



## COMUNICACIÓN

### La formación docente en la voz de futuros profesores: percepción sobre la realidad y asuntos pendientes

*Castillo-Retamal, Franklin\**; *Muñoz-Aravena, Bárbara\**; *Rosales-Gutiérrez, Gerald\**;  
*Muñoz-Jiménez, Pía\**; *Tapia-Ibarra, Daniela\**; *Oses-Cancino, Matías\**

#### Resumen

El presente trabajo analiza el nivel de satisfacción de estudiantes de pedagogía de una universidad del centro-sur de Chile en relación con su formación inicial docente respecto a los profesores formadores. Para ello se utilizó la metodología cualitativa descriptiva. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a diez profesores en formación cursando su último año de universidad. El análisis de datos se llevó a cabo a través de una lógica inductiva de categorización. Los resultados indican que existe un alto grado de satisfacción por parte de los estudiantes; sin embargo, se hace necesario considerar la realidad escolar para optimizar la pertinencia de la formación. Se concluye que es fundamental que los docentes continúen actualizándose para responder a las demandas actuales.

**Palabras clave:** educación; docentes; satisfacción

---

**Procedencia:** Esta comunicación se desprende de una investigación en la Universidad Católica del Maule (Chile) sobre la satisfacción de estudiantes de pedagogía en relación con su proceso de formación inicial docente. Presentado el 24/7/2024, aprobado el 19/5/2025 y publicado el 3/11/2025.

**DOI:** <https://doi.org/10.33255/3675/2056>

**Autoría:** \* Universidad Católica del Maule (Chile)

**Contacto:** [fcastillo@ucm.cl](mailto:fcastillo@ucm.cl)



## **Teacher training in the voice of future teachers: perception of reality and pending issues**

### **Abstract**

The aim was to analyze the level of satisfaction of student teachers of a university in the center-south of Chile in relation to their initial teacher training with respect to their teacher trainers. A descriptive qualitative methodology was used with the participation of ten teachers in training in their last year of university, a semi-structured interview was used as a technique, and data analysis was carried out through an inductive logic of categorization. The results indicate that there is a high degree of satisfaction on the part of the students; however, it is necessary to consider the school reality in order to optimize the relevance of the training. It is concluded that it is essential that teachers continue to update themselves in order to respond to current demands.

**Keywords:** education; teachers; satisfaction

## **A formação docente na voz dos futuros professores: percepção sobre a realidade e questões pendentes**

### **Resumo**

O presente trabalho analisa o nível de satisfação dos estudantes de pedagogia de uma universidade do centro-sul do Chile em relação à sua formação inicial docente no que diz respeito aos professores formadores. Para isso, foi utilizada a metodologia qualitativa descritiva. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a dez professores em formação que cursavam o último ano da universidade. A análise dos dados foi realizada através de uma lógica indutiva de categorização. Os resultados indicam que existe um alto grau de satisfação por parte dos estudantes; no entanto, é necessário considerar a realidade escolar para otimizar a pertinência da formação. Conclui-se que é fundamental que os professores continuem se atualizando para responder às demandas atuais.

**Palavras-chave:** educação; professores; satisfação

## 1. Introducción

Desde 1833 en Chile se reconoció la libertad de enseñanza y se asignó al Estado una fuerte responsabilidad en el desarrollo a nivel nacional según la Constitución de ese mismo año, la cual regiría hasta 1925 (González, 2012). Por otra parte, la formación de docentes de manera institucionalizada inicia con la creación de la Escuela Normal Masculina de Preceptores en 1842, bajo el mando del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento. Más adelante, en 1854, se inaugura la primera Escuela Normal para mujeres, la cual estaba dirigida por la congregación de Monjas del Sagrado Corazón de Jesús; a pesar de que esta proporcionaba una formación incipiente, similar al de una escuela primaria superior, de todas formas su labor fue importante, ya que demostró la necesidad de tener docentes capacitados (Ávalos y Larraín, 2002).

En 1842 se aplica un plan de estudio inicial que forma parte de la fundación de la enseñanza normal, dando pie a un crecimiento interno, con una mayor cobertura, la que es respaldada por la Ley General de Instrucción Primaria aprobada por Manuel Montt en 1860. Esta es la primera ley sobre este asunto, la cual afianza la gratuidad y fomenta la cobertura de la enseñanza normal (Caiceo, 2022; Ortiz y Paredes, 2020).

En 1885, el gobierno se interesó en mejorar el contenido y la metodología de la enseñanza escolar tomando como inspiración el modelo alemán, lo que repercutió en la formación docente, por lo cual se puso en evidencia la necesidad de contratar a un contingente de profesores alemanes, quienes realizaron una nueva reforma de los estudios y métodos para las escuelas (Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería, 2010). Posteriormente, en 1889, el abogado Valentín Letelier Madariaga fundó el Instituto Pedagógico, la primera institución dedicada a la formación de profesores, cuya dirección fue entregada al alemán Federico Johow. Por otra parte, el primer plan de estudios de las escuelas formadoras de profesores secundarios se aprueba en 1890 y continúa vigente hasta 1924 (Castillo-Retamal et al., 2020).

