



AUTOEFICACIA DE PSICOPEDAGOGOS PARA LA ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

SELF-EFFICACY OF PSYCHOPEDAGOGUES FOR THE ATTENTION TO STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: ACTION RESEARCH STUDY

Sandra Ramírez Hernández ^{1*}

E-mail: sandrarh435@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4826-2341>

Juan Roberto Mena Galvez²

E-mail: menagalvezjuanroberto@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8351-0422>

Luis Alfredo González Collera²

E-mail: lagcollera@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0584-4141>

Jorge Luis Mena Lorenzo³

E-mail: jorgemenalorenzo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1364-6524>

¹ Universidad de Tarapacá, Chile.

² Universidad "Hermanos Saíz Montes de Oca", Cuba

³ Instituto Superior Politécnico "Gregorio Semedo", Angola.

*Autor para correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Ramírez Hernández, S., Mena Galvez, J., González Collera L. A., y Mena Lorenzo, J. L. (Año). Autoeficacia de psicopedagogos para la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales: estudio de investigación-acción. *Revista Conrado*, 21(S1), e 4508.

RESUMEN

La autoeficacia de los psicopedagogos constituye un factor determinante en la calidad de la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad. El presente estudio evaluó la implementación de estrategias para desarrollar la autoeficacia en estudiantes de Pedagogía-Psicología y psicopedagogos en ejercicio profesional para la atención a educandos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en Pinar del Río, Cuba. Se empleó una metodología cualitativa de investigación-acción con 175 participantes, desarrollada entre octubre 2023 y diciembre 2024 en cuatro fases: diagnóstico, planificación, acción y evaluación. El diagnóstico inicial identificó tres perfiles de autoeficacia (en desarrollo, moderada y alta), con mayor prevalencia del perfil "en desarrollo" (54%). Se implementaron cuatro estrategias fundamentales: comunidades de aprendizaje profesional, diadas de mentoría, práctica reflexiva estructurada y experiencias graduadas de éxito. Los resultados evidenciaron transformaciones significativas en la autoeficacia de los participantes en las dimensiones cognitiva, emocional y comportamental, con una disminución del 21% en el perfil "en desarrollo" y un aumento del 15% en el perfil "alta autoeficacia". Se

identificaron factores facilitadores (apoyo institucional, clima colaborativo) y obstaculizadores (sobrecarga laboral, limitaciones en recursos) del proceso. Las conclusiones destacan la importancia de un enfoque sistémico que integre experiencias prácticas estructuradas, modelado profesional y espacios reflexivos colaborativos para fortalecer la autoeficacia profesional en contextos educativos inclusivos.

Palabras clave:

Autoeficacia, Formación Docente, Investigación-Acción, Necesidades Educativas Especiales, Psicopedagogía.

ABSTRACT

The self-efficacy of educational psychologists constitutes a determining factor in the quality of care for students with special educational needs associated with disabilities. This study evaluated the implementation of strategies to develop self-efficacy in Pedagogy-Psychology students and professional educational psychologists for the care of students with special educational needs associated with disability in Pinar del Río, Cuba. A qualitative action-research methodology was employed with 175 participants, developed between October 2023 and December 2024



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.

Vol 21 | S1 | Diciembre | 2025
Publicación continua
e4508



in four phases: diagnosis, planning, action, and evaluation. The initial diagnosis identified three self-efficacy profiles (developing, moderate, and high), with a higher prevalence of the “developing” profile among (54%). Four fundamental strategies were implemented: professional learning communities, mentoring dyads, structured reflective practice, and graduated success experiences. The results showed significant transformations in participants’ self-efficacy in cognitive, emotional, and behavioral dimensions, with a 21% decrease in the “developing” profile and a 15% increase in the “high self-efficacy” profile. Facilitating factors (institutional support, collaborative climate) and hindering factors (work overload, resource limitations) were identified in the process. The conclusions highlight the importance of a systemic approach that integrates structured practical experiences, professional modeling, and collaborative reflective spaces to strengthen professional self-efficacy in inclusive educational contexts.

Keywords:

Self-efficacy, Teacher Training, Action Research, Special Educational Needs, Psychopedagogue

INTRODUCCIÓN

La atención integral a educandos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad (NEEAD) constituye uno de los desafíos que enfrentan los sistemas educativos contemporáneos a nivel global. Investigaciones recientes destacan la importancia del desarrollo o mejoramiento continuo de los profesionales de la educación para el desempeño adecuado de sus funciones en pro de la educación inclusiva (Fruto y Más, 2022). En este desempeño incide significativamente la autoeficacia, entendida como “las creencias personales sobre las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros” (Bandura, 1997, p. 3). Este constructo psicológico se nutre de cuatro fuentes principales: experiencias directas de dominio (éxitos y fracasos personales), experiencias vicarias (observación de modelos), persuasión social (retroalimentación recibida) y estados fisiológicos y emocionales (sensaciones corporales asociadas al desempeño).

La teoría sociocognitiva postula que la autoeficacia constituye un predictor robusto del comportamiento profesional y de la persistencia ante las dificultades (Kang et al., 2022). Específicamente, en el ámbito educativo, numerosos estudios confirman que la autoeficacia docente influye en el esfuerzo que los profesionales invierten en la enseñanza. Esta misma autoeficacia determina las metas

que establecen y su nivel de compromiso con el aprendizaje de los educandos, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales (Sharma et al., 2021).

