



Formación Inicial Docente en educadores diferenciales: percepción de docentes que ejercen en la región de Magallanes y Antártica chilena

Initial Teacher Training in Special Education: Perceptions of Teachers Working in the Magallanes and Chilean Antarctica region

MAGNOLIA CHAPARRO LÓPEZ^a, MARIO GARAY AGUILAR^b, LUIS VARGAS FERNÁNDEZ^c, PAULA DÍAZ HERNÁNDEZ^d & CONSTANZA SALINAS SOTO^e

OPEN ACCES

Recibido: 21/01/2024

Aceptado: 28/08/2024

Versión Final: 07/01/2025

Para citar:

Chaparro L., M., Garay A., M., Vargas F., L., Díaz H., P., y Salinas S., C. (2024). Formación Inicial Docente en educadores diferenciales: percepción de docentes que ejercen en la región de Magallanes y Antártica chilena. *Sophia Austral*, 30, 4. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20253101>

^a Universidad de Magallanes, Punta Arenas, Chile, magnolia.chaparro@umag.cl

^b Universidad de Magallanes, Punta Arenas, Chile, mario.garay@umag.cl

^c Universidad de Magallanes, Punta Arenas, Chile, luisignacio.vargas@umag.cl

^d Universidad de Magallanes, Punta Arenas, Chile, pauldiaz@umag.cl

^e Universidad de Magallanes, Punta Arenas, Chile, cosalina@umag.cl

RESUMEN

La presente investigación indaga sobre la formación inicial de los pedagogos diferenciales que ejercen actualmente en la región más austral del país. Específicamente, identificar cómo fue la formación inicial de los educadores diferenciales que ejercen actualmente en Magallanes y Antártica chilena. Este insumo permitirá fortalecer la formación de los educadores diferenciales, que tiene su primera generación de egresados de la Universidad de Magallanes, principal casa de estudios de educación superior, encargada de la formación de los futuros profesionales del área. Para ello, se elaboró un cuestionario basado en aspectos relacionados con el Marco para la Buena Enseñanza y los estándares para la Formación Inicial Docente, siendo estos contenidos validados por un grupo de expertos. El presente artículo busca a su vez, evaluar la fiabilidad del mismo. Los resultados dan cuenta de un alto nivel de satisfacción sobre contenidos teóricos, disciplinares y en formación práctica. Como complemento se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach, el que corrobora la consistencia interna del cuestionario.

Palabras clave: Educación diferencial, estándares, fiabilidad, Formación Inicial Docente.

ABSTRACT

This research investigates the initial training of special education teachers currently working in the southernmost region of the country. Specifically, it aims to identify the perceptions of how the initial training was for special education teachers currently working in Magallanes and Chilean Antarctica. This input will help strengthen the training of special education teachers, with the first generation of graduates from the University of Magallanes, the main higher education institution responsible for training future professionals in the field. To achieve this, a questionnaire was developed based on aspects related to the Framework for Good Teaching and the standards for Initial Teacher Training, with its content validated by a group of experts. This

Declaración de autoría:

Magnolia Chaparro López:

Conceptualización; administración del proyecto; supervisión; redacción, revisión y edición.

Mario Garay Aguilar:

Análisis formal; metodología; validación; redacción, revisión y edición

Luis Vargas Fernández:

Análisis formal; metodología; validación; redacción, revisión y edición

Paula Díaz Hernández:

Conceptualización; curación de datos; investigación; redacción borrador - original

Constanza Salinas Soto:

Conceptualización; curación de datos; investigación; redacción borrador - original.

article also aims to evaluate the reliability of the questionnaire. The results show a high level of satisfaction with theoretical, disciplinary, and practical training content. As a complement, Cronbach's Alpha coefficient was applied, which corroborates the internal consistency of the questionnaire.

Key words: Special Education, Standards, Reliability, Initial Teacher Training.

INTRODUCCIÓN

La Formación Inicial Docente es un tema que despierta el interés en la revisión de diferentes investigaciones tanto a nivel internacional como nacional, obteniéndose hallazgos relevantes para el análisis y la reflexión, de dicho proceso; es así como este estudio realiza un recorrido por algunos países de Europa y América Latina, partiendo por Finlandia y Francia, donde aparecen modelos consecutivos para la formación del profesorado de primaria y secundaria. En ambos casos, los estudiantes reciben una preparación especializada en una disciplina, seguida de un proceso a nivel de maestría. En Reino Unido “predomina un modelo consecutivo, en el que el profesorado de primaria o secundaria se especializa en una materia y se complementa con una capacitación docente” (Rebolledo, 2015, p. 6).

En esta misma línea, estudios como los de Manso y Valle (2013) apuntan a explicar cómo es el proceso de formación docente en países como Finlandia, donde los debates se gestan sobre el papel del profesorado. En el contexto educativo, debido a que se le otorga a la

profesión docente un gran reconocimiento, considerándola como elemento fundamental para el quehacer de la sociedad, proporcionándole un prestigio social y un estatus como profesión especializada, compleja y exigente.

La formación del profesorado en Finlandia es de cinco años, tanto para primaria como secundaria, aunque estos últimos pueden tener una duración algo mayor debido a su carácter de especialización. En un primer momento, se cursa una licenciatura (Bachelor's degree) de tres años, lo que se complementa con un máster de dos cursos de duración (Ministry of Education and Culture, 2014). En el caso de Finlandia, el acceso a los estudios docentes resulta ser un proceso muy competitivo, debido al alto número de solicitantes. La formación del profesorado en Finlandia es un campo de estudio muy popular, por lo que las instituciones de educación superior se encuentran en una posición en la que tienen el privilegio de seleccionar a los aspirantes más motivados (Ministry of Education and Culture, 2014). Las instituciones de educación superior deciden de forma independiente el contenido de la formación del profesorado. Asimismo, la enseñanza y la investigación van unidas, ya que se entiende que el profesorado ha de ser capaz de resolver problemas y tener en cuenta las investigaciones recientes en el campo de la educación y aplicarlo a las materias enseñadas (Ministry of Education and Culture, 2014).

En España, como señala Hernández (2011), la Formación Inicial Docente está asociada a un curso de aptitud pedagógica, transformado en máster de secundaria focalizado en una educación preocupada del desarrollo disciplinar, lo que no necesariamente releva la vocación del profesor y la motivación necesaria dentro del rol social y cultural que implica su profesión.

Respecto a América Latina, se encuentran instituciones cuyo principal eje identitario son las pedagogías, como sucede en Cuba, mientras que en otras situaciones existe una fuerte predominancia del conocimiento disciplinar, como en el caso de Chile (Vaillant, 2018). En la mayoría de los países, la formación inicial del profesorado de educación secundaria es universitaria, aunque en algunas naciones existen institutos superiores no universitarios (Vaillant, 2013).

