



Formación inclusiva del profesorado de primaria en tres regiones chilenas

Inclusive training of elementary teachers in three Chilean regions

- ib** **Mauricio Andrés Valdés-Pino** doctorando de la USAL (España) (mauriciovaldes@usal.es)
(<https://orcid.org/0000-0002-2311-9392>)
- ib** **Dra. María Isabel Calvo-Álvarez** es docente e investigadora de la USAL (España) (isabelc@usal.es)
(<https://orcid.org/0000-0001-9071-2711>)
- ib** **Dr. Fernando Martínez-Abad** es docente e investigador de la USAL (España) (fma@usal.es)
(<https://orcid.org/0000-0002-1783-8198>)

Recibido: 2020-08-10 / **Revisado:** 2020-12-02 / **Aceptado:** 2020-12-08 / **Publicado:** 2021-01-01

Resumen

La formación inicial del docente de Educación General Básica (EGB) en Chile ha sido un tema que viene en discusión hace muchos años, sin embargo, no se ha ajustado a los requerimientos de las últimas legislaciones implementadas para abordar una educación inclusiva (Ley de inclusión, Decreto N°83 y actualizaciones del Decreto N° 170), así como tampoco se ha ajustado a las necesidades y requerimientos de quienes están al frente en cada aula junto a sus estudiantes. Este artículo pretende analizar e identificar las necesidades formativas en inclusión de los docentes egresados entre 2008 y 2018. Se aplicó un cuestionario elaborado ad hoc, con un diseño descriptivo ($n=118$) al profesorado. Los resultados señalan las necesidades formativas teóricas y metodológicas, con una predominancia en los aspectos metodológicos que permitan a los docentes trabajar con diversos diseños estratégicos que promuevan el auto-aprendizaje o trabajo colaborativo, implementar adaptaciones curriculares requeridas por el Decreto 83, generar planes educativos individuales, que permitan centrar el aprendizaje en la persona, conocer la importancia de los espacios virtuales para promover la educación inclusiva y resaltar la importancia de los recursos humanos (psicopedagoga, psicólogo, educadora diferencial u otros), para facilitar el trabajo con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Por lo tanto, esta investigación permitirá que las instituciones formadoras adecúen su formación a estas necesidades y generen proyectos de formación inicial y continua los docentes en Chile.

Descriptores: Enseñanza y formación, formación de docente, educación especial, formación de docentes de primaria, perfeccionamiento, formación básica.

Abstract

The initial training of elementary teacher in Chile has been a topic that has been under discussion for many years, however, it has not been adjusted to the requirements of the latest legislation implemented to address an inclusive education (inclusion law Decree No. 83 and updates to Decree No. 170), as well as not being adjusted to the needs and requirements of those who are at the forefront in each classroom with their students. This article aims to analyze and identify the training needs for inclusion of graduate teachers between 2008 and 2018. A questionnaire prepared ad hoc, with a descriptive design ($n = 118$) was applied to teachers. The results indicate the theoretical and methodological training needs, with a predominance in the methodological aspects that allow teachers to work with various strategic designs that promote self-learning or collaborative work, implement curricular adaptations required by decree 83, generate individual educational plans, that allow to focus learning on the person, know the importance of virtual spaces to promote inclusive education and highlight the importance of human resources (psycho-pedagogue, psychologist, differential educator or others), to facilitate work with students with SEN. Therefore, this research will allow training institutions to adapt their training to these needs and generate initial and ongoing training projects for teachers in Chile.

Keywords: Education and training, teacher training, special education, primary teacher training, advanced training, basic training.

1. Introducción

El objetivo de este artículo es conocer las necesidades de formación en inclusión de los docentes egresados de EGB en el contexto de la ley de inclusión en Chile. Además, pretende analizar las diferencias en las siguientes variables: género, tipo de necesidades con las que trabajan, formación recibida, ciudad de desempeño laboral y edad; para ello se ha creado un cuestionario online.

En los últimos años, Chile ha procurado una formación inicial que apunte a un desarrollo integral de los estudiantes, mediante una serie de disposiciones e iniciativas legales, como los estándares de la formación inicial, la prueba INICIA y la ley de Carrera Docente.

Se evaluará la formación inicial con base en las respuestas de los docentes del cuestionario que fue creado con dos dimensiones: teórica y metodológica.

El estándar base en formación de la calidad docente en Chile surge del CPEIP (Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas), que establece orientaciones mínimas para todas las universidades chilenas y/o CFP (Centros de Formación Profesional). Estos principios se establecen para hacer frente a la ley de calidad y equidad de la educación, que data del año 2011.

La prueba INICIA (2008), según Ruffinelli (2013) y San Martín (2014) evalúa tres competencias: conocimientos pedagógicos, conocimientos de la disciplina y didácticos y reflexión pedagógica, con el objeto de analizar si la formación inicial, de ahí su nombre, tienen efectos en el desempeño de los estudiantes en algunas mediciones, como por ejemplo en el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación).