De acuerdo con Woodcock et al. (2023), los profesionales con alta autoeficacia implementan estrategias más adaptadas a las necesidades individuales de los educandos. Lo que trae consigo que se muestre mayor apertura hacia la innovación pedagógica y mantienen expectativas más positivas sobre las posibilidades de desarrollo de los educandos NEEAD.

En este contexto Cuba consolida una política de educación inclusiva que demanda profesionales preparados para responder a la diversidad de sus educandos (Ramírez et al., 2024). En este marco, los psicopedagogos desempeñan un rol fundamental como facilitadores y orientadores de los procesos de educación inclusiva. Estos profesionales actúan tanto por vía directa con los estudiantes como indirecta a través del asesoramiento a docentes y familias (Hernández et al., 2022). De este modo, la autoeficacia del psicopedagogo (AP) resulta determinante para el desarrollo de prácticas inclusivas efectivas y sostenibles.

Particularmente en Pinar del Río, se identificó una problemática relacionada con la AP para la atención a educandos con NEEAD. Los estudios diagnósticos preliminares realizados por el Departamento de Pedagogía-Psicología de la Universidad “Hermanos Saíz Montes de Oca” mediante el proyecto “Gestión para el perfeccionamiento de los procesos formativos del licenciado en Pedagogía-Psicología”, revelan un problema significativo. Un número considerable de psicopedagogos, tanto en formación inicial como en ejercicio profesional, manifiestan creencias negativas sobre sus capacidades para intervenir efectivamente con esta población estudiantil.

Esta percepción de baja autoeficacia se traduce en prácticas profesionales caracterizadas por inseguridad, resistencia a implementar adaptaciones curriculares significativas y establecimiento de expectativas limitadas sobre el potencial de desarrollo de los educandos con NEEAD. El problema se agudiza considerando que la provincia cuenta con 112 psicopedagogos en ejercicio profesional (PEP) en diferentes niveles educativos. A esto se suman 63 estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología (EPP). Este capital humano resulta fundamental para ayudar a implementar las políticas de educación inclusiva.

Las entrevistas y observaciones preliminares evidenciaron que, a pesar de poseer los conocimientos teóricos necesarios, el 54% de los psicopedagogos (EPP y PEP) expresan sentimientos de incompetencia ante casos complejos, particularmente aquellos relacionados con

discapacidades múltiples o trastornos del neurodesarrollo. Esta discrepancia entre el saber teórico y la percepción de autoeficacia sugiere la necesidad de intervenciones específicamente diseñadas para fortalecer las creencias de capacidad profesional en este ámbito.

En este sentido, la presente investigación tuvo como objetivo evaluar la implementación de estrategias de desarrollo de autoeficacia en EPP y PEP para la atención a estudiantes con NEEAD mediante un enfoque de investigación-acción en la provincia de Pinar del Río, Cuba.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, mediante la metodología de investigación-acción. Este enfoque metodológico promueve una comprensión profunda de las prácticas sociales desde la perspectiva de quienes las realizan, a la vez que estimula la reflexión crítica y la implementación de cambios significativos (Espinoza, 2020; Peralta y Mayoral, 2022).

El estudio se desarrolló entre octubre de 2023 y diciembre de 2024. La fase diagnóstica (octubre - diciembre 2023), estuvo orientada a la identificación y comprensión de los factores que influyen en la AP para la atención a educandos con NEEAD. Esta fase permitió establecer una línea base y definir las necesidades específicas de intervención. La fase de planificación (enero - febrero 2024), se centró en el diseño colaborativo de estrategias y acciones para fortalecer la AP. En la fase de acción (marzo - octubre 2024), de implementación de las estrategias diseñadas, organizadas en tres ciclos de acción-reflexión que permitieron ajustes progresivos a partir de los resultados parciales obtenidos. Por último, la fase de evaluación y reflexión (noviembre - diciembre 2024) sirvió para la valoración de los cambios producidos en la AP, así como la sistematización de las lecciones aprendidas durante el proceso.

Durante la investigación se trabajó con la totalidad de psicopedagogos de la provincia Pinar del Río, asegurando una representación exhaustiva del fenómeno estudiado. Se incluyó a los 63 EPP de la Universidad “Hermanos Saíz Montes de Oca” y a los 112 PEP de los diferentes niveles educativos de la provincia. Esta decisión metodológica permitió abordar el fenómeno de la AP en diferentes momentos del desarrollo profesional, desde la formación inicial hasta la práctica consolidada. Las características sociodemográficas y profesionales de los participantes se presentan en la Tabla 1, evidenciando la diversidad de actores involucrados en el estudio.