Siguiendo con el contexto latinoamericano, existen criterios para el acceso a los estudios de formación del profesorado basados en calificaciones promedio, exámenes o pruebas. Por lo general, para acceder a una universidad

o instituto de formación docente, los candidatos deben demostrar ciertas capacidades referidas a un buen desempeño en matemática y lengua; competencias interpersonales y fuerte motivación para enseñar y aprender (Vaillant, 2018b).

En otros países, se valora la formación previa, como en Brasil, donde se debe rendir el examen que recibe por nombre Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), el cual establece los conocimientos que tienen los estudiantes de secundaria; incluye las pruebas en biología, física, lengua portuguesa y literatura brasileña.

Respecto a los lineamientos curriculares, la formación inicial en la gran mayoría de los países latinoamericanos está asignada por programas tradicionales caracterizados por la acumulación de saberes conceptuales en una malla curricular que combina conocimientos disciplinares, pedagógicos y prácticas. Asimismo, la formación está asociada a estándares que sirven de referencia a los currículos de la formación del profesorado, como es el caso de Chile, Perú y Ecuador. Otros como Brasil, tienen orientaciones curriculares de carácter bastante general (Gatti y Davies, 2016) sin detallar mayormente los contenidos.

Estudios de Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería, 2010 y Ferrada *et al.* 2013, coinciden en que la implementación de los programas Fortalecimiento para la Formación Inicial Docente da sus primeros pasos en 1997 y da su término el año 2002; sus objetivos eran mejorar la calidad de la enseñanza en distintos niveles a través de becas a los alumnos de formación docente, fortalecimiento de la formación en 17 universidades mediante una mejora en los planes de estudio, infraestructura y equipamiento.

A partir del año 2000, se incorporó otro programa, el de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP), con el cual las 25 universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), (Bastías-Bastías e Iturra-Herrera, 2022; Ferrada *et al.* 2013; MINEDUC, 2021). Luego, desde el 2006-2008, el llamado MECESUP-2 incorporó innovaciones en las carreras de pedagogía (Ruffinelli, 2013), especialmente lo relacionado con los ajustes de los programas de formación basados en un modelo de competencias y el sistema de créditos transferibles.

Desde 2004 existe el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, el cual consiste en una evaluación obligatoria cada cuatro años y se basa en los estándares nacionales presentes en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) (Bitar, 2011). Luego, con la Ley N°20.903 de 2016, se establece un aseguramiento a la formación de calidad para los futuros docentes, la cual releva la importancia de la acreditación obligatoria a las carreras de pedagogía y se establecen los requisitos para los postulantes a las mismas.

Es así como se pueden visualizar varios cambios que se han suscitado dentro del sistema educativo chileno en lo que respecta a mejorar, sobre todo, a la formación inicial de los futuros profesores. Pero, sin lugar a dudas, la instauración de la Ley N°20.903 regula el ingreso y la permanencia en la carrera docente (Valdenegro-Fuentes, 2023), al mismo tiempo que busca normar el ingreso a las carreras de pedagogía generando efectos en el planteamiento y ejecución de los programas para la formación inicial del profesorado, de modo que se prepare a los futuros docentes para que cumplan con los estándares indicativos de desempeño establecidos por la normativa vigente y los desafíos del ejercicio docente en contextos diversos.

Los estudios sobre el perfil del estudiante de pedagogía publicados entre 1996 y 2007 sustancialmente apuntaron a problematizar, describir y caracterizar sus saberes, habilidades, actitudes y competencias específicas (Fernández y Anguita, 2020), mientras que, en la última década, el análisis ha estado puesto en las motivaciones y factores asociados a la elección profesional (Avenidaño *et al.* 2012), las competencias y habilidades relacionadas con la carrera pedagógica (Errázuriz *et al.* 2015) y las concepciones respecto a la enseñanza y el aprendizaje (Dufraix *et al.* 2020).

Considerando aquellos aspectos más cualitativos de los estudiantes que deciden estudiar pedagogía, es posible establecer que las matrículas provienen de una clase media y media-baja (Ávalos y Matus, 2010), asisten a establecimientos municipales y subvencionados y pertenecen a un menor nivel socioeconómico (Mizala *et al.* 2011), siendo sus notas de enseñanza media y los puntajes obtenidos en las pruebas SIMCE (Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje) y PSU (Prueba de Selección Universitaria) significativamente inferiores, en términos estadísticos, a los matriculados en otras áreas.

En Chile, de acuerdo a lo establecido por diferentes investigaciones, las razones que motivaron a los profesionales a dedicarse a la docencia son: el gusto por enseñar, por la especialidad, por la educación y por trabajar con niños, niñas y/o adolescentes (Bertomeu *et al.* 2007). Uno de los estudios realizados por Avenidaño (2012) permite identificar datos sobre los motivos que tuvieron los y las docentes para escoger la carrera de pedagogía: gusto por

enseñar a niños y/o adolescentes (57%), la educación tiene una función fundamental dentro de la sociedad (56%) y por gusto de la asignatura que enseña (53%). Un 34% de los encuestados estaba interesado en la carrera en cuarto medio y menos de un 50% de los profesores que se encuentran haciendo clases en las aulas de la carrera tenía como primera opción estudiar pedagogía.

Según el Consejo Nacional de Educación (2020), en cuanto a las diferencias en la participación entre hombres y mujeres en matrícula total de pregrado por área de conocimiento, se observa que en 8 de 10 áreas las mujeres tienen una mayor participación. Específicamente, en Salud, Educación y Ciencias Sociales existe una sobrerrepresentación de las mujeres con una diferencia de 52,3, 50,9 y 42,6 puntos porcentuales, respectivamente.

Además, de acuerdo a lo indicado por el CNED (2020), la matrícula total de pregrado de programas de pedagogía el año 2020 considera 64.906 estudiantes, de los cuales un 68,9% corresponde a mujeres y un 31,1% a hombres, lo que representa una diferencia en participación de 37,9 puntos porcentuales a favor de las mujeres, siendo menor que en años anteriores (41,9 puntos porcentuales el año 2018 y 40,2 puntos porcentuales el 2019).

Al desagregar por tipo de pedagogía se observa que las diferencias en participación entre hombres y mujeres varían. Particularmente, en el año 2020, las agrupaciones de programas de Educación Parvularia, Educación Diferencial y Pedagogía en Educación Básica tienen altas diferencias en participación en favor de las mujeres: 98,7, 90,4 y 67,9 puntos porcentuales, respectivamente, las que a su vez han tenido una baja variación entre los años 2016 y 2020 (CNED, 2020). Por su parte, Pedagogía en Educación Media muestra una menor diferencia en la participación hacia las mujeres de 1,9 puntos porcentuales.