Martinic et al. (2014) en su estudio recoje la baja coherencia entre la formación inicial de los docentes de EGB y la práctica de su desarrollo profesional. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico-OCDE (2013), señala que la efectividad del profesor es una de las variables importante para un fenómeno

no que es multicausal, pues logra determinar que existe un efecto consistente, pero moderado del efecto profesor y el desempeño de los estudiantes. Por su parte, Arnaiz (2005) agrega que:

Lo verdaderamente importante es que los profesores cambien los pensamientos y actitudes en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado. (p. 17)

Ante lo anterior, Lee y Shute (2010) y Martínez (2016) demuestran que el efecto moderado del profesor en las pruebas censales, como el SIMCE tiene mayor significancia en matemáticas y menos consistente en lenguaje.

Ainscow (1991), Echeita (2013), Florian (2010), Infante (2010) y López et al. (2014) señalan que existen aspectos a desarrollar en la formación inicial o permanente de los docentes, tales como: la necesidad de trabajar conceptos como integración e inclusión, identificar y valorar las características del modelo inclusivo y modelos de atención a la diversidad en principios, características y focos de atención.

En los aspectos metodológicos y con el fin de responder a las necesidades de los estudiantes y/o aula diversa e inclusiva, se debería iniciar por reconocer e identificar los diferentes estilos de aprendizaje (Carbonero et al., 2010; Bahamón et al., 2012) o diferencias individuales (Pegalajar & Colmenero, 2017; Vadillo, 2014), el potencial de aprendizaje (Moreno & López de Maturana, 2015; Tébar, 2010), la participación para la inclusión (Calvo et al., 2016), y el aprendizaje colaborativo e interdisciplinar (Durán & Climent, 2017; García-Valcárcel et al., 2014; Jiménez, 2014; Marín et al., 2014; Muñoz et al., 2014; Vargas et al., 2017).

En definitiva, si evidenciamos que la formación inicial o continua de los docentes es una dificultad y puede terminar convirtiéndose en una barrera para una educación que atienda a la inclusión, es pertinente —al menos— que se



analicen las barreras que se presentan en educación e impiden dar una respuesta real y precisa a los estudiantes con NEE (Necesidades Educativas Especiales), ya sea desde el aspecto metodológico como teórico.

Garantizar calidad en educación implica —por ende— otorgar apoyos necesarios para eliminar cualquier tipo de discriminación y el abordaje de la diversidad. Esto a su vez, requiere distinguir las barreras o accesos según su tipo y condición (Echeita, 2013).

La Ley de inclusión (N°20.845) entiende por barreras o apoyos a todos los soportes entregados a los estudiantes de parte de un educador que, por alguna razón, presenten una NEE, y que en algunos casos impiden alcanzar los objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, la formación inicial es fundamental para mejorar las herramientas de los docentes y así enfrentar dichas barreras en el logro de una genuina inclusión.

Cisternas y Lobos (2019) identifican en su investigación las situaciones que obstaculizan la atención a la diversidad:

Todos los docentes noveles sostienen que se insertaron en espacios escolares donde las culturas, normativas y definiciones institucionales les imponen barreras para las prácticas que quisieran desarrollar. Destacan tres obstáculos: a) se promueve la competencia entre estudiantes y su clasificación y ordenamiento según rendimiento, b) existe presión por lograr cobertura curricular, aunque el costo sea la falta de profundización y c) la tendencia a estandarizar las estrategias de enseñanza y/o de evaluación. (p. 46)

Arnaiz (2005), Granada et al. (2013), Meckes y Hurtado (2014) y Ruffinelli (2013) sostienen que la formación para la atención de la diversidad es fundamental, ya que el 92% de estudiantes de Pedagogía manifiestan que los profesores de educación regular no tienen la formación necesaria para atender a los estudiantes con NEE.

Al analizar las mallas curriculares de algunas universidades o CFP de profesores de EGB

en Chile, se observa que existe un mínimo de materias centradas en la atención a la diversidad, inclusión y/o NEE. Sotomayor et al. (2011) realizaron una investigación exploratoria sobre la formación inicial de docentes de EGB en Chile, aunque adscrita a la disciplina de lenguaje y comunicación, y entre sus hallazgos se advierte la importancia del conocimiento de contenidos en dificultades de aprendizaje o NEE.

Carter (2015) recomienda el “keep pace with the curriculum” (p. 24), pues señala que algunos factores de la formación de la educación inicial de alta calidad están dados por recibir o no formación en NEE y discapacidades.

Del mismo modo, es necesario revisar los programas de formación continua o permanente del profesorado. Conde y Martín (2016) señalan que el docente tiene dos momentos fundamentales en su vida laboral: la primera centrada en la enseñanza, esta se produce cuando el profesor es novel o principiante; y la segunda del profesor experto que concentra su tarea en el aprendizaje. En ambas, presentan la necesidad de formación.