Tabla 1: Caracterización de los participantes del estudio

Categoría	Subcategoría	N	%
Rol profesional	EPP	63	36
	PEP	112	64
Género	Femenino	143	82
	Masculino	32	18
Distribución por año académico de EPP	Primer año	18	28
	Segundo año	16	25
	Tercer año	15	24
	Cuarto año	14	23
Años de experiencia de PEP	Menos de 5 años	26	23
	Entre 5 y 15 años	52	46
	Más de 15 años	34	30
Nivel educativo laboral de PEP	Educación Preescolar	13	12
	Educación Primaria	35	31
	Educación Secundaria Básica	19	17
	Educación Preuniversitaria	12	11
	Educación Técnica y Profesional	15	13
	Educación Especial	18	16

Fuente: Elaboración propia basada en datos del estudio



Los métodos y técnicas empleados permitieron una aproximación holística al objeto de estudio. Se realizaron 94 entrevistas individuales, 47 a EPP y 47 a PEP, seleccionados mediante muestreo intencional para representar la diversidad de experiencias y contextos profesionales. El instrumento utilizado fue una guía semiestructurada validada mediante juicio de cinco expertos (coeficiente de validez de contenido de 0.86) y que incluyó preguntas como: “¿Cómo evalúas tu capacidad para atender efectivamente a educandos con NEEAD?”, “¿Qué experiencias han contribuido a fortalecer tu confianza en este ámbito?” y “¿Qué situaciones profesionales te generan mayor inseguridad y por qué?”. Las entrevistas, con duración promedio de 45-60 minutos, fueron grabadas con consentimiento informado y posteriormente transcritas para su análisis.

Se desarrollaron 12 sesiones de grupos focales (6 con EPP y 6 con PEP) para profundizar en la comprensión colectiva de la AP y estimular la construcción colaborativa de estrategias de mejora. Cada grupo se conformó por 8-10 participantes seleccionados para asegurar heterogeneidad en cuanto a niveles de autoeficacia percibida (identificados en las entrevistas previas), años de experiencia y contextos laborales. Las sesiones, con duración aproximada de 90-120 minutos, fueron facilitadas por investigadores entrenados en dinámicas grupales y registradas mediante grabación para su posterior análisis.

Se realizaron 85 observaciones de desempeño profesional en contextos naturales (aulas regulares, gabinetes psicopedagógicos, sesiones de asesoramiento) utilizando una guía estructurada que incluía indicadores específicos relacionados con manifestaciones comportamentales de la autoeficacia. El instrumento, validado previamente en un estudio piloto con 10 psicopedagogos no incluidos en la muestra final, permitió registrar: acciones explícitas, comportamientos no verbales y reacciones emocionales ante situaciones desafiantes relacionadas con la atención a educandos con NEEAD.

Se implementaron 24 talleres (12 con EPP y 12 con PEP) diseñados como espacios formativos y deliberativos para el análisis crítico de las prácticas profesionales y la generación de alternativas de acción. Estos talleres constituyeron el núcleo metodológico de los ciclos de investigación-acción y fueron documentados mediante registros audiovisuales y productos escritos elaborados por los participantes. Los 175 psicopedagogos (EPP y PEP) elaboraron diarios reflexivos durante todo el proceso investigativo, registrando sus experiencias, aprendizajes, dudas y transformaciones en relación con su autoeficacia. Para asegurar la sistematicidad de estos registros, se proporcionó una guía orientadora con preguntas

estimuladoras de la reflexión, como: “¿Qué situaciones profesionales enfrenté hoy que pusieron a prueba mi confianza?”, “¿Qué estrategias utilicé y cuál fue su efectividad?” y “¿Qué he aprendido sobre mis capacidades como psicopedagogo/a?”.

Estrategia de intervención

La intervención se estructuró mediante cuatro estrategias fundamentales para potenciar la autoeficacia, basadas en la teoría sociocognitiva de Bandura (1997) y contextualizadas a la realidad de los psicopedagogos cubanos. Destaca la implementación de comunidades de aprendizaje profesional, integradas por EPP y PEP, que constituyeron espacios para la co-construcción de conocimientos y prácticas profesionales. Se establecieron ocho comunidades territoriales con sesiones mensuales durante todo el período interventivo. La metodología de trabajo contempló tres componentes esenciales. El primero fue el análisis colaborativo de casos reales de educandos con NEEAD. El segundo consistió en la actualización teórico-metodológica sobre diversos tipos de discapacidad, facilitada por especialistas o miembros experimentados. El tercero abarcó la planificación conjunta de estrategias de intervención psicopedagógica, posteriormente implementadas y evaluadas. Este enfoque posibilitó tanto el aprendizaje entre pares como el intercambio intergeneracional de conocimientos.

Se implementaron además 63 díadas de mentoría para el acompañamiento sistemático en casos específicos. Se vincularon a PEP experimentados como mentores (más de 10 años) con PEP noveles (menos de 5 años) o EPP como aprendices. Esta estrategia se desarrolló mediante encuentros quincenales durante seis meses, complementados con comunicación permanente entre los integrantes de cada díada. El proceso se estructuró secuencialmente en cuatro etapas: modelado, donde los mentores demostraban prácticas efectivas mientras los aprendices observaban y documentaban elementos clave del desempeño profesional. Práctica guiada, en la cual los aprendices ejecutaban acciones específicas bajo supervisión directa, recibiendo retroalimentación inmediata. Práctica colaborativa, que implicaba el diseño e implementación conjunta de estrategias interventivas, compartiendo responsabilidades y analizando resultados. Por último, práctica autónoma supervisada, donde los aprendices asumían la responsabilidad principal mientras los mentores observaban y proporcionaban retroalimentación posterior.