Teniendo a la vista los antecedentes antes expuestos, es importante mencionar que diferentes estudios evidencian elementos de la FID que se encuentran en tensión, nudos críticos, tales como los que se presentan en Chile, donde se establece una profunda desigualdad y segmentación social y educativa; por tanto, resulta de interés abordar la calidad de la Formación Inicial Docente y el nivel de ajuste entre dicha formación y las demandas del ejercicio, que se expresaría en términos de las dificultades que experimentan los docentes principiantes en su iniciación profesional, observando distinciones según elementos diferenciadores como el nivel de selectividad del ingreso a las carreras de pedagogía y contextos de iniciación docente (Ruffinelli, 2014).

Otro nudo crítico es la inserción laboral y el desempeño con la comunidad escolar. Referente a ello, aún persisten ciertas inquietudes de los docentes en formación (Sánchez *et al.* 2020), la preparación de la enseñanza los principales nudos que se relacionan con el conocimiento de las características y experiencias personales, familiares y culturales de sus estudiantes; así como también el manejo de la didáctica de las diversas disciplinas que ha de enseñar.

Específicamente, las dificultades se plantean en términos de cómo representar esos contenidos a enseñar, que puedan ser entendidos por alumnos que se reconocen diversos, lo que obliga a examinar el repertorio de técnicas instruccionales que tiene a disposición y seleccionar las más adecuadas. Desde la perspectiva de Ferrada (2019) las preocupaciones incluyen la dificultad para centrarse en el aprendizaje debido a la diversidad del estudiantado y a la presencia de una cultura escolar establecida, lo que complica la tarea docente.

Por otro lado, se detectan obstáculos en la formación respecto a las dimensiones de responsabilidades profesionales, puntualmente en lo relacionado con la reflexión sobre la propia práctica, en términos del análisis crítico que realizan de la misma y su reformulación, a partir de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En ese mismo sentido, investigaciones recientes y esta misma buscan conocer la percepción de los docentes en ejercicio establecen que una vez empiezan a ejercer, destacan las áreas del trabajo administrativo, metodología de la enseñanza, dominio de grupo, atención a la diversidad, evaluación, relación con los apoderados y problemáticas a nivel de relación escuela-familia (Garay y Sillard. 2018). Los encuestados coincidieron en evaluar peor la formación en temáticas como el trabajo con las familias, el manejo de la disciplina en el aula, la comprensión del sistema educacional y la atención a la diversidad, entre otras. En otro estudio, Gaete y colaboradores (2016) identificaron debilidades respecto de las habilidades en cuanto al manejo de grupo, es decir, en competencias para mantener la atención del grupo en la tarea, el control de la disciplina en el aula, la generación de un clima que favorezca el aprendizaje, entre otras.

Los resultados de Weinstein y colaboradores establecen convergencia entre la opinión directiva de las distintas dependencias, quienes concuerdan que uno de los mayores obstáculos para mejorar la calidad de la educación chilena recae en la Formación Inicial Docente y sitúan, como urgente, que ésta sea la principal medida para lograrlo (Weinstein *et al.* 2018; Weinstein *et al.* 2019).

Para educación diferencial, se establecen nuevos estándares actualizados por el Centro de Perfeccionamiento en el 2021, los cuales son un referente que permite abordar uno de los principales retos que enfrentan los sistemas educativos: el desarrollo de escuelas inclusivas que logren dar respuesta a la diversidad de sus estudiantes, bajo un enfoque de derecho y desde principios de equidad que garanticen una educación de calidad de la cual se beneficien todos, sin exclusión (MINEDUC, 2021).

A partir de los elementos establecidos por los mismos estándares, se generan antecedentes relevantes para la formación inicial en el área de la educación diferencial y/o especial, los cuales indudablemente se contextualizan en una mirada de respeto por la diversidad, la igualdad de oportunidades, la participación y acceso a la educación, sin restricción, con un foco de apertura profesional donde los enfoques de inclusión y trabajo colaborativo son esenciales para la formación integral de los profesores en formación.

Es importante señalar que la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, en el pasado formó parte de la oferta curricular de la Universidad de Magallanes. Específicamente en el año 1987, se abre la posibilidad de cursarla; sin embargo, por decisiones administrativas de la época, son sólo dos cohortes las que ingresan (la carrera cesa sus funciones a mediados de los años 90), creyéndose que de esta manera se daba la cobertura requerida a las necesidades locales en torno a la educación.

Sin embargo, en años venideros, se visualizó el requerimiento de profesionales en el área de la Educación Diferencial y/o Especial, pero al no existir en la región, se desarrolla la habilitación docente destinada según Decreto N°352 del 2003, a profesores de educación parvularia con especialización en temáticas de educación especial; profesores de educación básica con capacitación en áreas de educación especial y/o diferencial. Y en caso de no captar las plazas con los profesionales antes mencionados, se extendió la habilitación a psicopedagogos/as.

Debido a la masificación de psicopedagogos, ocupando lugares pensados para educadores diferenciales en los establecimientos de educación regular, se logró cubrir el déficit existente. No obstante, las intervenciones que desarrollan dichos profesionales requieren de competencias a nivel pedagógico, que por formación profesional no están incluidas, teniendo en cuenta lo establecido en el Decreto 170 (Jara y Muñoz 2019).

En otras palabras, y respaldado por Avello y colaboradores (2015), los psicopedagogos y educadores diferenciales son profesionales con un perfil distinto, considerando que la función principal de los primeros lo determina como competente para realizar evaluaciones diagnósticas en caso de estudiantes con DEA (Dificultades Específicas del Aprendizaje) y DA (Déficit Atencional), mientras que el rol de los educadores diferenciales guarda relación con la planificación, atención y trabajo colaborativo para el apoyo pedagógico de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Es así como la Universidad de Magallanes, para responder a su rol social y educativo, abre nuevamente en su oferta académica la Pedagogía en Educación Diferencial en el año 2019, con planes y programas desarrollados con los estándares para la Formación Inicial Docente del 2014. Teniendo presente que, a la fecha, la carrera cuenta con una generación de egresados, es menester de la institución de educación superior su constante revisión de su plan de estudios bajo la creciente preocupación por la búsqueda de currículo de formación atingente a las prácticas o metodologías con las que se encontrarán en las aulas los futuros y futuras profesionales del área de educación (Fernández *et al.* 2017).

A partir de ello, es que surge la importancia de conocer las percepciones sobre los nudos o problemáticas que han afrontado a lo largo de su trayectoria laboral las y los profesores de educación diferencial y/o especial, y en paralelo fortalecer e incrementar el acervo teórico ligado a la Formación Inicial Docente, en la zona geográfica más austral de Chile, y realizar seguimiento al proceso formativo de los egresados. Para efectos de la investigación se define a la percepción como el plano de las actitudes, los valores sociales o las creencias que han sido creadas y recreadas por los seres humanos como una forma de apropiación subjetiva de la realidad (Chanca *et al.* 2020).

De acuerdo con los antecedentes establecidos conviene preguntarse: ¿Cuáles son los nudos críticos dentro de la Formación Inicial Docente en las/los educadores diferenciales que ejercen actualmente en la región de Magallanes y Antártica Chilena?