En relación con otros indicadores de calidad en la formación inicial docente, Ruffinelli (2013) señala que el sistema de ingreso a la carrera profesional, PSU (Prueba de Selección Universitaria) ya sea a una universidad o CFP no genera diferencias significativas en sus resultados si el docente ha tenido o no formación continua o permanente. Sin embargo, se observa un mayor efecto del profesor en los resultados en función del nivel socioeconómico del estudiante, es decir, a mayor nivel de precariedad de los estudiantes mayor es el efecto profesor.

Entonces, al saber que uno de los factores determinantes para la buena calidad educativa es la formación inicial y permanente para los docentes, es necesario preguntarse ¿Qué se debe realizar para potenciarla? ¿Cómo hacer para que el profesor adquiera las herramientas adecuadas para que todos sus estudiantes logren alcanzar los niveles que requieren los planes y programas del Ministerio de Educación?



2. Método

Esta investigación pretende analizar e identificar si la formación de los docentes de la carrera de EGB de instituciones públicas o privadas de tres regiones de Chile en (Valparaíso, Santiago y Concepción) recibida en los últimos diez años en Chile en aspectos teóricos y metodológicos permite dar respuesta a las disposiciones legales emanadas del Ministerio de Educación.

2.1. Diseño

Se utilizó un diseño descriptivo no experimental transversal, con una recogida de información a través de cuestionarios, con los que se busca identificar cuáles son las necesidades teóricas y metodológicas de los docentes en Chile para enfrentar las disposiciones legales del Ministerio de Educación en el aula en el contexto de la Ley de Inclusión. Este método exploratorio se utiliza para “familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos” (Sampieri et al., 2010, p. 79), para luego contrastarla con una situación real y así tratar de mejorar la misma.

2.2. Participantes

La población de estudio estuvo conformada por docentes en desarrollo de su profesión egresados en los últimos diez años (2008-2018), obteniéndose una muestra final de 118 profesores. La selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo casual o incidental; pues se extrajeron directamente una muestra por accesibilidad o disponibilidad para participar en la muestra (Latorre et al., 2003).

De la muestra obtenida, el 77.2% fueron mujeres y el 22.8% resultaron hombres, el 41.6% residían en Santiago (región Metropolitana y capital del país), el 28.7% en Valparaíso y el 29.7% en Concepción (región del Biobío). Un 56.8% eran profesores menores de 34 años, entre 35 y 50 años eran el 30.5% y el 12.7% resultaron profesores mayores de 50 años. El 69.5% poseía solo

estudios universitarios y el 30.5% poseía estudios de posgrado. Finalmente, el 60.2% trabajaba con estudiantes que poseían únicamente NEE de tipo transitorias, un 5.1% trabajaba con estudiantes que poseían únicamente NEE de carácter permanente y un 34.7% trabajaba con estudiantes que poseían NEE transitorias y permanentes.

2.3. Instrumento

Para el estudio se utilizó como instrumento una escala tipo Likert de elaboración propia, con el fin de identificar las necesidades de los docentes de educación general básica en su formación inicial en lo que respecta a elementos teóricos y metodológicos en el contexto de la ley de inclusión. Las respuestas oscilan entre 1 y 4, siendo 1 que “no posee conocimientos” y 4 que “posee mayores conocimientos” en la dimensión teórica y en la dimensión metodológica, también oscilan entre 1 y 4, siendo 1 “poco conocimiento” y 4 “mucho conocimiento”.

Para el diseño de los ítems se utilizaron los siguientes criterios: Pertinencia, pues cada ítem pretendía evaluar el nivel de conocimiento de aspectos teóricos y metodológicos de los docentes; Claridad, pues cada ítem se presentó con un lenguaje cercano para los encuestados; Precisión, ya que se analizó que cada ítem evaluará el constructo en cuestión.

El instrumento quedó compuesto por 33 ítems en dos dimensiones: La primera relacionada con los conocimientos teóricos y la segunda conocimientos metodológicos de los docentes en el contexto de la educación inclusiva. Una vez construida la escala, se sometió a validación de contenido por parte de siete expertos del área de formación universitaria de la carrera de pedagogía general básica de universidades públicas o privadas. Una vez realizada la validación teórica, el instrumento se desarrolló en dos variables, una de nueve ítems, correspondiente a la dimensión teórica y otra de 24 ítems correspondiente a la dimensión metodológica. El nivel de acuerdo interjueces, calculado a partir del coeficiente de



V de Aiken, se situó en 0.84 para la dimensión teórica y de 0.90 para la dimensión metodológica, valores aceptables que superan el umbral 0.75 establecido (Charter, 2003; Penfield & Giacobbi, 2004). Para la validación de la dimensionalidad de la escala se aplicó un AFE (Análisis Factorial Exploratorio). Los índices del test de esfericidad de Bartlett e índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) alcanzaron niveles adecuados, indicando la pertinencia de la realización del AFE. Dados estos resultados se ejecutó una extracción de factores mediante componentes principales, aplicando el criterio de Kaiser. La estructura factorial de los resultados coincidió exactamente con la estructura teórica del instrumento (todos los ítems aportaron cargas factoriales superiores a 0.4 en la dimensión teórica correspondiente), alcanzando una varianza extraída del 55.9% en la primera dimensión y de 64.8% en la segunda dimensión. Debemos tener en cuenta que en las Ciencias Sociales valores de varianza extraída superiores al 50% son considerados como buenos (Delgado, 2014), lo que nos permite concluir que existe un alto nivel de correlación entre ítems y dimensiones. Por ende, fue posible extraer dos dimensiones principales: Teórica y metodológica.