Dentro de la reforma realizada en el siglo XIX se encuentra la profesionalización de los docentes, la cual supone un conjunto de actitudes a través de las cuales la docencia se concibe como una actividad de valor y dignidad intrínseca, que debe incorporar ideologías claras y metodologías sustentadas científicamente que aseguren la competencia de los practicantes, realizando un aparato gobernado por la preparación, elaboración y certificación que lo dignifique. En esta misma línea, hacia fines de la década de 1920 tuvo cabida una reorganización en el sistema escolar público y se creó el actual Ministerio de Educación (MINEDUC), el cual realizó modificaciones y reforzó los rasgos

centralizados del sistema, estableciendo una meticulosa regulación de aspectos pedagógicos y administrativos dentro del organismo (Cox y Gysling, 1990).

Desde la década de 1940 comienzan a surgir otras instituciones encargadas de preparar docentes, lo que deriva en la creación de nuevas universidades a lo largo del país, una necesidad en el marco de un sistema educativo que se encontraba en crecimiento dentro del mercado. Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería (2010), afirman que, en general, estas instituciones adoptan el modelo del Instituto Pedagógico, que ofrece la formación en contenidos disciplinarios en conjunto con la profesional o pedagógica.

Posteriormente, nace la necesidad de modernizar la educación y orientarla hacia el desarrollo económico que enfrentaba el país en la década de los sesenta, durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva, en el cual se materializa una reforma integral de la educación que tuvo repercusiones en el sistema educativo, sus contenidos curriculares y la formación de los docentes. Esta reforma de 1965 se caracterizó por el reemplazo de la formación de humanidades hacia un enfoque científico-humanista (Ávalos y Larraín, 2002).

Unos años después, debido al marco de la nueva política educacional de la mano del período dictatorial en el país, las carreras de formación de profesores para todos los niveles fueron decretadas «no universitarias», ordenándose la reestructuración en academias superiores o institutos profesionales. El caso más dramático de esta situación fue la separación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y su conversión en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas (Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería, 2010).

Desde 2001 se han establecido directrices que orientan la formación docente, entendida como un proceso de preparación cuyo propósito es que los futuros profesores desarrollen una labor educativa de calidad. En este contexto, surge para el docente en formación la necesidad de adquirir los conocimientos, competencias y habilidades fundamentales para enfrentar de manera adecuada el inicio de su vida profesional (Castro, 2017). De allí que los procesos de formación deben ajustarse a las políticas y los contextos en los que los docentes deberán desenvolverse.

La formación de profesores es una cuestión de alta importancia pública, puesto que es decisiva en los momentos en que el país está dando un gran salto adelante en desarrollo, democracia y calidad de vida de sus habitantes. En este sentido, los procesos formativos del magisterio en el país poco a poco han ido avanzando conforme avanza la tecnología. En palabras de Sereño (2024), la formación docente se ha adaptado para preparar a las nuevas generaciones promoviendo una educación inclusiva y centrada en las personas, haciendo énfasis en la reflexión crítica y la cooperación, cuestiones clave para

el desarrollo profesional. Por otro lado, el buen uso de las tecnologías ofrece oportunidades para personalizar el aprendizaje.

Es necesario formar profesionales que se encuentren en constante inquietud, pues el docente es considerado una figura activa que, desde su propia práctica intenta mejorar sus intervenciones, para lo que debe actualizarse de forma continua y manejar suficientes herramientas que permitan a los estudiantes obtener un alto grado de conocimientos. Asimismo, se hace necesario realizar constantes reformas en los itinerarios formativos, las que deben realizarse en estrecha conversación con los estudiantes de pedagogía y en ejercicio, ya que la evaluación que los propios egresados hacen acerca de su proceso ofrece información útil para retroalimentar el mismo (Figuerola, 2019; Moliner et al., 2010; Moreno-Zaragoza, 2015; Rufinelli, 2013).

A efectos de este estudio, se trazó el objetivo de analizar el nivel de satisfacción de estudiantes de pedagogía de una universidad del centro-sur de Chile en relación con su proceso de formación inicial docente respecto a los profesores formadores.