Para dar respuesta a dicha interrogante, el objetivo general de esta indagación responde a identificar las percepciones sobre cómo fue la formación inicial de las educadoras diferenciales que ejercen actualmente en la región (concretamente en las comunas de Punta Arenas, Puerto Natales y Porvenir). Conviene señalar que la investigación no pretende demostrar o contradecir alguna hipótesis causal o explicativa, sino explorar mediante diversas dimensiones construidas previamente, la percepción de él o la encuestada sobre los diversos ítems, basados en su experiencia laboral.

En este sentido, la Universidad de Magallanes tiene la responsabilidad educativa, social e investigativa con su entorno; por tanto, la relevancia de la presente investigación consiste en establecer la primera evidencia regional vinculada a los/as profesionales de la educación diferencial y cómo dichos insumos permiten reflexionar sobre las competencias de los diferentes ámbitos que implican la formación del docente, entre ellos, las pedagógicas, de especialidad y de práctica, junto al plan de estudios y perfil de egreso de la carrera, entendiéndose que los obstáculos que afrontaron los profesionales ya egresados una vez inmersos en el mundo laboral son antecedentes que sirven para fortalecer la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial en la Patagonia chilena y asimismo contribuir a la mejora continua de la Formación Inicial Docente.

METODOLOGÍA

La investigación en cuestión es abordada desde un enfoque de tipo cuantitativo. Este último tiene como características principales o subyacentes poder analizar información, establecer relaciones entre variables medidas o llevar a cabo proyecciones por medio de inferencias estadísticas establecidas en una muestra, entre otros procedimientos (Babativa Novoa, 2017).

De igual manera, la investigación destaca por tener un diseño de tipo exploratorio-descriptivo transversal, puesto que sólo busca conocer o recopilar información en torno a una temática específica o población; y dicha recolección sólo es representativa del contexto temporal en el que fueron levantados los datos (Hernández *et al.* 2014). El trabajo a su vez es de tipo no experimental ya que, al realizar el estudio, no se manipuló ninguna de las variables consideradas en éste, sino que se contempla el fenómeno en el campo social tal y como lo evalúa la muestra de estudio.

La población de estudio corresponde a los educadores diferenciales que ejercen o tributan actualmente en los establecimientos educacionales de las 3 comunas con mayor concentración de educadores diferenciales de la región de Magallanes y Antártica chilena. En concreto, tomando en consideración a quienes realizan actividades lectivas en las ciudades de Punta Arenas, Puerto Natales y Porvenir. Según las bases de datos notificadas por el Ministerio de Educación, a la fecha, la región cuenta con 272 pedagogos/as de Educación Diferencial, distribuidos por las ciudades ya mencionadas.

Se optó por un muestreo no probabilístico intencional. Con un universo de 33 establecimientos que cuentan con educadores/as diferenciales y aplicando criterios de selección, la muestra finalmente quedó constituida por 37 docentes (16,3% del total de docentes de Educación Diferencial a nivel regional). Los criterios de selección de la muestra responden a: docentes de educación diferencial pertenecientes a la red de educadores diferenciales; pertenencia a la comuna de Punta Arenas y que se encuentren en el sector urbano; y profesionales que se encontraban ejerciendo, al momento de ser encuestados, dentro del área educativa. La búsqueda específica de estas personas, a su vez, responde a que en su momento fueron informantes claves en cuanto a la creación de la malla curricular que se imparte en la carrera ya mencionada.

Para efectos de respetar el enunciado ligado al objetivo general de trabajo, en la presente investigación se aplicó como criterio de exclusión, dejar afuera a aquellos profesores de Educación Diferencial que obtuvieron su título mediante o a través de planes diferenciales (Psicopedagogos que, en menor tiempo, obtienen el grado de docente).

El insumo construido para levantar la información posteriormente analizada fue la encuesta autoaplicada. Existió inclinación por esta herramienta, considerando que la obtención y procesamiento de datos puede desarrollarse de manera más autónoma y eficiente, a comparación de su par presencial. Para el contenido de la misma, se tomó en consideración el Marco para la Buena Enseñanza que data del 2004, dado que, para la reapertura de la carrera, era este el instrumento encargado de orientar la política profesional docente.

La estructura del instrumento consta de dimensiones ligadas a antecedentes personales y sus condiciones laborales; preguntas para conocer cómo fue su Formación Inicial Docente dentro de su universidad formadora; e interrogantes sobre cómo fue el proceso de inserción laboral.

Los encuestados respondieron evaluando a través de una escala tipo Likert, de nivel ordinal, de 1 a 7 (1: Muy mala / 2: Mala / 3: Con deficiencias / 4: Regular / 5: Buena, pero con situaciones a mejorar / 6: Buena / 7: Excelente). La investigación tiene un carácter exploratorio, por ende, no existen instrumentos previamente elaborados que estudien este tema.

Debido a lo anterior, se aplicaron dos instrumentos para validar la encuesta, por una parte, un grupo de expertos (1 académico de la Universidad de Magallanes y 2 profesionales del sistema educativo), quienes evaluaron la aplicación de la encuesta. Con el propósito de preservar el cuestionario y poder ser nuevamente aplicado en el futuro a los titulados de Pedagogía en Educación Diferencial, se aplicará y analizará el coeficiente Alfa de Cronbach a las dimensiones construidas, buscando conocer si la distribución de los datos lleva a concluir una consistencia interna de éstos, por lo tanto, hablar de fiabilidad estadística del insumo aplicado.

Para efectos de la presente investigación, se tomarán como parámetros para interpretar los coeficientes de cada una de las dimensiones lo señalado por González (2015) y Rodríguez-Rodríguez (2020), dando énfasis a la clasificación de George y otros (citado en Frías-Navarro y Pascual-Soler, 2023) que señala lo siguiente:

- Alfa de Cronbach $\geq 0,90$ a $0,95$ es excelente.
- Alfa de Cronbach $\geq 0,80$ a $0,89$ es bueno.
- Alfa de Cronbach $\geq 0,70$ a $0,79$ es aceptable.
- Alfa de Cronbach $\geq 0,60$ a $0,69$ es bajo.
- Alfa de Cronbach $\leq 0,50$ es inaceptable.

RESULTADOS

A continuación, se visualizan los resultados descriptivos ligados a medidas de tendencia central, con relación a la percepción de los/as educadores diferenciales en ejercicio, para luego analizar la fiabilidad del instrumento construido en el presente trabajo mediante prueba de Alfa de Cronbach.

Respecto a la dimensión titulada Conocimientos teóricos, se pasará a presentar un análisis entre los años de servicio de las encuestadas y los elementos que fueron enseñados en su formación inicial. Siendo, algunos de los hallazgos más significativos, los siguientes puntos:

Se puede observar que en los promedios de los años de servicio que van desde los 0 a 20 años o más de ejercicio profesional, no existen grandes diferencias, siendo positiva la valoración que entregan los informantes claves. Observándose un leve descenso en la dimensión de Investigación educativa que presenta una calificación que pondera un 4,8.

