo que contribuye al estrés y sobrecarga que sienten algunos profesores, debido a que sin el tiempo necesario para tomar decisiones, es más fácil equivocarse. Estas demandas existentes hacen difícil detenerse a reflexionar sobre lo que se hizo o compartir con otros profesores las experiencias vividas para aprender de ellas. En este sentido, el resultado de esta constante presión conlleva a la frustración debido a que las dificultades se acumulan, y se convierten en terreno fértil para problemas más grandes como el desánimo o desgaste profesional.

El código **"falta de espacios de colaboración"** se extrae de la siguiente narrativa "...Y debilidades a nivel institucional, que a veces faltan tiempos (risas), falta tiempo quizás para poder ehh conversar con a

lo mejor entre los colegas, instancias de encuentro, pero se está 'trabajando en eso este año, incluso, es que el año pasao fue como un punto crítico que tuvimos, que dijimos, bueno necesitamos tener más instancias de encuentros entre colegas para poder conversar sobre situaciones, levantar acuerdos, y qué pasó, que ajustaron la carga, ajustaron el horario de los estudiantes" (E1:09). En relación con este relato, las percepciones del profesor novel refieren a espacios y tiempos de trabajo limitados para establecer comunidades profesionales de aprendizaje enriquecedoras. Peña-Ruz (2023) señala que esto es un factor común que perciben los profesores, y que, efectivamente, los tiempos en la escuela son limitados, por tanto, el trabajo colaborativo también se limita si es que la escuela no propicia los espacios de colaboración instaurados como cultura escolar.

En relación al código **"conocimientos específicos curriculares"** se observa en la siguiente narrativa "(...) En los objetivos de cada, cada asignatura, entonces eso, considero que es como una gran debilidad porque, no sé si es porque trabajo en enseñanza media, pero hay cosas que a veces me gustaría manejar mejor, pero, pero me cuesta, especialmente no sé, matemáticas, química que se ve en segundo medio, que a veces trato de, de ayudar a mis estudiantes pero, mi aporte no es como tan fuerte como yo quisiera porque no tengo los conocimientos de base" (E5:59). En este sentido, Medina et al. (2020) destacan que, aunque los docentes noveles muestran un adecuado nivel de formación general y una adaptación al contexto educativo, aún se requiere fortalecer los conocimientos pedagógicos y disciplinares que sostengan el ejercicio profesional. Los autores, mantienen que la consolidación de estas competencias específicas es fundamental para responder a la diversidad de contenidos y niveles que afronta el educador diferencial en sus primeros años de ejercicio profesional.

CONCLUSIONES

Esta investigación ha permitido comprender en profundidad la experiencia profesional temprana de docentes noveles de Pedagogía en Educación Diferencial en establecimientos de la comuna de Temuco, revelando un proceso de inserción un proceso no exento de tensiones, aprendizajes y resignificación identitaria. Por un lado, encontramos debilidades referidas a la inseguridad en la toma de decisiones, el difuso liderazgo inicial, la falta de experiencia práctica y desvalorización del rol, aspectos que reflejan los desafíos estructurales del tránsito desde la formación inicial al ejercicio docente. Estas dificultades están marcadas por demandas institucionales, la cultura escolar y el proceso de adaptación a contextos altamente diversos.

Por otro lado, emergen fortalezas significativas que potencian el desarrollo profesional, tales como la proactividad, la autonomía, la comunicación asertiva, el trabajo colaborativo, la capacidad de adaptación al contexto y el apoyo institucional y de pares. Estas fortalezas muestran que los profesores noveles movilizan recursos personales y formativos que les permiten afrontar con éxito los desafíos de la práctica, reafirmando el valor de la formación inicial y la importancia de los procesos de mentoría e inducción profesional.

En conjunto, los hallazgos evidencian que la experiencia laboral temprana no solo constituye un periodo de ajuste, sino también un espacio clave para la consolidación de la identidad profesional docente. Se destaca la necesidad de fortalecer políticas y programas de acompañamiento que integren apoyo pedagógico, emocional y organizacional, favoreciendo trayectorias profesionales sostenibles y un ejercicio docente más reflexivo, seguro y pertinente a las demandas actuales de la educación inclusiva. Las debilidades evidencian la necesi-

dad del fortalecer políticas y programas de acompañamiento que integren apoyo pedagógico, emocional y organizacional, favoreciendo trayectorias profesionales sostenibles.

REFERENCIAS

AZARIAN, Reza. (2017). *Joint Actions, Stories and Symbolic Structures: A Contribution to*

Herbert Blumer's Conceptual Framework. Sociology, 51(3), 685-700.