La versión final del cuestionario se desarrolló en una plataforma online, para facilitar su aplicación. Esta se hizo utilizando el formulario de Google Drive, al que se le incorporaron datos sociodemográficos. El consentimiento informado y las preguntas de las dos dimensiones señaladas, puede ser revisada en: <https://bit.ly/3oPOkQr>

2.4. Variables

Esta investigación consideró cinco variables de carácter sociodemográficos para el análisis del instrumento: Género, nivel educacional, residencia (región), edad y NEE con las que trabaja.

2.5. Procedimiento

Se procedió a aplicarlo, proceso que se extendió entre los meses de agosto y septiembre de 2018.

Para procesar los resultados obtenidos y hacer el análisis estadístico se utilizó el software SPSS versión 25, llevándose a cabo un análisis descriptivo donde se analizó la distribución de frecuencias para las dos dimensiones del cuestionario. Igualmente, se analizó la distribución de frecuencias para cada una de las dimensiones, así como diferentes contrastes de hipótesis para las comparaciones por grupos sociodemográficos (dos o más grupos independientes). Dado cada caso, se aplicó el contraste paramétrico (Prueba de t y ANOVA) o no paramétrico (U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis) en función del cumplimiento de los supuestos previos de normalidad y homocedasticidad.

3. Resultados

3.1. Conocimientos de los docentes de educación general básica en aspectos teóricos y metodológicos

Se observa en la tabla 1 que la mayor parte de los docentes del estudio, dan cuenta de poseer altos conocimientos de los aspectos teóricos referidos a las disposiciones legales en el contexto de la ley de inclusión chilena.

La media obtenida en la dimensión teórica fue de 2.9 puntos sobre un máximo de 4, con una desviación estándar de 0.67 puntos, lo que permite afirmar que los docentes alcanzan altos conocimientos en la dimensión teórica, con una dispersión moderada y en lo que respecta a la dimensión metodológica los datos muestran que existe menor conocimiento de los profesores de los que requieren para enfrentar las disposiciones legales. La media obtenida de los docentes es de 2.73 puntos y una desviación estándar de 0.74 puntos, lo que permite observar que el conocimiento de los aspectos metodológicos es sensiblemente menor que el de la dimensión teórica, con una mayor dispersión.



Tabla 1. Estadísticos de la dimensión teórica y metodológica

Dimensión	N	Media	P ₂₅	Mdn.	P ₇₅	Sx	As.	Curt.
Teórico	118	2.94	2.44	3.00	3.47	0.68	-0.343	-0.525
Metodológico	118	2,73	2.25	2.75	3.37	0.74	-0.279	-0.635

Elaboración propia.

Se aprecia que gran parte de los docentes manifestó estar centrado en un alto conocimiento de la dimensión teórica en lo que respecta a educación inclusiva. No obstante, la mayor debilidad se aprecia en el primer ítem con 33.9% de profesores que afirmaron no conocer algunos autores en la temática de inclusión.

Por otra parte, sus mayores conocimientos teóricos están dados en las preguntas 2, 3 y 9 con 28.8 %, 36.4% y 62.7 %, como se puede apreciar en la tabla 2. Al respecto, sorprende que los docentes en ejercicio en su gran mayoría declaren distinguir claramente la diferencia entre integración e inclusión, conceptos que han coexistido mucho tiempo en la educación chilena (Casassus, 2002; López et al., 2014; Soto, 2004).

En la dimensión metodológica se observa en la tabla 2 que las preguntas que presentan las principales dificultades son el ítem 15 con un 72.1% de la muestra que señala “poco conocimiento” o más cercano a “poco” y que se relaciona con aspectos referidos a espacios virtuales que favorezcan la educación inclusiva. También se destaca la pregunta 3, en la que un 38.2% de la muestra declararon que poseen “poco conocimiento” o más cercano a él para trabajar con diferentes estilos de aprendizaje; el ítem 5, donde el 38.2%, reconocieron identificar los niveles de complejidad de un contenido y adaptarlos para atender el potencial de aprendizaje en una educación inclusiva; el ítem 8, donde el 45.8% da

cuenta de estar más cerca de tener “poco conocimiento” para diseñar una clase que considere el auto-aprendizaje o el trabajo colaborativo para atender la educación inclusiva en su aula; y el ítem 14, donde el 51.7% de la muestra señaló que está más cercano a “poco conocimiento” de lo que es una adaptación curricular o realizar un plan educativo individual que le permita atender a los estudiantes con NEE.