En la moda, en la gran mayoría de las preguntas, independiente de cuántos años de servicio presentaban las encuestadas, el valor más frecuente fue el 7, a excepción de la pregunta enfocada en la evolución, donde los que llevan de 10 a 20 años de servicio, no se pudo obtener la moda, pues no hubo un valor reiterado.

Tabla 1. Conocimientos teóricos en la Formación Inicial Docente.

Años de servicio	Modalidad de tendencia central.	Planificación	Evaluación	Diversas teorías pedagógicas	Contenido específico de la disciplina	Diversos instrumentos diagnósticos	Investigación educativa
20 o más años	Promedio	6	5,8	5,7	6,1	6,3	4,8
	Moda	7	6	6	6	6	3
	Mediana	6	6	6	6	6	5
10 a 19 años	Promedio	5,7	5,2	5,9	5,3	6,1	5,6
	Moda	7	6	6	6	6	6
	Mediana	6	5,5	6	6	6	6
0 a 9 años	Promedio	5,7	5,7	6,1	5,7	5,6	5
	Moda	7	7	6	7	6	6
	Mediana	6	6	6	6	6	5,5

Fuente: Elaboración propia.

En lo relacionado con la mediana, se puede destacar que en aquellas profesionales que llevan de 20 años a más de ejercicio, el 50% está por encima del valor 5 en la pregunta que aborda los conocimientos sobre investigación en la educación.

Los resultados expuestos, en cuanto a sí durante su Formación Inicial Docente le enseñaron sobre planificación y evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se observó que obtuvo buena valoración, lo que es consecuente con lo hallado por Concha-Díaz y colaboradores (2022) referente a que los centros de educación superior establecen estrategias de aprendizajes pertinentes, por lo que es relevante reforzar las habilidades transversales, partiendo por programas formativos acorde a las exigencias del mercado laboral.

Se puede ver, a partir de las Tablas 2 y 3 (que responden a la dimensión sobre Didáctica en la Formación Inicial Docente), que las educadoras diferenciales independientemente de los años de servicio tienen una representación positiva en lo referente a estrategias didácticas para estudiantes con NEE (promediando un 5,7 considerando toda la

Tabla 2. Didáctica en la Formación Inicial Docente.

Años de servicio	Modalidad de tendencia central	Cómo abordar barreras intrínsecas o extrínsecas que dificultan el aprendizaje de los estudiantes	Herramientas digitales que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje	Estrategias de retroalimentación	Estrategias didácticas para estudiantes con NEE
20 o más años	Promedio	5,6	3,3	5	5,6
	Moda	6	2	4	6
	Mediana	6	3	5	6
10 a 19 años	Promedio	5,8	4,3	4,8	5,9
	Moda	6	4	6	7
	Mediana	6	4	5	6
0 a 9 años	Promedio	5,2	4,5	4,5	5,6
	Moda	5	5	5	6
	Mediana	5,5	5	5	6

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Didáctica en la Formación Inicial Docente (segunda parte).

Años de servicio	Modalidad de tendencia central	Recursos pedagógicos atingentes a las NEE del estudiante	A realizar adecuaciones curriculares dentro de sus planificaciones	Metodologías para abordar diversidad dentro del aula	Variadas estrategias para realizar evaluación a sus estudiantes dentro del aula
20 o más años	Promedio	5,4	4,3	4,4	4,6
	Moda	6	3	4	6
	Mediana	6	4	4	5
10 a 19 años	Promedio	5,4	5,2	5,4	5,3
	Moda	5	5	6	6
	Mediana	5	5	6	6
0 a 9 años	Promedio	5,4	5,2	5,3	5,4
	Moda	6	6	6	6
	Mediana	6	5,5	6	6

Fuente: Elaboración propia.

población de estudio). En un escenario opuesto se encuentra una media descendida en las temáticas relacionadas con las herramientas digitales que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje y estrategias de trabajo entre el educador diferencial y el profesor de aula.

Relacionado con la moda, se puede decir que en aquellas profesionales que llevan entre 10 a 19 años o más ejerciendo, el valor más frecuente en la pregunta sobre herramientas digitales que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje, fue un 4. En paralelo y sobre la misma variable, la moda de las educadoras con 20 o más años de servicio desciende a 2.

En la mediana, también destacan los valores que arrojaron las preguntas sobre herramientas digitales que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues en aquellas profesionales que llevan de 10 a 19 años ejerciendo se observa una mediana de 4. La situación es más crítica al analizar la misma medida de tendencia central en torno a las profesionales que llevan 20 o más años de servicio, donde la mediana baja a 3.

Cabe indicar que las profesionales que llevan de 0 a 9 años de ejercicio presentaron un promedio de 5,1 en las preguntas relacionadas con didáctica. Esto no representa diferencias significativas con los hallazgos encontrados por Soto-Hernández y Díaz (2018) quienes, al investigar la misma dimensión, pero poniendo el foco en docentes de la octava región (específicamente Concepción y Los Ángeles), evaluaron con una media de 5,3, respuestas asociadas a una crítica a la falta de herramientas conceptuales y didácticas para brindar oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes.

Específicamente, cuando se les preguntó si durante su Formación Inicial Docente le enseñaron sobre herramientas digitales que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje, se visualizaron valores iguales o bajo 5 desde los 0 a 20 años o más de servicio. Estos resultados son similares a los expresados por Gutiérrez y coautores (2010), quienes tuvieron como objetivo analizar la repercusión de la formación inicial del docente en la integración de las TIC en las salas de clase, para lo cual midieron la Percepción de Conocimientos sobre TIC aplicadas a la Educación (PCTIC-E). Dichos resultados visualizan que al menos el 70% de quienes contestan, reconocen que el vínculo referente a conocimiento de herramientas informáticas en el área de la educación es insuficiente. Esto se extiende al revisar los programas educativos, donde un 33,3% del total, valora sus conocimientos al respecto como nulos o mínimos (Gutiérrez *et al.* 2010). Lo anteriormente expuesto viene a reafirmar la información que arrojó nuestra investigación.

Los resultados derivados de la percepción de las profesionales que llevan de 20 a más años de ejercicio como educadoras diferenciales son muy relevantes, pues arrojaron valores bajo 5 en los puntos donde se les preguntó si durante su Formación Inicial Docente le enseñaron sobre cómo abordar la diversidad dentro del aula o si se les había enseñado a realizar adecuaciones curriculares dentro de sus planificaciones. Algo similar es lo que presentó Ruffinelli (2014), quien evaluó la calidad de la Formación Inicial Docente en profesores del área básica en Chile, generando una perspectiva de los profesores principiantes, allí se pudo ver que uno de los aspectos más débilmente evaluados fue el

Tabla 4. Normativas públicas enseñadas en su Formación Inicial Docente.