Se implementó un modelo de práctica reflexiva fundamentado en ciclos sistemáticos de planificación-acción-observación-reflexión. Este modelo estuvo sustentado por instrumentos específicamente diseñados para promover

la AP. Los participantes completaron al menos tres ciclos reflexivos completos. Estos ciclos estuvieron enfocados en aspectos concretos de la atención a educandos con NEEAD. El proceso incorporó cuatro componentes fundamentales: planificación fundamentada, que implicaba el diseño detallado de intervenciones psicopedagógicas explicitando bases teóricas y metodológicas. La implementación documentada, consistente en la ejecución de lo planificado con registro minucioso de acciones, reacciones estudiantiles y respuestas de otros actores. La autoevaluación crítica, analizando la correspondencia entre planificación y ejecución para identificar fortalezas y limitaciones. Por último, la reconstrucción de la práctica, reformulando la intervención inicial para establecer ciclos de mejora continua.

Se estructuraron secuencias de actividades profesionales con complejidad progresiva, permitiendo a los EEP y PEP acumular experiencias exitosas y desarrollar competencia en la atención a educandos con NEEAD. Las experiencias se estructuraron en cuatro niveles secuenciales. El nivel básico se centró en actividades diagnósticas y caracterización psicopedagógica de educandos con NEEAD. El nivel intermedio se orientó al diseño de adaptaciones curriculares y la implementación de estrategias para desarrollar habilidades académicas y sociales. El nivel avanzado enfocó la intervención integral en casos complejos, incluyendo coordinación interprofesional y orientación familiar. Finalmente, el nivel experto se dirigió al asesoramiento de docentes y directivos para crear entornos educativos inclusivos institucionales. Cada EPP y PEP avanzó a través de estos niveles según su propio ritmo, recibiendo apoyo y retroalimentación continuos que facilitaron experiencias de éxito progresivamente más complejas.

El análisis de los datos siguió un enfoque inductivo-deductivo, combinando procedimientos de la teoría fundamentada (Palacios, 2021) con categorías previamente definidas a partir del marco teórico sobre autoeficacia. Este enfoque permitió tanto la identificación de patrones emergentes como la verificación de constructos teóricos preexistentes. Para la organización y codificación sistemática de datos cualitativos se utilizó el software Atlas.ti versión 9.0, facilitando el establecimiento de redes conceptuales y la visualización de relaciones categoriales. El análisis progresó a través de tres niveles de profundidad: nivel descriptivo, centrado en la identificación y codificación de elementos relevantes relacionados con manifestaciones de autoeficacia y factores influyentes; nivel analítico, enfocado en establecer relaciones entre códigos, agruparlos en categorías más amplias y realizar comparación constante entre diversas fuentes de datos; y

nivel interpretativo, orientado a la comprensión contextualizada de significados, elaboración de modelos explicativos emergentes y contraste con literatura especializada.

La calidad y rigor metodológico de la investigación se garantizó mediante diversas estrategias: permanencia prolongada en el campo durante 14 meses, permitiendo superar la reactividad inicial y profundizar en la comprensión contextualizada del fenómeno. La triangulación de datos, métodos e investigadores, facilitando el contraste de evidencias y construcción de interpretaciones sólidas. El análisis de casos negativos, mediante la identificación y examen sistemático de evidencias contradictorias a los patrones predominantes. La revisión de hallazgos preliminares por los EPP y PEP, validando la correspondencia entre interpretaciones investigativas y significados atribuidos por los actores. Por último, la auditoría externa realizada por investigadores no involucrados directamente, evaluando la coherencia metodológica y solidez de las conclusiones.

La investigación se desarrolló con el consentimiento informado de todos los EPP y PEP y fue aprobada por el Comité de Ética y el aval de la Dirección General de Educación de Pinar del Río. Se garantizó la confidencialidad de los datos personales y se devolvió sistemáticamente los resultados a los implicados. Se mantuvo vigilancia permanente para evitar efectos adversos en los participantes. Esta supervisión también protegió a los educandos con NEEAD atendidos por ellos.

RESULTADOS-DISCUSIÓN

Los resultados se presentan organizados en tres áreas fundamentales: diagnóstico inicial de la AP, implementación de estrategias transformadoras y transformaciones evidenciadas en la autoeficacia.

El diagnóstico inicial reveló un panorama heterogéneo respecto a la AP para la atención a educandos con NEEAD. Se identificaron tres perfiles de AP: en desarrollo, moderada y alta, con variaciones entre los EPP y los PEP, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2: Distribución de perfiles de autoeficacia inicial entre EPP y PEP

Perfil de autoeficacia	EPP (%)	PEP (%)	Total (%)
En desarrollo	54	29	38
Moderada	41	48	45
Alta	5	23	17

Fuente: Elaboración propia basada en datos del estudio

El análisis de las entrevistas y grupos focales permitió identificar los principales factores influyentes en la



construcción de la AP, agrupados según las fuentes propuestas por Bandura (1997). Las experiencias directas de dominio constituyeron el factor de mayor impacto en la autoeficacia percibida. Los psicopedagogos con experiencias previas exitosas en la atención a educandos con NEEAD mostraron niveles notablemente más altos de autoeficacia. Se observó que algunos EPP y PEP (42%) manifestaron explícitamente la necesidad de mayores oportunidades de práctica con casos de discapacidades múltiples o de mayor complejidad:

“Necesitamos más oportunidades de práctica real antes de enfrentarnos solos a estos casos, aunque la formación teórica que recibimos es sólida, se necesita más práctica en la atención a educandos con NEEAD” (EPP 2do año, entrevista personal).