## **II. Metodología**

Esta investigación es cualitativa de tipo descriptiva. La muestra fue integrada por estudiantes de pedagogía de una universidad del centro-sur de Chile ( $n=10$ , siendo nueve mujeres y un hombre pertenecientes a las carreras de Pedagogía en Inglés, Lengua Castellana y Comunicación, General Básica, Educación Física y Educación Especial). Los participantes se encontraban cursando cuarto y quinto año de formación asistiendo a prácticas tempranas y/o prácticas profesionales; por tanto, presentan mayor experiencia universitaria que el resto de los estudiantes. Se trata de una muestra por conveniencia, por cuanto el fenómeno estudiado corresponde a una realidad frecuente pero no generalizada y, en esos términos, los sujetos participantes presentan esta característica y se ajusta al objetivo del estudio (Enríquez-Guerrero et al., 2021). El instrumento utilizado para la recolección de datos fue una entrevista semiestructurada de preguntas abiertas validado por jueces expertos, con un total de nueve preguntas relacionadas con el nivel de satisfacción acerca del desempeño de los docentes, malla curricular e infraestructura. A efectos de este reporte, se utilizó el primer elemento indicado. La recolección de datos se realizó a través de una entrevista de forma presencial grabada en audio. Para el tratamiento de los datos se optó por un análisis de contenido mediante una lógica inductiva de categorización (Almonacid y Almonacid, 2021). Previo a la entrevista se les entregó a los entrevistados un formulario de consentimiento informado, que

fue firmado por todos los participantes. Los aspectos éticos de la investigación fueron resguardados conforme los acuerdos del Tratado de Helsinki.

### III. Resultados

La matriz de sistematización (Tabla 1) presenta una macrocategoría que está enfocada en conocer la satisfacción de los estudiantes de pedagogía respecto a su formación inicial docente a través del análisis de distintas fuentes. Se levantaron tres categorías primarias y para el caso, se analizó una de ellas, denominada «Docentes formadores», de la que se desprenden tres categorías secundarias, a saber, «metodología», «preparación» y «competencias». De acuerdo a la codificación realizada, cada uno de los relatos presentó una nomenclatura con la finalidad de identificar a los sujetos entrevistados.

**Tabla 1. Matriz de sistematización**

Macrocategoría	Categoría primaria	Descriptor	Categoría secundaria
Satisfacción de estudiantes de pedagogía respecto a su formación inicial docente	Docentes formadores	Categoría que describe el actuar de los docentes formadores frente al tratamiento del itinerario formativo.	Metodología
			Preparación
			Competencias

**Nota:** elaboración de los autores.

## IV. Análisis y reducción de datos por categoría

### 1. Categoría primaria: Docentes formadores

#### 1.1. Categoría secundaria: Metodología

Esta categoría busca comprender las diferentes estrategias y metodologías utilizadas por los docentes encargados de las actividades curriculares a fin de fortalecer la entrega de conocimientos para su formación inicial docente. En ese sentido, es imprescindible que el docente sea innovador, utilizando estrategias y técnicas en las que los alumnos aprendan fácilmente, además de usar recursos didácticos apropiados para el aprendizaje (Moreno-Zaragoza, 2015). Al respecto, los estudiantes entrevistados indican que los docentes utilizan diversas estrategias de manera efectiva, recalcando que a la hora de realizar las clases son «didácticos».

Muchas veces algunos textos los iban acompañando de algunos ejemplos más visuales o musicalizados, iban acompañando, guiando la lectura de nosotros mismos, no nos dejaban solamente haciendo el trabajo autónomo, sino que además íbamos complementando en clase los trabajos que debíamos hacer fuera de nuestro horario. (RUQ2)

Todos los profes son superdidácticos, sobre todo los que nos hacen la asignatura de inglés, porque tenemos varias directivas para niños chicos y para niños grandes... entonces por lo menos en mi experiencia con los profes que yo he estado, todos son muy didácticos también y yo creo que un plus es que tenemos profesores que son muy jóvenes. (PLA1)

Los profesores son superdidácticos, siempre tratan de ocupar muchas metodologías para enseñarlo como es. (PLA2)

Por otra parte, existe un grupo de estudiantes que señala que las metodologías utilizadas por sus docentes corresponden principalmente a presentaciones, trabajos en grupos y ensayos, entre otras, metodologías que según sus palabras son «las mismas de siempre» o «poco didácticas»:

Comúnmente hacemos muchos trabajos en grupo y presentaciones, mucho trabajo colaborativo, porque eso igual se hace en el colegio y nos hacen pruebas, pero dos por asignatura, lo demás es solamente exponer, trabajos y ensayos. (GBM 1)

Las asignaturas de fundamentos son muy básicos, las clases de siempre, proyectar, hablar, prueba. (GBM 2)

La mayoría utiliza mucho el PPT y en su minoría son clases didácticas, algunas de las estrategias que ocupan son los talleres en clase. (ESD1)

La mayoría de los docentes ocupa los PPT o material complementario de texto, eso es lo que más se ve en la sala. (ESD2)