Años de servicio	Modalidad de tendencia central	Normas y responsabilidades profesionales dentro de su disciplina	Políticas públicas relacionadas al quehacer de sus disciplinas
20 o más años	Promedio	5,6	4,6
	Moda	6	6
	Mediana	6	5
10 a 19 años	Promedio	5,1	5,4
	Moda	7	7
	Mediana	5,5	6
0 a 9 años	Promedio	5,3	5,4
	Moda	6	5
	Mediana	6	6

Fuente: Elaboración propia.

de preparación para atención a la diversidad, donde 71% la evalúa como buena o muy buena. A su vez, analizando la especialidad de educación diferencial, es sugerente indicar que ha existido un cambio de paradigma en la profesión en estas últimas décadas, así lo refieren Manghi y colaboradores (2012) quienes denotan que, desde la segunda mitad del siglo XX, el foco de los educadores diferenciales fue proporcionar atención educativa a personas limitadas con el objetivo de promover su normalización. En este contexto, el principio de normalización orientaba el rol del profesor de educación diferencial para diagnosticar un cuadro clínico y hacer un tratamiento que permitiera rehabilitar aquellas habilidades deficitarias en las personas (Manghi *et al.* 2012). Es más, recién hasta el año 1994 en Chile se comenzaron a promulgar normativas, la de ese año fue llamada Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad N°19.284, y así luego se siguieron sumando nuevas leyes y decretos.

Luego de analizar la Tabla 4 se puede llegar a concluir que:

El promedio más bajo se encuentra en la pregunta sobre si durante su Formación Inicial Docente le enseñaron sobre políticas públicas relacionadas con el quehacer de su disciplina, en aquellas profesionales que llevan más de 20 años ejerciendo, con un valor de 4,6.

En la moda, a modo general, se puede visualizar que desde los 0 a los 20 años o más de ejercicio, adquiere valor de 6.

Finalmente, en la mediana, en ambas dimensiones evaluadas existen calificaciones superiores al 5,5. Salvo la situación ligada con políticas públicas relacionadas al quehacer de sus disciplinas, donde la mediana marcó un 5.

Los resultados que se obtuvieron en las profesionales que llevan de 20 años a más ejerciendo, coinciden en la pregunta de si en su formación inicial le enseñaron sobre norma y responsabilidades profesionales de su disciplina, con lo expuesto por Soto-Hernández y Díaz (2018), quienes desarrollaron una investigación que abordaba las percepciones de egresados en relación con su Formación Inicial Docente, de una universidad ubicada en la región del Biobío, allí el ítem peor evaluado corresponde a información actualizada sobre la profesión docente, el sistema educacional chileno y las políticas vigentes, que alcanza un promedio de 5,1.

De acuerdo con lo presentado en las Tablas 5 y 6 (que responden a la dimensión de Prácticas de su Formación Inicial Docente) se puede obtener que:

En lo que respecta al promedio, se visualizan los valores más bajos en aquellas educadoras que llevan de 20 años a más ejerciendo. Especialmente en las preguntas enfocadas a conocer si durante sus prácticas en la formación inicial pudieron tener reuniones de trabajo colaborativo donde se realizaron reflexiones pedagógicas y desarrollar

Tabla 5. Prácticas de su Formación Inicial Docente.

Años de servicio	Modalidad de tendencia central	Estrategias para la vinculación con la familia	Manejo de situaciones conflictivas con los estudiantes	Estrategias de trabajo entre el educador diferencial y el profesor de aula	¿Procesos de retroalimentación después de las supervisiones?
20 o más años	Promedio	4,9	5,2	4,1	5,3
	Moda	3	5	5	7
	Mediana	5	5	4	5
10 a 19 años	Promedio	4,7	4,1	3,6	5,4
	Moda	4	3	1	6
	Mediana	4,5	3,5	4	6
0 a 9 años	Promedio	4,4	3,9	4,1	5,4
	Moda	5	4	1	6
	Mediana	5	4	4	6

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Prácticas de su Formación Inicial Docente (segunda parte).

Años de servicio	Modalidad de tendencia central	Reuniones de trabajo colaborativo donde se realizaron reflexiones pedagógicas	Oportunidades de realizar cursos, talleres, u otros que fortalecieron su formación	Sistematización del proceso de práctica (Bitácora, registros y otros)
20 o más años	Promedio	4	5	5
	Moda	4	5	7
	Mediana	4	5	5
10 a 19 años	Promedio	5	5,2	5,8
	Moda	7	5	6
	Mediana	5	5	6
0 a 9 años	Promedio	4,1	4,5	5,2
	Moda	2	6	6
	Mediana	4	5	6

Fuente: Elaboración propia.

estrategias de trabajo entre el educador diferencial y el profesor de aula. Sobre dichos enunciados la media ponderó un 4 y un 4,1 respectivamente.

Dentro del promedio, también cabe destacar que aquellas educadoras que poseen de 0 a 19 años de servicio presentaron un valor de 4 en la pregunta de si durante sus prácticas habían aprendido sobre el manejo de situaciones conflictivas con los estudiantes.

Pasando ahora a la moda, se aprecia que la medida más baja se asocia con los enunciados ligados a las estrategias de trabajo entre el educador diferencial y el profesor de aula, con el valor mínimo (1) desde la opinión de quienes tienen de 0 a 19 años de servicio. De igual manera, se encuentran modas bajas en cuanto a las estrategias de vinculación con la familia (según población 20 o más años de servicio) y el manejo de situaciones conflictivas con los estudiantes (según población de 10 a 19 años de servicio) con moda = 3.

En la mediana, se puede observar que, en las preguntas ligadas al manejo de situaciones conflictivas con los estudiantes y las estrategias de trabajo entre el educador diferencial y el profesor de aula, el 50% de las encuestadas está por encima del valor 4 y el 50% restante está por debajo de aquel valor, de acuerdo a lo indicado por las educadoras que llevan de 10 a 19 años de servicio. Por último, en las educadoras diferenciales que poseen de 20 años a más de servicio, el 50% de éstas está por encima del valor 4, en la pregunta que indica si abordaron las reuniones de trabajo colaborativo, el 50% restante está por debajo del valor ya expresado.

Como se ha observado, las encuestadas valoraron sus experiencias de prácticas durante la Formación Inicial Docente, calificándolas de regulares a excelentes. Esto refuerza lo que la literatura señala como un aspecto de gran relevancia para la iniciación docente: las experiencias prácticas en contextos educativos durante la formación. Por ello, y siguiendo a Villagra Bravo y coautores (2022), es esencial continuar fortaleciendo estos ejes temáticos, con la visión del formador como un actor clave en la creación de escenarios de aprendizaje más democráticos, en los que los estudiantes puedan desempeñar su rol de aprendices sin miedo a cometer errores. Es importante subrayar que la educación es un proceso de diálogo constante, que se origina en las interacciones entre los distintos actores de la comunidad educativa y se enriquece con las experiencias cotidianas (Mena Olivera *et al.* 2020).