“En las prácticas pre- profesionales me siento segura para atender a educandos con NEE, pero que no estén asociados a una discapacidad” (EPP 3ro año, entrevista personal)

Las experiencias vicarias revelaron una oportunidad importante de mejora en esta área. Se identificó la necesidad de fortalecer la disponibilidad de modelos profesionales que demostraran prácticas efectivas en la atención a educandos con NEEAD. El 67% de los participantes expresó explícitamente la necesidad de ampliar las oportunidades de observación sistemática a colegas experimentados durante el manejo de casos complejos.

“Tenemos una buena base teórica, pero sería enriquecedor complementarla con más oportunidades para ver cómo otros psicopedagogos experimentados manejan situaciones difíciles en la práctica” (PEP con 3 años de experiencia, grupo focal).

“La idea de ver cómo otros psicopedagogos con experiencia trabajan y hacer grupos para discutir los casos preocupantes por Consejos Populares se ha llevado a cabo en algunos municipios. Creo que esas buenas prácticas deben generalizarse” (PEP con 12 años de experiencia, grupo focal).

En cuanto a la persuasión social, se identificaron áreas de mejora en los sistemas de retroalimentación profesional. El análisis de datos reveló que un 53% de los EPP y PEP expresaron interés en recibir retroalimentación más específica sobre su desempeño, mientras que un 28% destacó la importancia de equilibrar la identificación de áreas de mejora con el reconocimiento de fortalezas y posibilidades de desarrollo profesional.

“Valoro cuando recibo comentarios constructivos que señalan oportunidades de mejora y orientan claramente

cómo fortalecer nuestras capacidades” (PEP con 7 años de experiencia, entrevista personal).

Se detectaron respuestas emocionales ante la complejidad de atender educandos con NEEAD, especialmente en profesionales noveles y EPP de los últimos años de la carrera. El 72% reportó experimentar cierto nivel de nerviosismo o inquietud ante casos que perciben como desafiantes, lo que refleja su compromiso con ofrecer una atención de calidad.

“A veces me siento nervioso ante casos complejos. Pero es bueno, porque demuestra cuánto me importa hacer bien mi trabajo. Necesito aprender a transformar esa energía en motivación para prepararme mejor” (EPP de 4to año, diario reflexivo).

Este hallazgo es consistente con lo señalado por Alsarawi y Sukonthaman (2021), quienes destacan que los docentes con alta autoeficacia presentan no solo mejores prácticas educativas, sino también mayor apertura hacia la innovación pedagógica. Se constató además que la autoeficacia influye significativamente en las expectativas que los psicopedagogos establecen sobre las posibilidades de desarrollo de sus educandos, lo que coincide con estudios recientes sobre el tema (Kang et al., 2022).

A partir del diagnóstico realizado se conformaron ocho comunidades territoriales, funcionando como espacios de construcción colectiva de conocimientos mediante sesiones mensuales estructuradas en tres momentos clave. Primero, el análisis colaborativo de casos reales de educandos con NEEAD, enfatizando estrategias implementadas y resultados obtenido. Segundo, la actualización teórico-metodológica sobre atención a diferentes tipos de discapacidad, facilitada por especialistas o miembros experimentados. Tercero, la planificación conjunta de estrategias de intervención psicopedagógica para casos específicos, posteriormente implementadas y evaluadas. Estas comunidades operaron sistemáticamente durante ocho meses con una participación promedio del 89%. El análisis documental de actas y diarios reflexivos evidenció que estos espacios contribuyeron significativamente al fortalecimiento de la AP, principalmente mediante experiencias vicarias y persuasión social positiva.

“Participar en la comunidad de aprendizaje me ha permitido ver cómo colegas con más experiencia abordan situaciones que antes me parecían imposibles de manejar. Ahora tengo un repertorio más amplio de estrategias y me siento más segura al implementarlas” (PEP con 2 años de experiencia, diario reflexivo).

Se establecieron además 63 díadas de mentoría para el acompañamiento en casos específicos. Se vincularon a

PEP experimentados como mentores (más de 10 años) con PEP noveles (menos de 5 años) y EPP como aprendices. Esta estrategia se desarrolló mediante encuentros quincenales durante seis meses y comunicación continua entre los miembros de cada díada. El proceso se estructuró en cuatro etapas progresivas. En primer lugar el modelado, donde mentores demostraban prácticas efectivas mientras aprendices observaban. En segundo lugar, las prácticas guiadas, con implementación supervisada y retroalimentación inmediata. En tercer lugar, las prácticas colaborativas, diseñando e implementando estrategias conjuntamente. Por último, las prácticas autónomas supervisadas, donde aprendices asumían la responsabilidad principal con retroalimentación posterior. Los resultados fueron particularmente significativos para EPP y PEP con menos experiencia, evidenciando que el 92% de participantes en esta condición reportó incrementos sustanciales en su percepción de autoeficacia, especialmente en habilidades como evaluación psicopedagógica, diseño de adaptaciones curriculares y orientación familiar para educandos con NEEAD.

“La relación con mi mentora ha sido transformadora. Antes me sentía perdida ante ciertos casos, pero ahora, después de verla trabajar y recibir su retroalimentación sobre mi desempeño, siento que puedo enfrentar situaciones que antes me parecían intimidantes.” (EPP de 4to año, entrevista personal).

“Entiendo a mis profesores, y me encanta hacer simulaciones de casos en la universidad, pero no hay nada mejor que trabajar casos reales” (EPP de 2do año, entrevista personal).