Según las respuestas de los participantes, existe una valoración positiva en cuanto a la didáctica y diversidad de las estrategias utilizadas por algunos de los docentes, destacándose la capacidad de innovar y hacer que las clases impartidas sean más dinámicas y efectivas; sin embargo, aún existen docentes que se limitan a metodologías más tradicionales, poco creativas

y escasamente interactivas. Es importante que no sólo algunos docentes apliquen metodologías innovadoras que realmente capturen la atención y mejoren el aprendizaje de los estudiantes en todos los contextos. Maluenda et al. (2023) describen la necesidad de iniciar nuevos diseños para el proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a los desafíos, las demandas y las realidades actuales, que incluyan métodos de enseñanza y evaluación, paradigmas educativos y perfeccionamiento profesional.

### **1.2. Categoría secundaria: Preparación**

Esta categoría aborda la preparación en cuanto a conocimiento y la forma en que se transmite a los estudiantes por parte de los docentes en las diversas actividades curriculares o asignaturas. González-Fernández (2021) describen que es deber de los docentes capacitarse correctamente, dominando su disciplina a profundidad, haciendo uso de diversas herramientas para diseñar, planear y ejecutar sus cursos y tener el conocimiento acerca de los avances tecnológicos y su aplicación en la educación.

Ante esto, por una parte, la mayoría de los estudiantes menciona que sus docentes poseen un alto nivel de conocimientos, así se aprecia en los siguientes relatos:

Creo que cada uno de los profesores que participó en mi formación docente estaba muy bien preparado en cuanto a sus especialidades, constantemente realizando nuevos estudios, participando en conferencias para mantenerse al tanto de las nuevas metodologías; también tenían un buen dominio, una buena cercanía con los estudiantes, creo que eso también es fundamental. (RUQ2)

Fortalezas, son profes destacados, que han escrito muchos textos que nos ayudan, que son complemento para el estudio de los módulos o no sé, la experiencia que tienen nos ayuda y, por la parte humana, son super empáticos, porque te aconsejan, te orientan. (GBM2)

Las fortalezas que tienen es mucha experiencia, están constantemente estudiando, constantemente averiguando nuevas metodologías, nuevas estrategias, capacitándose... salen de la realidad que tenemos aquí a buscar nuevas estrategias y nuevas metodologías. (CDM2)

Yo creo que lo bueno que tiene mi carrera es que tenemos profes que son estáticos en el área, por ejemplo, los profes de fonética son super especializados en fonética, los profes de didáctica son como mucho magíster en didáctica,



metodologías, en todo eso. Pero también yo lo tomaría como positivo y negativo porque al estar en esa área solamente, no tienen la imagen completa. (PLA1)

Por otra parte, en cuanto a las debilidades que observan de los docentes, los entrevistados indican lo siguiente:

... situaciones en las que me he sentido un poco insatisfecha es cuando nos ha tocado profesores que te dan una especialización y no tienen una formación como profesores, entonces en ese ámbito creo que es como la debilidad cuando existen personas que llevan un curso pero que no son 100% pedagogos. (RUQ1)

... cada docente tiene sus fortalezas y debilidades, pero la mayoría se queda estancado en lo mismo, lo tradicional, no se expanden a explorar nuevas didácticas. Yo creo que ellos igual deberían ir estudiando nuevas metodologías e implementándolas para ver cómo van fluyendo con los estudiantes. (ESD1)

... la debilidad es que al tener mucho conocimiento y quieren entregarlo todo, esperan que uno absorba mucha información que en tan poco tiempo no se puede aprender. (ESD2)

... te plantean mucho, a veces, o te idealizan mucho una clase, y no todas las realidades son iguales, entonces puede que la actividad o la metodología que un profe esté planteando sea muy buena, pero no a todos les va a funcionar. (CDM2)

Es de suma importancia la formación docente continua e integral, actualizando e innovando en metodologías para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, si bien la mayoría de los docentes universitarios está constantemente estudiando y especializándose, también es trascendental que conozcan la realidad escolar para preparar a los futuros docentes.

Sotomayor y Walker (2009) destacan que la formación continua tiene el fin de impactar en el desarrollo integral y el aprendizaje de todos los estudiantes, recalcando también que los programas de formación docente deben integrar la teoría y la práctica basada en el contexto escolar; de lo contrario, si no se considera esta realidad, puede perderse efectividad y pertinencia para dar respuesta a las problemáticas que presenta la escuela y sus actores.

### **1.3. Categoría secundaria: Competencias**

Esta categoría hace referencia a las competencias que poseen los docentes para impartir sus clases, ya sea presenciales o aquellas que debieron realizarse online como consecuencia de factores externos. Ruiz y Aguilar (2017) establecen dos tipos de competencias del docente: transversales y específicas. Las primeras refieren a valores, actitudes y cualidades personales; las segundas, a las funciones propias del profesor universitario, es decir, docencia, investigación, vinculación con la sociedad y gestión institucional.