En esta dimensión, se analiza por separado una sub-dimensión de aspectos metodológicos en el contexto de la ley de inclusión en Chile, asociada a aspectos evaluativos. En esta sub-dimensión aparecen tres preguntas con un porcentaje más asociado a tener “poco conocimiento” o cercanos a él en su formación universitaria en aspectos de evaluación asociada a la educación inclusiva.

En el ítem 21, el 53.4% no tuvo una formación que le permita llevar un registro de logros de cada uno de sus estudiantes; en el ítem 22 un 39.9% de los docentes declararon no tener herramientas obtenidas en su formación para el manejo de diversas estrategias de evaluación para medir los aprendizajes esperados de sus estudiantes; y en el ítem 23, en la que el 39.4% del profesorado señaló que no reconoce la metodología de retroalimentación como una forma de ajustar, proponer y acordar mejoras para el aprendizaje de sus estudiantes.



Tabla 2. Análisis descriptivo por frecuencia de la dimensión teórica y metodológica

Ítem	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	Media	Sx
T1	33.9	27.1	27.1	11.9	2.16	1.03
T2	5.9	26.3	26.3	28.8	2.90	0.88
T3	5.9	24.6	33.1	36.4	3.00	0.92
T4	7.6	28.8	34.7	28.8	2.84	0.93
T5	10.2	18.6	37.3	33.9	2.94	0.96
T6	5.1	19.5	39.0	36.4	3.06	0.87
T7	11.9	16.1	39.0	33.1	2.93	0.98
T8	2.5	16.1	43.2	38.1	3.16	0.78
T9	2.5	11.0	23.7	62.7	3.46	0.79
M1	14.4	11.9	39.0	34.7	2.94	1.02
M2	4.2	25.4	37.3	33.1	2.99	0.87
M3	6.8	31.4	37.3	24.6	2.72	0.95
M4	9.3	24.6	38.1	28.0	2.84	0.93
M5	6.8	31.4	37.3	24.6	2.79	0.89
M6	5.1	20.3	40.7	33.9	3.03	0.86
M7	5.9	28.0	45.8	20.3	2.80	0.82
M8	11.9	33.9	31.4	22.9	2.65	0.96
M9	9.3	25.4	39.8	25.4	2.81	0.92
M10	15.3	34.7	30.5	19.5	2.54	0.97
M11	9.3	30.5	39.0	21.2	2.72	0.90
M12	11.0	26.3	41.5	21.2	2.72	0.92
M13	22.0	28.0	39.0	11.0	2.38	0.95
M14	17.8	33.9	29.7	18.6	2.49	0.99
M15	33.1	39.0	14.4	13.6	2.08	1.00
M16	9.3	28.0	43.2	19.5	2.72	0.88
M17	5.1	25.4	40.7	28.8	2.93	0.86
M18	8.5	22.0	41.5	28.0	2.88	0.91
M19	5.1	19.5	39.0	36.4	3.06	0.87
M20	12.7	22.9	28.8	35.6	2.87	1.04
ME21	11.9	41.5	33.1	13.6	2.48	0.87
ME22	9.3	31.4	39.8	19.5	2.69	0.89
ME23	8.5	31.4	33.1	27.1	2.78	0.94
ME24	11.9	25.4	40.7	22.0	2.72	0.93

Elaboración propia.



3.2. Diferencias por grupos en función de variables sociodemográficas

Analizando las diferencias de género en las dimensiones, mediante la prueba paramétrica *T Student* para grupos independientes, se observó

que, en la dimensión teórica, a pesar de la puntuación media de los hombres es ligeramente inferior a la de las mujeres, no existen diferencias significativas. No obstante, sí se observan diferencias significativas en función del género en la dimensión metodológica. En concreto, las mujeres alcanzan puntuaciones superiores a los hombres (tabla 3).

Tabla 3. *T Student* género en la dimensión teórica y metodológica

Género	Dimensión teórica		Dimensión metodológica	
	Media (Sx)	t (p.)	Media (Sx)	t (p.)
Hombre	2,44 (0.65)	-1.15 (.25)	2,44 (0.66)	-1.15 (.015)
Mujer	2.59 (0.62)		2.83 (0.75)	

Elaboración propia.

Al comparar las puntuaciones en las dimensiones, en función del nivel educacional (universitario o magíster), aplicando la prueba paramétrica *T Student* para variables independientes, se observó que, aunque la diferencia de medias es ligeramente favorable a los profesores

con grado de magíster, no existen diferencias significativas a nivel poblacional. En lo que respecta a la dimensión metodológica, se pudo apreciar que tampoco existen diferencias significativas, tal como se observa en la tabla 4.

Tabla 4. *T Student* nivel educacional en la dimensión teórica y metodológica

Nivel educacional	Dimensión teórica		Dimensión metodológica	
	Media (Sx)	t (p.)	Media (Sx)	t (p.)
Universitario	2.48 (0.64)	-1.89 (.62)	2.80 (0.78)	1.48 (.14)
Magíster	2.71 (0.57)		2.58 (0.65)	

Elaboración propia.