Por otro lado, en las profesionales que llevan de 10 o más años ejerciendo, se presentaron valores bajo 5 en el promedio, moda y mediana, en lo relacionado con si durante su Formación Inicial Docente le enseñaron estrategias de trabajo entre el educador diferencial y el profesor de aula. Esto difiere a lo que indicó Ruffinelli (2014), quien, al estudiar a un grupo de estudiantes del área general básica de diversas universidades, llegó a concluir que el aspecto mejor evaluado de esta dimensión resultó ser la formación para el trabajo colaborativo con otros profesores, con 71,7% que considera que fue buena o muy buena.

Tabla 7. Infraestructura de su alma mater durante su Formación Inicial Docente.

Años de servicio	Modalidad de tendencia central	Calidad de infraestructura de sus facultades	Instalaciones adecuadas para estudiar o realizar trabajos grupales	Contaba con instrumentos tecnológicos para desarrollar las clases	Contaba con recursos adecuados para clases de didáctica
20 o más años	Promedio	5,4	5,3	3,9	4,9
	Moda	7	7	3	6
	Mediana	5	5	4	5
10 a 19 años	Promedio	5,2	5,3	5,3	4,8
	Moda	6	6	7	5
	Mediana	6	6	6	5
0 a 9 años	Promedio	5	5,1	4,4	4,4
	Moda	6	6	6	2
	Mediana	6	6	5	5

Fuente: Elaboración propia.

De los datos presentados sobre la Tabla 7 se observan diferencias significativas en lo que respecta a cómo era la infraestructura de las universidades formadoras, de las profesionales que han dado respuesta a nuestra encuesta, ya que:

En el promedio, se ve que tanto las que llevan de 0 a 9 años y de 20 años o más ejerciendo, los valores sólo alcanzaron de 4,4 y 3,9 respectivamente, cuando se consultó si contaban con instrumentos tecnológicos para desarrollar las clases.

Referente a la moda, se puede decir que en la población con 20 años o más de servicio, el valor más frecuente fue el de 3 en la pregunta de si contaban en sus universidades formadoras con instrumentos tecnológicos para desarrollar las clases.

En lo que respecta a la mediana, el 50% de las encuestadas que poseen de 20 años a más de servicio, está por encima del valor 4, y el resto del 50% se encuentra por debajo de este valor, en la pregunta de si en sus universidades formadoras contaban con instrumentos tecnológicos para desarrollar las clases.

Los resultados presentados son similares a lo que sucedió en la investigación desarrollada por Garay y Sillard (2018), donde se investigó la percepción de los profesores del área general básica sobre cómo fue su formación inicial, considerando varios elementos, entre esos la infraestructura de la universidad de egreso. Obtuvieron como resultados que los profesores que oscilaban los 40 años (al participar) evaluaron como regular y muy buena o buena las condiciones de infraestructura. Dicho antecedente se relaciona con lo hallado en la presente investigación, donde a medida que tienen más años de servicio, evalúan de manera relativamente positiva la infraestructura de su universidad formadora. En concreto, aquellos categorizados con 0 a 9 años le otorgan en promedio un 5; 10 a 19 años un 5,2; y quienes llevan más de 20 años, un 5,4.

Análisis de consistencia interna de las dimensiones constituyentes del instrumento

Una vez conocida la percepción de los educadores diferenciales ligada a su formación inicial en sus universidades de origen, se analiza qué tan coherente y confiable fue la medición de las dimensiones y variables que adquirieron protagonismo en la formulación del cuestionario aplicado a los educadores diferenciales participantes del ejercicio a nivel regional. La Tabla 8 proporciona el nivel de fiabilidad relacionada con el conjunto de variables catalogadas **“Conocimientos Teóricos”** (*planificación, evaluación, diversas teorías pedagógicas, contenido específico de la disciplina, diversos instrumentos diagnósticos e investigación educativa*) y su interacción con la variable años de servicio (presente de igual forma en la presentación de resultados de medidas de tendencia central), lo cual representa el N de elementos visualizado (7).

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EDUCADORES DIFERENCIALES

Tabla 8. Resultados análisis de fiabilidad – Conocimientos Teóricos.

Alfa de Cronbach	N° de elementos
0,855	7

Fuente: Elaboración propia.

El coeficiente Alfa de Cronbach de esta dimensión equivale a 0,855, el que, según la interpretación de George y coautores (2003; citado en Frías-Navarro *et al.* 2023), tiene una confiabilidad aceptable, lo que permite concluir que los ítems de la escala están relacionados entre sí y miden de manera efectiva lo vinculado a conocimientos teóricos.

Tabla 9. Resultados análisis de fiabilidad – Didáctica.

Alfa de Cronbach	N° de elementos
0,904	9

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de fiabilidad de la dimensión Didáctica incorpora al conjunto de variables *abordar barreras intrínsecas o extrínsecas que dificultan el aprendizaje de los estudiantes; herramientas digitales que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje; estrategias de retroalimentación; estrategias didácticas para “NEE”; recursos pedagógicos atingentes a las NEE del estudiante; realizar adecuaciones curriculares dentro de sus planificaciones; metodologías para abordar diversidad dentro del aula; variadas estrategias para realizar evaluación a sus estudiantes dentro del aula;* y todas éstas, emparentadas con los años de servicio de quien contesta.

Aquí, Alfa de Cronbach toma el valor de 0,904, lo que significa que los ítems medidos en conjunto están vinculados de manera coherente, por ende, existe estrecha relación entre estos últimos en la escala denominada Didáctica.

Tabla 10. Resultados análisis de fiabilidad – Normativas Públicas.

Alfa de Cronbach	N° de elementos
0,572	3

Fuente: Elaboración propia.

A comparación de las dimensiones antes expuestas, el escenario de consistencia o relación de las variables dentro de las **Normativas Públicas** (*normas y responsabilidades profesionales dentro de su disciplina y políticas públicas relacionadas al quehacer de su disciplina*) sumado a los años de servicio refleja resultados muy débiles. En concreto, notifica de una consistencia interna muy baja, por lo que puede no resultar confiable la medición levantada de dicha dimensión, lo que deberá ser sujeto a revisión o modificación de la dimensión para mejorar a futuro la confiabilidad de esta sección, todo esto con finalidad de producir resultados congruentes y confiables entre diferentes grupos o muestras (Frías-Navarro y Pascual-Soler, 2023).

Tabla 11. Resultados análisis de fiabilidad – Práctica.

Alfa de Cronbach	N° de elementos
0,88	8

Fuente: Elaboración propia.