En ese sentido, los estudiantes declaran que los docentes no poseen grandes competencias sobre todo en las clases realizadas de manera online, como se aprecia en las siguientes afirmaciones:

En las clases online, poniéndoles una nota del 1 al 7, les pondría un 5 porque muchos profes no se manejaban nada en las plataformas. (GBM2)

... aparte de que algunos de los docentes eran ya más viejos, entonces eso igual era algo en contra porque ellos no están tan familiarizados con la tecnología o cómo hacer un Canva, que es como lo que más se ocupa ahora, o cómo hacer juegos didácticos o cosas así. (PLA1)

Yo empecé con clases online, así es que fue un cambio muy grande ya que igual los profes tampoco sabían mucho cómo usar la tecnología ni nada. (PLA2)

Sin embargo, los entrevistados rescataron el esfuerzo de los docentes por hacer las clases online más amenas. Al respecto, indican:

En las clases online yo vi que mis profesores se esforzaban de una manera impresionante para que nosotros entendiéramos. (GBM1)

Dieron su mejor esfuerzo siento yo y las capacitaciones que le daba la U a los profes no los ayudaban mucho. (GBM2)

Online yo creo que no se puede decir ni mal ni bien, porque es poco lo que se puede hacer, pero dentro de todo bien. (ESD1)

Por otra parte, la gran mayoría de los estudiantes señala que la vuelta a clases presenciales fue positiva en cuanto a las competencias de los docentes. Ante esto mencionan:

... en el contexto presencial yo creo que sí cambió bastante y uno pudo apreciar mejor las estrategias de los docentes, podía ver cómo interactuaban con un control del curso, ya que el control del curso en la modalidad online prácticamente sería como nulo. (CDM1)

En general en los cursos presenciales estoy totalmente satisfecha, los profesores siempre estuvieron muy bien preparados para abordar todos los temas que íbamos tratando en clases. En cuanto al online, también creo que lo llevaron de una muy buena forma, quedé satisfecha en cuanto a los profesores, pero sí considero que de cierta forma afectó un poco en nuestra formación el haber tenido tantas clases online por la cantidad de factores que influían. (RUQ2)

En cuanto a las presenciales yo creo que es lo mismo, tenemos profesores que explican muy bien, por ende, logran hacer que captés la idea que quieren plantear, pero hay otros que pueden hablar media hora y en esa media hora no logran decir nada. (CDM2)

En cuanto a lo presencial me gusta, al menos en nuestra carrera los docentes son muy cercanos a los estudiantes y se preocupan de que uno se sienta bien. (ESD2)

El análisis de esta categoría revela las dificultades que presentaron algunos docentes para utilizar las herramientas tecnológicas durante las clases impartidas en la modalidad online. Sin embargo, se reconoce el esfuerzo por adaptarse y mejorar el ambiente educativo. En cuanto a la realidad presencial, los estudiantes perciben una mejora en la interacción, la preparación de los docentes, las estrategias y las metodologías utilizadas, lo que ha contribuido positivamente en su formación. Alonso (2019) comenta que un docente universitario debe contar con cualidades personales, profesionales y metodológicas como la claridad en la exposición, el dominio del curso que imparte, la buena comunicación y preparación de las clases, el respeto, la actitud positiva y la calidad humana.

## V. Discusión

En general las respuestas obtenidas durante las entrevistas demuestran que no existen diferencias significativas de percepción entre los estudiantes de las diferentes pedagogías. Sin embargo, en algunos casos, los entrevistados señalaron aspectos positivos de sus docentes que otros consideraban como negativos. Esto último se ve contrastado con el estudio realizado por Bahamondes et al. (2021), en el cual se evidenciaron diferencias en la percepción del estudiantado; no obstante, es posible observar que los estudiantes poseen un alto nivel de satisfacción en relación con el profesorado.

La categoría primaria abordada está centrada en comprender la labor de los docentes y cómo estos se desempeñan. El análisis se desarrolló a partir de tres subcategorías que responden a las metodologías utilizadas, la preparación de estos y sus competencias. Los estudiantes señalan mayoritariamente su conformidad con los docentes; sin embargo, indican que aún existen algunos con quienes se encuentran menos satisfechos debido principalmente a que utilizan metodologías poco didácticas y más tradicionales. Esto se condice con el trabajo realizado por Martínez (2020), en el cual los estudiantes entrevistados señalaron que en escasas ocasiones las clases tenían algún grado de motivación que los instara a participar. En este sentido, la implementación de metodologías poco tradicionales o, en algunos casos, más «lúdicas», que se encarguen de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, influirá directamente en los estudiantes. Asimismo, las herramientas digitales u otras dinámicas de actividades ayudarían a combatir la desmotivación, además de ser un estímulo para el aprendizaje y estudio continuo del alumnado (Bergas, 2021; Rocha, 2022; Rodrigues, 2023). A su vez, los entrevistados afirman que los docentes se encuentran muy bien preparados en sus áreas de trabajo, pero no todos son capaces de enseñar de buena manera, puesto que se evidencia cierta debilidad en términos de aplicaciones didácticas efectivas.