En cuanto a las diferencias en las dimensiones en función de la región, se aplica la prueba ANOVA de un factor para contrastarlas, se aprecia que no existen diferencias significativas en el

conocimiento de la muestra en lo que respecta al lugar de residencia (Valparaíso, Santiago o Concepción) de los docentes de EGB para ambas dimensiones (Ver tabla 5).

Tabla 5. ANOVA Residencia de la dimensión teórica

Ciudad	Dimensión teórica		Dimensión metodológica	
	Media (Sx)	F (p.)	Media (Sx)	F (p.)
Valparaíso	2.70 (0.57)	3.05 (.51)	2.85 (0.71)	1.84 (.16)
Santiago	2.38 (0.63)		2.81 (0.69)	
Concepción	2.63 (0.64)		2.56 (0.81)	

Elaboración propia.



En relación con la edad, al aplicar la prueba ANOVA de un factor se pudo observar que existen diferencias significativas en el conocimiento de los participantes en la dimensión metodológica y no así en la dimensión teórica. En concreto al aplicar la prueba post-hoc (procedimiento de Scheffé) se aprecia que los dos primeros tramos, es decir los docentes entre 0-34 y entre 35-49 años poseen diferencias significativas

en los conocimientos metodológicos en el contexto de la ley de inclusión en Chile, favorables a los profesores de 0-34 años. Al aplicar la misma ANOVA para una muestra de un factor, se pudo observar que no hay diferencia en los docentes, en lo que respecta al tipo de NEE con las que trabajan, tanto para la dimensión teórica como metodológica (ver tabla 6).

Tabla 6. ANOVA edad y NEE de los participantes en la dimensión teórica como metodológica

Edad	Dimensión teórica		Dimensión metodológica	
	Media (Sx)	F (p.)	Media (Sx)	F (p.)
0-34 años	2.52 (0.62)	0.42 (.66)	2.89 (0.69)	
35-49 años	2.58 (0.68)	2.43 (0.81)		4.77 (.010)
≥50 años	2.68 (0.51)	2.75 (0.65)		
NEE				
Transitorias	2.47 (0.63)	1.90 (.15)	2.75 (0.75)	
Permanentes	2.70 (0.93)		2.54 (0.66)	0.23 (.80)
Transitorias y permanentes	2.70 (0.56)		2.74 (0.76)	

Elaboración propia.

4. Discusión

Es importante debatir sobre la diferencia alcanzada en la dimensión metodológica en función a la variable edad, donde se observan puntuaciones superiores en el grupo de docentes de 0-34 años, con respecto al profesorado de 35-49 años, se podría suponer que los docentes de menor edad tienen una actitud más positiva hacia la inclusión. A pesar de que los resultados entre el profesorado mayor de 50 años no son concluyentes, cabe destacar que el tamaño de muestra de este tramo era reducido, únicamente de 15 personas. Otras investigaciones (Forlin & Chambers, 2011; González-Gil et al., 2016) han demostrado que los docentes con menos experiencia, principiantes tienen una actitud más positiva hacia los estudiantes con algún tipo de NEE.

En la dimensión metodológica, es posible observar que existen mayores debilidades en la formación inicial para trabajar con diversos

diseños estratégicos de una clase que promuevan el auto-aprendizaje o trabajo colaborativo, tema que ha sido fundamental para la educación inclusiva (García-Valcárcel et al., 2014; Jiménez, 2014; Marín et al., 2014; Muñoz et al., 2014; Ortiz & Gastelú, 2016; Vargas et al., 2017; Puighellivol et al., 2019).

Los docentes declaran no haber obtenido en su formación inicial y/o continua preparación en la promoción de redes de colaboración para trabajar hacia una educación inclusiva, aspecto estudiado y demostrado que tiene un alto impacto en la educación inclusiva (Puighellivol et al., 2019; Ainscow et al., 2004; García-Valcárcel et al., 2014; Madrazo et al., 2018; Nel et al., 2014; Vargas et al., 2017).

La falta de formación inicial o continua ha dificultado la capacidad para implementar adaptaciones curriculares requeridas por el Decreto 83 o generar planes educativos individuales, que permita centrar el aprendizaje en la



persona como medida (habitual o extrema) para atender a estudiantes con NEE. González-Gil et al. (2019) coinciden que la principal barrera es la falta de formación, pues la que reciben es de carácter teórico y no se condice con la práctica de la enseñanza.

Es clave al discutir la importancia de la escuela inclusiva, lo importante de conocer espacios virtuales que la promuevan. Sotomayor et al. (2011) y principalmente (Puigdellivol et al. (2019) señalan que la digitalización en la educación viene a ser una oportunidad para la educación y en especial para los estudiantes con NEE, ya que “las herramientas digitales pueden ayudar al entorno educativo en distintos ámbitos, y específicamente a responder con garantías a la diversidad” (p. 667).