BENOIT RÍOS, Claudine Glenda y VEGA PINOCHET, Héctor. (2022). *Autopercepciones*

del profesor en formación sobre su rol docente y desempeño laboral. MENDIVE, 20(3), 790-808.

BERNABÉ, Miguel., MERHI, Richard., LISBONA, Ana y PALACÍ, Francisco. (2024).

Yo laboral futuro y proactividad en la carrera profesional, el efecto mediador serial de la pasión académica y la resiliencia. Revista Psicodidáctica, 29(1), 39-46.

BRAVO, Úrsula y ABRICOT, Nicole. (2020). *Educación para el Siglo XXI. El desafío*

latinoamericano. Revista Sophia Austral, 25, 167-170,

CANSAYA VALER Yuli y FRANCO SÁNCHEZ, Milagros Katy. (2023). *Participación*

de la familia en la educación. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(27), 186-199.

CASQUETE TAMAYO, Erolita Jexenia., ULTRERAS RODRÍGUEZ, Andrés., SALAZAR

ECHEAGARAY, Julieta Elizabeth y SALAZAR ECHEAGARAY, Teresa Irina. (2024). *La escuela inclusiva con diversidad. Actas Iberoamericanas en Ciencias Sociales*, 2(1), 175-189.

CASTAÑEDA SANTILLÁN, Laura

Lucía y SÁNCHEZ MACÍAS, Armando (2022).

Satisfacción laboral y burnout en personal docente. **Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía**, 12(24), 230-246.

CHAPARRO LÓPEZ, Magnolia., GARAY AGUILAR, Mario., VARGAS FERNÁNDEZ,

Luis., DÍAZ HERNÁNDEZ, Paula y SALINAS SOTO, Constanza. (2025). *Formación Inicial Docente en educadores diferenciales: percepción de docentes que ejercen en la región de Magallanes y Antártica chilena*. **Sophia Austral**, 31(1), 1-18.

CHÁVEZ ROJAS, Jorge., FAURE NIÑOLES, Jaime y BARRIL MADRID, Juan Pablo.

(2021). *The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences*. **European Journal of Teacher Education**, 2021, 1-18.

CHINCHAY HUARCAYA, Jorge Roberto., BARTOLOMÉ HUAMÁN, Alicia y

OZORIAGA DÁVILA, Elizabeth Marlene. (2023). *Las habilidades blandas y su práctica en docentes*. **Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa**, 3(2), 1-9.

MEDINA ANDRADE, José., ELGUETA FERRADA, Sandra., GAETE VARGAS, Yalipsi

y TORO ZÚÑIGA, Claudia. (2020). *Inserción y adaptación laboral del profesor novel de educación diferencial*. **Revista Educación Las Américas**, 10(1), 15-29.

CISTERNAS LEÓN, Tatiana y LOBOS GORMA Amparo. (2019). *Profesores Noveles de*

Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, 13(1), 37-53.

DARLING HAMMOND, Linda. (2006). *Constructing 21st-Century Teacher Education*.

Journal of Teacher Education, 57(3), 300-314.

DENZIN, Norman y LINCOLN, Yvonna. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. España. Editorial Gedisa.

DÍAZ SACCO, Alessandra. (2021). *Movilidad de profesores principiantes: una revisión*

sistemática de la literatura. **Revista Complutense de Educación**, 32(3), 395-404.

DURÁN AGUILAR, Gustavo (2022). *La frustración en docentes de educación primaria*

como factor emocional detonante de conflictos en la escuela. **Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana**, 7(15), 1-10.

ESPINOZA HIDALGO, Camila Belén y TAPIA GUTIÉRREZ, Carmen Paz. (2023).

Planificación de la co-enseñanza: agenda co-plan para favorecer el rol de la educadora diferencial. **Praxis & Saber**, 14(39), 1-18.

FLICK, Uwe (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España. Morata.

FULLAN, Michael. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*.

Barcelona. Octaedro.

GEERTZ, Clifford. (1973). *La interpretación de las culturas*. España. Ediciones Gedisa.

GRANJO, Manuel., CASTRO SILVA, José y PEIXOTO, Francisco. (2020). *Teacher*

identity: Can ethical orientation be related to perceived competence, psychological needs satisfaction, commitment and global self-es-

teem?. **European Journal of Teacher Education**, 2020, 1-22.

GAULE SUÁREZ, Yakeline Dolores y ESTEVES FAJARDO, Zila Isabel. (2023).