Según los resultados obtenidos por Montenegro (2020), un profesor universitario debe tener dominio de su especialidad, promover y lograr nuevos aprendizajes en sus estudiantes, además de contar con valores para una convivencia académica saludable.

En esta línea, Jimenez et al. (2024) indican la importancia de incorporar estrategias pedagógicas innovadoras que permitan transformar lo que históricamente se hace en las salas de clase, pasando de un enfoque tradicional a uno más interactivo y dinámico, pero que, a la vez, esté centrado en el estudiante. Para ello, se sugiere incorporar estrategias emergentes como las plataformas digitales, simulaciones y aplicaciones interactivas; en definitiva, hacer uso de

la tecnología de manera de fomentar el aprendizaje independiente y colaborativo, cuestión que en el territorio escolar está siendo cada vez más usado y será parte de la realidad de los futuros profesores.

Asimismo, se indica que en cuanto a las competencias de los docentes, estos presentaron problemas principalmente en aquellos módulos desarrollados de forma online debido a que no todos poseían los conocimientos necesarios sobre las TIC para desenvolverse de buena manera en este contexto. Esto coincide con los resultados presentados por Hernández et al. (2022), quienes indican que la condición de confinamiento obligó a muchos a utilizar herramientas tecnológicas sin necesariamente saber utilizarlas a cabalidad, cuestión que con el tiempo se proyecta profundizar más en este ámbito competencial. Es importante reconocer estas herramientas como una oportunidad para acceder y compartir información en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que los profesores deben capacitarse para adaptarse a la transformación digital, fomentando el uso de la tecnología como una herramienta pedagógica, generando espacios de aprendizaje, promoviendo el compromiso y la autonomía en los estudiantes y fortaleciendo la comunicación con ellos (Barrera, 2023; Vélez, 2020).

A pesar de las dificultades que enfrentaron, la gran mayoría de los entrevistados valoran la labor de los docentes durante este período de clases online debido a que, como muchos expresan, estos «dieron su mayor esfuerzo». Esta valoración da cuenta de una visión positiva acerca de la labor de los docentes en su proceso de formación inicial desarrollado durante esta etapa. A su vez, se contrasta con los resultados obtenidos por Alarcón et al. (2022), en los cuales se concluyó que los estudiantes poseían una buena visión y percepción para con sus docentes.

En un estudio realizado por Martínez (2020), los estudiantes entrevistados señalaron el impacto que tienen las didácticas y las metodologías utilizadas por los docentes a la hora de impartir un módulo en relación con la adquisición de conocimientos por parte de sus estudiantes, a su vez que afirmaron que era muy importante que los docentes utilizaran técnicas apropiadas y contextualizadas a la realidad del aula. Estos resultados se condicen con los obtenidos en la presente investigación, ya que el aspecto más influyente para los estudiantes entrevistados en relación con su satisfacción con los docentes fue la utilización de metodologías actualizadas y a su vez contextualizadas.

Los docentes representan uno de los factores más influyentes en el proceso de formación de los estudiantes (Uvidia-Vélez et al., 2025); es por esto que sus metodologías, preparación y competencias son importantes a la hora de enseñar. Por tanto, es muy relevante que se encuentren en un constante proceso

de perfeccionamiento y adquisición de nuevos conocimientos que apoyen su labor de formador, especialmente aquellos que dan clases a estudiantes de pedagogía, ya que estos muchas veces replican sus métodos de enseñanza. En este sentido, estudios como los de Aguiar y Baute (2024) y Morón (2024) sostienen que los profesores de nivel superior deben ostentar un grado mayor de profesionalización, siendo la formación continua uno de los caminos, toda vez que deben estar preparados para formar profesionales y ciudadanos comprometidos con su disciplina basados en la autonomía, responsabilidad y creatividad.

La formación del profesor tiene distintos escenarios –las aulas de la universidad, los seminarios de trabajo, los centros educativos– y distintos formadores –profesores universitarios, tutores de prácticas, maestros de centros educativos, etc.–. Todos deben trabajar de forma conjunta con la finalidad de formar docentes para la sociedad actual y responder a las exigencias de la misma en cuanto a conocimientos y competencias (Fernández et al., 2014).