“Este tipo de actividades fomenta las relaciones entre los psicopedagogos. He hecho muy buenas relaciones que sé que me ayudarán en el futuro” (PEP 3 años de experiencia, entrevista personal).

Además, se implementó un modelo de práctica reflexiva estructurado en ciclos sistemáticos de planificación-acción-observación-reflexión para promover la atención psicopedagógica. Tanto los EPP como los PEP completaron al menos tres ciclos reflexivos completos, enfocados en la atención a educandos con NEEAD. Este proceso incorporó cuatro componentes esenciales: planificación fundamentada con bases teóricas explícitas; implementación documentada con registro detallado de acciones y respuestas; autoevaluación crítica que identificó fortalezas y limitaciones; y reconstrucción de la práctica que permitió reformular intervenciones y establecer nuevos ciclos de mejora. El análisis de los portafolios reflexivos reveló una comprensión progresivamente más profunda de las prácticas profesionales y una mayor capacidad

para identificar experiencias exitosas como fuentes de autoeficacia.

“El proceso reflexivo me ha ayudado a darme cuenta de que, aunque cometo errores, también tengo muchos aciertos en mi trabajo con educandos con NEEAD” (PEP con 4 años de experiencia, grupo focal).

“Analizar sistemáticamente mis prácticas me ha permitido reconocer mis fortalezas y trabajar conscientemente en mis áreas de mejora” (PEP con 12 años de experiencia, grupo focal).

Esta estrategia conecta directamente con los planteamientos de Woodcock et al. (2022), quienes señalan que la reflexión sistemática permite a los profesionales de la educación reinterpretar experiencias pasadas y construir un sentido de competencia más sólido. Nuestro estudio extiende este hallazgo al demostrar que, en el caso específico de los psicopedagogos que atienden educandos con NEEAD, la práctica reflexiva facilita además la identificación de éxitos previamente subestimados o atribuidos a factores externos.

Por otra parte, se diseñaron secuencias de actividades profesionales con complejidad progresiva que permitieron tanto a los EPP como a los PEP acumular experiencias exitosas y desarrollar dominio en la atención a educandos con NEEAD. Las experiencias se estructuraron en cuatro niveles específicos: un nivel básico centrado en diagnóstico y caracterización psicopedagógica de educandos con NEEAD; un nivel intermedio enfocado en adaptaciones curriculares y estrategias para desarrollar habilidades académicas y sociales; un nivel avanzado que abarcó intervención integral en casos complejos, coordinación multiprofesional y orientación familiar; y un nivel experto de asesoramiento a docentes y directivos para crear entornos educativos inclusivos institucionales. Cada participante avanzó según su propio ritmo, con apoyo y retroalimentación constante. El análisis del desempeño observado y los diarios reflexivos evidenció la eficacia de esta estrategia para fortalecer la AP mediante experiencias directas de dominio.

“Empezar con casos menos complejos y avanzar gradualmente me dio la confianza que necesitaba. Cada pequeño éxito me hacía sentir más capaz para enfrentar el siguiente desafío. Ahora puedo abordar situaciones que antes me parecían imposibles” (PEP con 4 años de experiencia, entrevista personal).

Los resultados de las experiencias graduadas de éxito fueron especialmente significativos en relación con tipos específicos de discapacidad que generaban mayor inseguridad entre los EPP y los PEP, como los trastornos del

espectro autista, la discapacidad intelectual severa y las discapacidades múltiples. El análisis de datos posteriores a la intervención reveló que el 83% reportó sentirse “más competente” o “mucho más competente” para atender estos casos después de completar sus secuencias de experiencias graduadas.

Estos hallazgos refuerzan las observaciones de Wray et al. (2022) sobre la centralidad de las experiencias directas de dominio como fuente principal de autoeficacia. Sin embargo, nuestro estudio añade un matiz importante al demostrar que no es la mera exposición a situaciones profesionales lo que fortalece la autoeficacia, sino la cuidadosa secuenciación de desafíos que garantiza la acumulación progresiva de éxitos.

Indudablemente, la implementación de las estrategias descritas, organizadas en tres ciclos de investigación-acción, generó transformaciones significativas en la AP para la atención a educandos con NEEAD. Para cuantificar estos cambios, se compararon los perfiles de autoeficacia antes y después de la intervención, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3: Comparación de perfiles de autoeficacia antes y después de la intervención

Perfil de autoeficacia	Pre-intervención (%)	Post-intervención (%)	Diferencia (%)
En desarrollo	38	17	-21
Moderada	45	51	+6
Alta	17	32	+15

Fuente: Elaboración propia basada en datos del estudio

Estas transformaciones se manifestaron de manera cualitativa en tres dimensiones principales. En la dimensión cognitiva se observó una reestructuración de las creencias sobre las propias capacidades profesionales, con un incremento significativo en la percepción de competencia para enfrentar situaciones desafiantes. Los EPP y los PEP transitaban progresivamente desde un pensamiento centrado en las limitaciones hacia una visión más orientada a las posibilidades y recursos disponibles.

“Antes pensaba ‘no sé si podré ayudar a este alumno, esto es demasiado para mí’, ahora pienso ‘tengo herramientas para apoyarlo y puedo buscar otras estrategias o recursos si es necesario’. Es un cambio completo en mi forma de enfrentar los casos complejos.” (PEP con 3 años de experiencia, grupo focal)

El análisis de los diarios reflexivos reveló un incremento progresivo en el uso de un lenguaje interno positivo y orientado a la solución de problemas, en contraposición al discurso autodepreciativo predominante en las etapas iniciales. Este resultado es consistente con los estudios de Sharma et al. (2021), quienes han documentado la importancia de los procesos de autodiálogo en la construcción y mantenimiento de la autoeficacia en contextos educativos inclusivos.