En fin, los docentes consideran que en su formación no aprendieron la importancia de los recursos humanos (psicopedagoga, psicólogo, educadora diferencial u otros), como agentes facilitadores en el trabajo con estudiantes con NEE. En este sentido, Torres-Santomé (2019) señalaba la importancia de trabajar siempre con apoyos de otros —profesores y especialistas— para una mejor intervención de cada realidad escolar. A lo que Puigdellivol et al. (2019) rescatan los beneficios de la mirada de un especialista, puesto que esta permite un diagnóstico más integral y las eventuales necesidades que podría presentar el estudiante en su posterior aprendizaje.

5. Conclusiones

Los datos del estudio ponen de manifiesto que los futuros docentes adquieren, a lo largo de la formación inicial una formación completa y actualizada que favorece incluir y desarrollar los cambios y propuestas a nivel legislativo; al menos en los aspectos teóricos. Sin embargo, desde el punto de vista metodológico hay que resaltar dos diferencias significativas que se aprecian en el análisis de los resultados; una de ellas es de género, que se producen en los conocimientos de los profesores de EGB, donde las mujeres

poseen un dominio mayor de conocimientos metodológicos que los varones. Al respecto, otros estudios e investigaciones previas (Alonso et al., 2012; Chiner, 2011; Rebolledo et al., 2011) han señalado que las mujeres tienen una actitud más positiva hacia la inclusión, lo que implica que implementan mayores estrategias para que los estudiantes logren sus objetivos de aprendizajes.

En contraste a estos resultados, el trabajo de González-Gil et al. (2016) indica que no existen diferencias de género en las prácticas educativas, observando únicamente diferencias en las políticas inclusivas, que parecen integrar mejor los varones, pero los resultados permiten proponer una revisión de las mallas en la formación inicial para una adecuación a los requerimientos/demandas/necesidades de los docentes para responder a las necesidades del contexto escolar.

Otro punto conclusivo es la falta de articulación entre las instituciones formadoras y las exigencias de la práctica pedagógica, al menos desde el punto de vista metodológico; dado que las instituciones formadoras deben estar en constante mejora de su calidad para asegurar la formación profesional de sus estudiantes. En este sentido, los resultados obtenidos en este trabajo coinciden con los señalados por Carter (2015), que refieren a la necesidad de atender la individualidad de los estudiantes con NEE, tal como se señaló en la introducción, y que da cuenta del denominado “keep pace with the curriculum” (p. 24).

En definitiva, entre los aportes de este trabajo, es posible considerar la importancia de la formación inicial y continua de los estudios de los profesores, responsabilidad que deben asumir los organismos formadores y el Estado, como también las comunidades educativas al momento de generar sus programas de formación (Cisternas & Lobos, 2019; Contreras & Villalobos, 2010; Lozano, 2016).

6. Limitaciones y prospectiva

Este artículo presenta como una limitación la generalización, pues si bien el estudio está basa-



do en las tres regiones más pobladas de Chile, es posible que existan experiencias de formación en regiones menos pobladas del país y que no fueron consideradas en la investigación. Tampoco es posible generalizar los resultados obtenidos en esta investigación a otros países latinoamericanos, dada la diversidad de formación docente en la región.

Por último, a nivel prospectivo este estudio permite abrir nuevas líneas de investigación asociadas a la práctica docente, la función de los profesores tutores y la importancia de la capacitación de los futuros maestros, como también prepararlos. Pudiéndose complementar con un estudio cualitativo que permita el contraste con la opinión de los docentes formadores, más allá de la percepción de aquellos que están en ejercicio y de la revisión de las mallas curriculares con el fin de mejorar la educación y alcanzar una educación inclusiva para todos.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (1991). Effective schools for all: An alternative approach to special needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 293-308. <https://doi.org/10.1080/0305764910210304>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139. <https://doi.org/10.1080/1360311032000158015>
- Alonso, R., Hernández, A., & Hanamboure, R. (2012). Logros y desafíos para un currículo inclusivo. *Pedagogía Universitaria*, 17(3), 61-75.
- Arnáiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programa curricular*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Bahamón-Muñetón, M.J., Vianchá-Pinzón, M.A., Alarcón-Alarcón, L.L., & Bohórquez-Olaya, C.I. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: Una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento psicológico*, 10(1), 129-144. <https://bit.ly/2RcCv85>
- Calvo, M.I., Verdugo, M.Á., & Amor, A.M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://bit.ly/35qBW2H>
- Carbonero, M.Á., Martín-Antón, L.J., Román, J.M., & Reoyo, N. (2010). Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en la motivación, clima de aula y estrategias de aprendizaje de su alumnado. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 117-138. <https://bit.ly/33jQJJW>
- Carter, A. (2015). *Carter review of Initial Teacher Training (ITT)* Inglaterra. <https://bit.ly/2ZrUZWA>
- Casassus, J. (2002). Cambios paradigmáticos en educación. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 48-59. <https://bit.ly/3kcYGHl>
- Charter, R.A. (2003). A breakdown of reliability coefficients by test type and reliability method, and the clinical implications of low reliability. *The Journal of General Psychology*, 130(3), 290-304. <https://doi.org/10.1080/00221300309601160>
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante. <https://bit.ly/3lZsJ61>
- Cisternas, L., & Lobos, A. (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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Conde-Jiménez, J., & Martín-Gutiérrez, Á. (2016). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 140-152. <https://bit.ly/3ifq2fD>
- Contreras, G., & Villalobos, A. (2010). La formación de profesores en Chile: Una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397-417. <https://bit.ly/3ipAhOw>