## **VI. Conclusiones**

El análisis de las categorías al respecto de la perspectiva sobre la metodología, preparación y competencias de los docentes formadores se presenta de una forma dual. Por un lado, innovación y pertinencia en el uso de propuestas didácticas efectivas en ciertos aspectos enriquecen el aprendizaje de los estudiantes, pero, por otra parte, las propuestas tradicionales de hace algunos años se han mantenido, lo cual no ha sido atractivo para el alumnado. La preparación y especialización de los docentes ha sido constante y muy bien evaluada; sin embargo, es evidente que falta una mejor consideración de la realidad escolar para optimizar la pertinencia de la formación. En cuanto a las competencias, aunque se evidenciaron dificultades en la adaptación a las clases online, se reconoció el esfuerzo de los docentes por mejorar en ese aspecto, cuestión que se contrapone con el regreso a la presencialidad que ha sido percibida positivamente, resaltando la mejora en la interacción y en la aplicación de estrategias más efectivas. Finalmente, es fundamental que los docentes continúen actualizándose y adaptando sus metodologías para responder a las demandas actuales, integrando la teoría como la práctica en contextos reales.

Desde el punto de vista de la proyección del estudio, esta se relaciona con la revisión de la realidad contextual en el proceso formativo de los profesores en cuanto a observar qué tan próximos se encuentran del contexto escolar y sus manifestaciones, de manera de responder efectivamente a las demandas del sistema educativo y sus propuestas curriculares.

## Referencias bibliográficas

- AGUIAR, G. y Baute, L. (2024). La formación continua del docente para la extensión universitaria: una mirada desde la teoría. *Conrado*, 20(96), 15-21. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442024000100015&lng=es&lng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442024000100015&lng=es&lng=pt)
- ALARCÓN, J.; Salas, M. y Valderrama, R. (2022). *Percepción de estudiantes de pedagogía en educación física de la Universidad Católica de la Santísima Concepción hacia sus profesores en tiempo de pandemia* [tesis de Licenciatura]. Repositorio académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/3116>
- ALONSO, P. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 45(1), 1-22. <https://goo.su/nLgOMG>
- ALMONACID-FIERRO, A.A. y Almonacid Fierro, M.A. (2021). Percepción de adultos mayores chilenos en relación a la salud y el ejercicio físico en pandemia Covid-19 (Perception of Chilean older adults in relation to health and physical exercise in pandemic Covid-19). *Retos*, 42, 947-957. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.89678>
- ÁVALOS, B. y Larraín, B. (2002). *Profesores para Chile: historia de un proyecto*. Mineduc. <http://repositorio.cultura.gob.cl/handle/123456789/2219>
- BAHAMONDES ACEVEDO, V.; Flores Ferro, E.; Maureira Cid, F.; Vargas Vitoria, R.; Gavotto Nogales, O.; Véliz Véliz, C., y Aravena Garrido, C. (2021). Percepciones de los estudiantes de Educación Física sobre el desempeño del profesorado (Perceptions of Physical Education students on teacher performance). *Retos*, 40, 180-185. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.82160>
- BARRERA, L. (2023). Herramientas para abordar entornos virtuales de aprendizaje. En J. Gabalán, J. Maluenda y E. Pozo. *Educación 4.0: Una mirada sobre la educación superior actual para enfrentar el futuro* (pp. 35-50). <https://doi.org/10.26871/Edunica.978.9942.27.194.5>
- BERGAS, A. (2021). Experiencia de «gamificación» en Derecho Financiero y Tributario. La integración de dinámicas propias de juego y sus resultados: el efecto Kahoot! *Revista de Educación y Derecho*, 24, 1-9. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.24.36299>
- CAICEO, J. (2022). A 100 años de la ley de instrucción primaria obligatoria: antecedentes, desarrollo y proyecciones. *Historia de la Educación*, 40(1), 393-407. <https://doi.org/10.14201/hedu202140393407>
- CASTILLO-RETAMAL, F.; Almonacid-Fierro, A.; Castillo-Retamal, M. y Bássoli de Oliveira, A.A. (2020). Formación de profesores de Educación Física en Chile: una mirada histórica (Physical Education teacher training in Chile: a historical view). *Retos*, 38, 317-324. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73304>
- CASTRO, J. (2017). La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias. *Praxis Educativa*, 21(2), 12-21. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210202>
- CONTRERAS-SANZANA, G. y Villalobos-Clavería, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización do-