En la dimensión emocional, los participantes reportaron cambios significativos en sus respuestas emocionales ante situaciones profesionales desafiantes. El análisis de entrevistas de seguimiento mostró una disminución del 64% en la frecuencia de menciones a emociones como ansiedad, temor o frustración, y un aumento del 71% en referencias a sentimientos de confianza, entusiasmo y satisfacción profesional. El análisis cualitativo de estas transformaciones emocionales reveló que no consistían en la eliminación de las respuestas emocionales ante los desafíos, sino en su resignificación como indicadores de compromiso y oportunidades de crecimiento profesional.

La dimensión comportamental, según las observaciones de desempeño, evidenció transformaciones sustanciales en las prácticas tanto de los EPP como de los PEP. Se constató una mayor diversificación de estrategias, donde los participantes ampliaron significativamente su repertorio de intervención y adaptaron sus métodos a las características específicas de cada educando. Simultáneamente, se registró un incremento notable en la persistencia, manifestada en una mayor disposición a perseverar ante dificultades y buscar alternativas cuando las estrategias iniciales resultaban ineficaces. Los participantes comenzaron a establecer metas más ambiciosas pero alcanzables para los educandos con NEEAD, reflejando expectativas más positivas sobre sus posibilidades de desarrollo. Finalmente, se observó una mayor iniciativa profesional caracterizada por la búsqueda activa de información, consultas con especialistas y propuestas innovadoras orientadas a mejorar la atención a la diversidad.

“Antes me limitaba a aplicar lo básico que había aprendido en mi formación. Ahora investigo constantemente, pruebo diferentes enfoques y me atrevo a proponer alternativas que antes ni hubiera considerado” (PEP con 6 años de experiencia, entrevista personal).

Estos cambios comportamentales muestran consistencia con lo que Tschannen-Moran et al. (1998) denominan “ciclo de efectividad docente”, en el cual el desempeño exitoso refuerza la autoeficacia del profesional, generando un mayor esfuerzo y persistencia que, a su vez, producen mejores resultados y conducen a un proceso de mejora continua.

Un análisis más detallado de los datos reveló patrones diferenciales en las transformaciones de la AP según diversas características de los participantes. En términos de experiencia profesional, se observó que los EPP y los PEP con menos de cinco años de experiencia mostraron cambios más rápidos y de mayor magnitud, particularmente en la dimensión comportamental. Por su parte, los PEP con más de 15 años de experiencia evidenciaron transformaciones más lentas pero más profundas y estables, especialmente en la dimensión cognitiva.

Respecto al nivel educativo en que se desempeñaban los PEP, aquellos que trabajaban en educación primaria y educación especial mostraron mayores incrementos en su autoeficacia para el diseño e implementación de adaptaciones curriculares significativas. En contraste, los PEP que laboraban en educación secundaria y preuniversitaria experimentaron cambios más notables en su autoeficacia para la orientación a docentes sobre estrategias inclusivas.

Estos hallazgos matizan y amplían lo señalado por Yada (2021) sobre la relación no lineal entre experiencia profesional y autoeficacia. Nuestros resultados sugieren que esta relación está mediada por factores contextuales específicos y por procesos de socialización profesional que configuran diferentes patrones de respuesta a las intervenciones para fortalecer la autoeficacia.

La estructura multidimensional de la autoeficacia identificada en este estudio (dimensiones cognitiva, emocional y comportamental) encuentra respaldo en investigaciones previas como las de (Rihter y Potočnik, 2020; Yada et al., 2022). Sin embargo, nuestros resultados sugieren una interrelación más dinámica entre estas dimensiones que la habitualmente descrita en la literatura, con un papel particularmente relevante de los componentes emocionales como mediadores entre las creencias y las prácticas profesionales.

La efectividad de las comunidades de aprendizaje profesional para el fortalecimiento de la autoeficacia encontrada en nuestro estudio es consistente con lo reportado por Cutrer et al. (2022), quienes destacan el potencial de los enfoques colaborativos para proporcionar experiencias vicarias significativas y retroalimentación social constructiva. Nuestro estudio añade evidencia sobre la

importancia de la diversidad generacional dentro de estas comunidades, integrando a profesionales en diferentes etapas de su desarrollo profesional.

De manera similar, el efecto positivo de la mentoría entre pares observado en nuestra investigación confirma los hallazgos de estudios previos sobre el tema (Wilson et al., 2020). Sin embargo, nuestros resultados enfatizan la necesidad de estructurar cuidadosamente el proceso de mentoría en etapas progresivas que permitan un traspaso gradual de la responsabilidad desde el mentor hacia el aprendiz.

Un hallazgo diferencial de nuestro estudio es la identificación del “punto de inflexión” en el desarrollo de la autoeficacia, ese momento en el que los profesionales comienzan a percibirse a sí mismos como agentes capaces de influir positivamente en el desarrollo de educandos con NEEAD, incluso en situaciones desafiantes. Este punto de inflexión parece estar fuertemente asociado con la acumulación de experiencias exitosas estructuradas y con la consolidación de una identidad profesional como psicopedagogo inclusivo.