- Delgado, C. (2014). *Viajando a Ítaca por mares cuantitativos*. Amarú.
- Durán, D., & Climent, G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. <https://bit.ly/33p4kQi>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: De nuevo 'Voz y Quebranto'. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-122. <https://bit.ly/2ZpHXbW>
- Florian, L. (2010). Special education in the era of inclusion: The end of special education or a new beginning? *The Psychology of Education Review*, 34(2), 22-29. <https://bit.ly/2DUK0xq>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V., & López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 21(42), 65-74. <https://bit.ly/32hXaxB>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: Estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <https://doi.org/10618/reifop.19.3.219321>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Revista Currículum y formación del profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M.P., & Sanhueva Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59. <https://bit.ly/3bOOIjw>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297. <https://bit.ly/3ijmzN2>
- Jiménez, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: Perspectivas y datos para su análisis. *Innovación educativa*, 24, 119-131. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1994>
- Latorre, A., Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado.
- Lee, J., & Shute, V. (2010). Personal and Social-Contextual Factors in K-12 Academic Performance: An Integrative Perspective on Student Learning. *Educational Psychologist*, 45(3), 185-202. <https://doi.org/10.1080/00461520.2010.493471>
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M., & Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2012-363-180>
- Lozano, A. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 136-161. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.22671>
- Madrado, A., Juarros, I., & Loroño, M. (2018). Funcionamiento democrático y ABP: Factores determinantes para la inclusión y el rendimiento del alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 103-112.
- Marín V., Negre, F., & Pérez, A. (2014). Construction of the foundations of the PLE and PLN for collaborative learning. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), 35-43. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-03>
- Martínez, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica*. INEE. <https://bit.ly/2RfsuXF>
- Martinic, S., Moreno, R., Müller, M., Pimentel, F., & Rittershausen, S. (2014). Análisis comparativo del componente de práctica en el currículo de formación profesional de médicos y profesores en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 179-196. <https://bit.ly/32hrjni>
- Meckes, L., & Hurtado, C. (2014). Los nuevos profesores en Chile: ¿Quién los contrata, qué aprenden y cuán efectivos son? *Notas de Educación*, 16. <https://bit.ly/3k5hXuv>
- Moreno, A., & López de Maturana, L. (2015). Ambientes educativos escolares: Una inves-



- tigación sobre la propensión a aprender en jardines infantiles chilenos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(Especial), 169-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300011>.
- Muñoz, J., Serrano, R., & Marín, V. (2014). El aprendizaje colaborativo y su desarrollo a través de mapas mentales. Una innovación educativa en la formación inicial docente. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 193-212. <https://bit.ly/3mempJ6>
- Nel, M., Engelbrecht, P., Nel, D., & Tlale, D. (2014). South African teachers' views of collaboration within an inclusive education system. *International Journal of Inclusive Education*, 18(9), 903-917. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.858779>
- OCDE (2013). The role of financial education in financial inclusion. OCDE. <https://bit.ly/3hoFjcK>
- Pastor, C. G. (2003). Segregación, integración e inclusión. Bordón. *Revista de pedagogía*, 55(1), 9-26. <https://bit.ly/35v7Wmf>
- Pegalajar, M. & Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Penfield, R., & Giacobbi, P. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in physical education and exercise science*, 8(4), 213-225. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3
- Puigdellivol, I., Petreñas, B., & Jordi, A. (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva: Una visión interactiva y comunitaria*. Graó.
- Rebolledo, M., García, R., Piedra, J., & Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: Actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-526. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-355-035>
- 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://doi.org/10.31619/caledu.n39.80>
- Sampieri, H., Collado, F., & Lucio, B. (2010). *Metodología de la investigación*. (5. ed.). Mc Graw Hill.
- San Martín, E. (2014). *¿Es la prueba INICIA una medida predictiva de efectividad docente?* FONIDE. <https://bit.ly/33cj4BC>
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R., & Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo*, 48(1), 28-41. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.48.1.2011.3>
- Tébar, L. (2010). La evaluación de aprendizaje y competencias en el aula. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 4(4), 86-98. <https://bit.ly/35y3Fyi>
- Torres-Santomé, J. (2019). Formación del profesorado y educación como proyecto político e inclusivo. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, 44(3), e84911. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684911>
- Vadillo, R. (2014). Integración e inclusión educativa vs integración e inclusión excluyente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1285-1290. <https://bit.ly/2FmDDTQ>
- Vargas, F., Sazatornil, J., & Cisternas, C. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>