- cente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397-417. <https://doi.org/10.5294/edu.2010.13.3.5>
- COX, C. y Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE, Universidad Alberto Hurtado. <https://goo.su/Ro7wu>
- ENRÍQUEZ-GUERRERO, C.; Barreto-Zorza Y.; Lozano-Vélez L. y Ocampo-Gómez, M. (2021). Percepción de adolescentes sobre consumo de sustancias psicoactivas en entornos escolares. Estudio cualitativo. *MedUNAB*, 24(1), 41-50. <https://doi.org/10.29375/01237047.3959>
- FERNÁNDEZ RÍO, F.J.; Calderón Luquin, A.; Méndez Giménez, A. y Rolim Marques, R.J. (2014). Teoría constructora del aprendizaje en formación del profesorado: perspectivas de alumnado y profesorado desde la investigación cuantitativa y cualitativa. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 18(3), 213-228. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19334>
- FIGUEROA, A. (2019). Innovaciones en la formación inicial docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente. *Revista Saberes Educativos*, 2, 103-119. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.52120>
- GONZÁLEZ, J. (2012). Breve análisis sobre la evolución jurídico-constitucional del derecho a la educación y la libertad de enseñanza en Chile. *Derecho Público Iberoamericano*, 1, 85-124. <https://revistas.udd.cl/index.php/RDPI/article/view/14>
- GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, K. (2021). Del aula presencial a la remota y de regreso: la enseñanza en situaciones de pandemia e incertidumbre. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 31, 10-25. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i31.2116>
- JIMENEZ BAJAÑA, S.R.; Peñafiel Salcedo, D.A.; Perez Baquerizo, M.E.; Tamayo Aguilar, D.J.; Angulo Paredes, O.P. y Crespo Peñafiel, M.F. (2024). Innovación en la Enseñanza de Matemáticas en la Educación Superior Estrategias Didácticas Efectivas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 19-35. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i6.14480](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14480)
- HERNÁNDEZ GRACÍA, T.J.; Duana Avila, D.; Gazca Herrera, L.A. y Torres Flórez, D. (2022). Competencias digitales de docentes universitarios en la era del Covid-19: el caso de una institución educativa del centro de México. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 18(34). <https://doi.org/10.18270/cuaderlam.v18i34.3771>
- MARTÍNEZ, J. (2020). Percepciones de un grupo de estudiantes de pedagogía, de 4º y 5º año, de tres universidades de Santiago de Chile, respecto de su formación y futuro profesional. *Calidad en la Educación*, 53, 147-181. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.778>
- MALUENDA, J.; Galdames, A. y Varas, M. (2023). Recomendaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior desde la mirada de la educación 4.0. En J. Gabalán, J. Maluenda y E. Pozo, *Educación 4.0: Una mirada sobre la educación superior actual para enfrentar el futuro* (pp. 63-76). <https://doi.org/10.26871/Edunica.978.9942.27.194.5>
- MOLINER, L.; Jaume, U. y Loren, C.C. (2010). La formación continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile. *Continuing Education as key process in teacher professional de-*



- velopment: good practices in Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 25-44. [www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/RLEI\\_4.1.pdf#page=23](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/RLEI_4.1.pdf#page=23)
- MORENO-ZARAGOZA, A. (2015). Enfoques en la formación docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 511-518. <https://raximhai.uaim.edu.mx/index.php/rx/article/view/614>
- MORÓN, D. (2024). Teacher Researcher: a Praxis of Continuous Research Training for the Strengthening of University Education. *Pedagogical Constellations*, 3(1), 23-35. <https://doi.org/10.69821/constellations.v3i1.23>
- MONTENEGRO, J. (2020). La calidad en la docencia universitaria. Una aproximación desde la percepción de los estudiantes. *Educación*, 29(56), 116-145. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202001.006>
- ORTIZ, F. y Paredes, J. (2020). *Ley de instrucción primaria en Chile, importancia e intrascendencia* [seminario para optar al grado académico de licenciado en Educación, Universidad de Atacama]. Repositorio Digital UDA. <https://repositorioacademico.uda.cl/handle/20.500.12740/16357>
- ROCHA, M. (2022). *O papel do professor de Educação Física escolar frente ao comportamento sedentário em crianças e adolescentes do Ensino Fundamental* [tesis de grado]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/46274>
- RODRIGUES, F. (2023). *A utilidade da tecnologia para a promoção de estilos de vida ativos em crianças de idade escolar* [tesis doctoral]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/4574>
- RUFFINELLI, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, 39, 117-154. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>
- RUIZ, M. y Aguilar, R. (2017). Competencias del profesor universitario: elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 8(21), 37-65. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.21.212>
- SOTOMAYOR, C. y Walker, H. (2009). *Formación continua de profesores: ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?* Editorial Universitaria de Chile.
- UVIDIA-VÉLEZ, M.V.; Jurado-Fernández, C.A.; Ronquillo-Icaza, F.A. y Vásquez-Cortez, L.H. (2025). Programa de formación docente para fortalecer la acción tutorial en una universidad de Ecuador. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(37), 1039-1054. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.967>
- VÉLEZ, R. (2020). Retos de las universidades latinoamericanas en la educación virtual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 59, 1-3. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n59a1>