Diversificación de la enseñanza y el diseño universal del aprendizaje. **CIENCIAMATRIA**, IX(1), 358-369.

LÓPEZ MELERO, Miguel. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas*

estrategias para construir una escuela sin exclusiones. **INNOVACIÓN EDUCATIVA**, (21), 37-54.

LORENTE RODRÍGUEZ, Miriam y SENENT SÁNCHEZ, Joan María. (2023). *Una*

década de los procesos de inducción docente en América Latina. Revisión bibliográfica (2012-2022). **Revista española de educación comparada**, 2023, 44, 88-102.

LUQUE JIMÉNEZ, Ana María. (2009). *La escuela inclusiva. Innovación y experiencias*

educativas.

MANSO, Jesús. (2021). *El acompañamiento y la inserción profesional de los docentes noveles. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 1-4.

MAQUEIRA CARABALLO, Giceya de la Caridad., GUERRA IGLESIAS, Sonia.,

MARTÍNEZ, Roger Isaac y VELASTEGUI LÓPEZ, Efraín. (2023). *La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares.* **Journal of science and research**, 8(3), 210-228.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2010). *Decreto Supremo N.º 170, que fija*

normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación es-

pecial. **Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2015). *Decreto Exento N.º 83, que aprueba*

criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. **Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.**

OZORIAGA DÁVILA, Elizabeth Marlene. (2023). *Las habilidades blandas y su práctica*

en docentes. **Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa**, 3(2).

PALMA TRONCOSO, Marcela., VALLERJOS GOMEZ, Rosse Marie y URRABARRA,

Gerardo. (2024). *Ser profesor en entornos virtuales: desafíos y demandas post pandemia a la formación inicial docente. Una aproximación desde la evaluación de futuros profesores y mentores.* **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, 23(51), 197-212.

PEÑA RUZ, Marcela Andrea. (2023). *Colaboración docente bajo el modelo de*

comunidades profesionales de aprendizaje. **Educare**, 59(2). 403-417.

RICO GÓMEZ, María Luisa y PONCE GEA, Ana Isabel. (2022). *El docente del siglo XXI:*

perspectivas según el rol formativo y profesional. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 27(92), 77-101.

RIVERA ACOSTA, Valentina. (2024). *¿Cuál es el rol del educador especial actualmente?*

Magazin Lee la LEE, (14), 23-26.

ROMÁN SOTO, David. (2020). *La Educación Inclusiva en Chile. Tensiones y encuentros*

entre la Política Pública vigente (Decreto nº170, 2009 y Decreto nº83, 2015) y el Espacio Didáctico. **AKA-DEMEIA**, 18, 88-118.

RODRÍGUEZ, Felipe. (2014). *La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento*

educativo y la inclusión. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 8(2), 219-233.

SALAS, Macarena, DÍAZ, Alessandra, y MEDINA, Lorena. (2021). *Mentorías en Chile*.

De la Política diseñada a la puesta en acto. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26(89), 449-474.

SÁNCHEZ, Gerardo y JARA, Ximena (2019). Las preocupaciones de docentes principiantes en contextos de ruralidad. **Revista Actividades Investigativas en Educación** 19(1), 1-28.

SISTO, Vicente. (2012). *Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y*

Trabajo Docente en el Chile Actual. Psykhe, 21(2), 35-46.

STAKE, Robert (1998). *Investigación con estudio de casos*. España. Ediciones Morata.

TOLEDO VEGA, Gloria, CERDA OÑATE, Karina, LIZASOAIN, Andrea. (2022).

Formación Inicial Docente, currículum y sistema escolar: ¿cuál es el lugar de los niños y adolescentes inmigrantes no hispanohablantes en el sistema educativo chileno?. Boletín de Filología, 57(1), 451-473.

URBINA CERCA, Mariela de Lourdes y ÁVILA CONTRERAS, Jorge Iván. (2021).

Complejidad vivencial y emociones en la formación docente: casos ilustrativos con estudiantes de práctica profesional y profesorado principiante. Revista Paradigma, XLII(2), 333-357.

VAILLANT, Denise. (2021). *La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia*

la integralidad de las políticas. Profesorado: Revista De Currículum y Formación Del Profesorado, 25(2), 79-97.

VALDENEGRO FUENTES, Lidia (2023). *Modelos de Formación del Profesorado e*

Identidad Docente: Una articulación necesaria. Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE, 1, 215-234.

VIVES, Tania. y HAMUI, Liz. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. **Metodología de investigación en educación médica**, 10(40), 97-104.