Por otra parte, el análisis sistemático de los datos reveló factores que facilitaron u obstaculizaron las transformaciones en la AP. Entre los facilitadores destacaron varios elementos. El apoyo institucional se manifestó en el respaldo explícito de directivos y la incorporación de estrategias en los planes de desarrollo profesional. El clima colaborativo estuvo basado en relaciones de confianza que propició compartir éxitos y dificultades. El liderazgo distribuido se logró mediante la identificación de líderes naturales que catalizaron el cambio. La vinculación teoría-práctica articuló fundamentos conceptuales con experiencias prácticas, dotando de sentido a las transformaciones.

Por otra parte, entre los factores obstaculizadores se identificaron: la sobrecarga laboral que limitó la participación consistente de los PEP; las resistencias iniciales al cambio, especialmente en profesionales con mayor experiencia; las limitaciones en recursos especializados como materiales didácticos adaptados y tecnologías de apoyo; y las barreras geográficas que dificultaron la participación presencial de profesionales de municipios alejados. El reconocimiento y abordaje explícito de estos obstáculos permitió ajustar las estrategias implementadas, optimizando su efectividad y sostenibilidad temporal.

CONCLUSIONES

Las conclusiones demuestran que el desarrollo de la AP para atender a educandos con NEEAD requiere un enfoque sistémico que integre componentes cognitivos, emocionales y comportamentales. Las principales

limitaciones identificadas incluyen insuficientes experiencias prácticas, escasos modelos profesionales y estados emocionales negativos, afectando especialmente a PEP noveles. Las comunidades de aprendizaje y las prácticas reflexivas estructuradas resultan especialmente efectivas para fortalecer la AP al combinar aprendizaje vicario, retroalimentación y apoyo entre colegas de diversos niveles de experiencia. Así mismo, el diseño de experiencias graduadas de éxito contribuye significativamente mediante la acumulación de evidencias de dominio profesional, calibrando desafíos exigentes pero alcanzables.

Por otra parte, la investigación-acción demuestra ser un enfoque apropiado por su carácter cíclico y reflexivo. Las implicaciones sugieren aumentar oportunidades prácticas diversas en la formación inicial y crear espacios colaborativos para el desarrollo profesional continuo. Futuras investigaciones deberían explorar la autoeficacia como fenómeno contextualizado y examinar las relaciones entre autoeficacia individual y colectiva en equipos psicopedagógicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsarawi, A. & Sukonthaman, R. (2021). Preservice Teachers' Attitudes, Knowledge, and Self-Efficacy of Inclusive Teaching Practices, *International Journal of Disability, Development and Education* 70(5), 705–721, <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1922992>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Cutrer, E., Hall, K., Miller, E., Christensen, M., Collins, J., Reed, E., & Beer, T. (2022). Mentor teachers modeling affordance or constraint for special education preservice teachers in the practicum setting? *Teacher Development*, 26(4), 587-605, <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2105939>
- Espinoza, E. E. (2020). Reflexiones sobre las estrategias de investigación acción participativa. *Revista Conrado*, 16(76), 342-349
- Fruto, Y. y Más, P. (2022). La formación del psicopedagogo para la inclusión y atención educativa a la diversidad de sujetos con trastorno de conducta. *MQR Investigar*, 6(4), 518-540 <https://doi.org/10.56048/MQR20225.6>
- Hernández, I., Mena, J. R., y Wong, M. (2022). Formación del licenciado en educación. Pedagogía-Psicología para la atención a dificultades en el aprendizaje. *Revista Estudios En Educación*, 5(9), 191-209. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/313>
- Kang, M., Cavanagh, M., & Mcmaugh, A. (2022). Sources of pre-service teacher self-efficacy: a longitudinal qualitative inquiry. *Asia Pacific Journal of Education*, 45(2), 463–478. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2136140>
- Palacios, O. A. (2021). La teoría Fundamentada: Origen, Supuestos Y Perspectivas. *Intersticios Sociales*, 22. <https://doi.org/10.55555/IS.22.332>
- Peralta, F. y Mayoral, P. J. (2022). La investigación acción como estrategia de reflexión, mejora y cambio en la práctica docente de la enseñanza de lenguas. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1152>
- Ramírez, S., García, O., y Rivera, L. (2024). Perspectivas de la educación inclusiva desde la Dirección Provincial de Educación. *MENDIVE*, 22(1). 3554. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3554>
- Rihter, J. Y Poto nik, R. (2020). Preservice teachers' beliefs about teaching pupils with special educational needs in visual art education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 235-248. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1862340>
- Sharma, U., Sokal, L., Wang, M., & Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103506. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Wilson, C., Marks Woolfson, L., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218-234. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901>
- Woodcock, S., Gibbs, K., Hitches, E., & Regan, C. (2023). Investigating Teachers' Beliefs in Inclusive Education and Their Levels of Teacher Self-Efficacy: Are Teachers Constrained in Their Capacity to Implement Inclusive Teaching Practices? *Educacion Sciencis*, 13, 280. <https://doi.org/10.3390/educsci13030280>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices *Teaching and Teacher Education* 117, 103802 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education* 117, 103800 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>
- Yada, A., Björn, P. M., Savolainen, P., Kyttälä, M., Aro, M., & Savolainen, H. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive practices and resilience in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103398>

Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103398>