Acerca del comportamiento estadístico de la dimensión Práctica (*estrategias para la vinculación con la familia; manejo de situaciones conflictivas con los estudiantes; estrategias de trabajo entre el educador diferencial y el profesor de aula; ¿procesos de retroalimentación después de las supervisiones?; reuniones de trabajo colaborativo donde se realizaron reflexiones pedagógicas; oportunidades de realizar cursos, talleres u otros que fortalecieron su formación; sistematización del proceso de práctica – bitácora, registros, etc.-*) y años de servicio estima un alfa =0,88, valor alto en cuanto a coherencia del constructo o temática a informar. Lo que convoca a aseverar alto grado de relación estadística entre los datos alojados en la dimensión, por lo tanto, un indicador positivo de fiabilidad en la toma de datos.

Tabla 12. Resultados análisis de fiabilidad – Infraestructura de su universidad formadora.

Alfa de Cronbach	N° de elementos
0,858	5

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, y en relación con la dimensión **Infraestructura de su universidad formadora** que compromete a datos sobre *calidad de infraestructura de sus facultades; instalaciones adecuadas para estudiar o realizar trabajos grupales; contaba con instrumentos tecnológicos para desarrollar las clases; contaba con recursos adecuados para clases de didáctica*, el análisis de consistencia interna expresa que la interacción de los elementos adquiere un valor de 0,858. Esto apunta a una denominación buena en base a la apreciación de George y colaboradores (citado en Frías-Navarro *et al.* 2023). Al contar con una fiabilidad buena, se puede inferir que la dimensión sometida a análisis es consistente en la medición de información.

CONCLUSIONES

A partir del proceso investigativo desarrollado en este artículo, se puede observar que la percepción de los docentes en su formación inicial en la región de Magallanes en general se muestra conforme.

Para dar respuesta a los objetivos de investigación es posible generar las siguientes conclusiones:

Primero, de acuerdo a las dimensiones revisadas en este estudio, independiente de los años de servicio, los elementos que presentan una mejor valoración tienen que ver con los conocimientos teóricos respecto de planificación, evaluación y atención a la diversidad en el aula (promedio de un 50% de respuesta positiva). Lo anteriormente señalado mantiene coherencia con lo descrito por Garay y Sillard (2018), quienes detectaron que los docentes con más experiencia desligaban a su universidad de origen, las falencias que pudieron existir al momento de cursar su formación pedagógica. Asimismo, otro indicador con buenos resultados es el relacionado con las prácticas educativas, con 71,7% de respuesta favorable, concordante con lo que establece Pizarro Merino y coautores (2018) donde las prácticas educativas fueron las mejor evaluadas.

Segundo, los indicadores que presentan menor desempeño tienen relación con didáctica en la formación inicial (con un 40%), muy similar respuesta obtiene en la investigación desarrollada por Soto-Hernández y Díaz (2018), donde un 40% del total de los encuestados califica la formación didáctica con un 5.0. Es decir, coincide con lo que se ha mencionado en esta investigación. Luego, otro indicador que se encuentra por debajo de la media es el de Normativa Pública, dimensión que también es expuesta por los autores antes mencionados en el 2018, quienes abordaron las percepciones de egresados en relación con su Formación Inicial Docente, de una universidad ubicada en la región del Biobío, allí el ítem peor evaluado corresponde a información actualizada sobre la profesión docente, el sistema educacional chileno y las políticas vigentes, que alcanza un promedio de 5.1. En esa misma línea se encuentra Infraestructura de la institución formadora, la cual es evaluada con resultados bajo el promedio, resultados similares a lo que sucedió en la investigación desarrollada por Garay y Sillard (2018), donde se investigaron la percepción de los profesores del área general básica sobre cómo fue su formación inicial, considerando varios elementos, entre esos la infraestructura de la universidad de egreso.

Tercero, la importancia de este estudio, sirve como insumo para la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad de Magallanes, en la generación de ajustes curriculares pertinentes, revisando los indicadores evaluados, es decir, que la Formación Inicial Docente se hace cargo de los déficits detectados de los profesores diferenciales en ejercicio, a través de la actualización de los planes y programas de estudio de la carrera. Es importante señalar que estudios similares incorporan las representaciones sobre la FID, en los profesores en ejercicio y se espera que los reportes que se establecen a partir de sus conocimientos, valoraciones y expectativas, sirvan como material de discusión al interior de los equipos formadores, teniendo presente que los elementos en tensión durante el proceso pueden ser considerados como oportunidades para la co-construcción de remediales que permean la formación continua.

Cuarto, un aporte que se genera a partir de la aplicación e interpretación de las encuestas tiene relación con la fiabilidad del instrumento, el cual puede ser utilizado en otras investigaciones que vayan en la misma línea y así generar espacios de discusión y estudios para las casas formadoras de docentes, insumo valioso para ir en avance del mejoramiento de los planes y programas de estudio a nivel inicial.

Para finalizar y dados los resultados de la fiabilidad del instrumento, una de las proyecciones está el desafío de aplicar el cuestionario a la primera cohorte 2023 de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad de Magallanes para contrastar con los resultados del presente estudio, de tal forma que se vean favorecidos los planes y programas de la FID, con el propósito de dar respuesta a las brechas detectadas, incorporando un análisis y reflexión crítica y así establecer mejoras oportunas, incluyendo la educación continua de los docentes en ejercicio.

Es decir, asumir el reto de cómo la docencia representa una profesión de alta complejidad y variable, comprendiendo que las necesidades en aula cambian continuamente, por lo que es crucial respaldar su práctica y elevar su apreciación entre las nuevas generaciones.

Dicho instrumento podrá aportar una mirada crítica y reflexiva a la carrera hasta 2026, teniendo presente que para esa fecha se evaluará a la cohorte entrante en 2021 (última generación de estudiantes que recibió planes y programas basados en los Estándares para la Formación Inicial Docente del 2014).

Como limitante y de la mano de lo anteriormente expuesto, la carrera deberá crear y aplicar un nuevo instrumento de seguimiento (a aquellos titulados de la cohorte 2027 en adelante) a la Formación Inicial Docente basado en los nuevos estándares formulados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación chileno que datan del 2021.

REFERENCIAS

- Ávalos, B., y Matus, C. (2010). *La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional: Informe nacional del estudio internacional IEA TEDS-M*. Ministerio de Educación.
- Avello, H., Fredes, N., Garrido, C., y Ortega, R. (2015). *Estudio comparativo del rol profesional entre un/a psicopedagogo/a y un/a educador/a diferencial egresados de la Universidad Tecnológica de Chile INACAP y de la Universidad Católica Silva Henríquez en relación a los apoyos brindados a estudiantes de Quinto año básico con dificultades de aprendizaje en el área de la lectura*. [Tesis de pregrado, Universidad Católica Silva Henríquez] Repositorio institucional de la Universidad Católica Silva Henríquez <http://repositorio.ucsh.cl/xmlui/handle/ucsh/1847>
- Avendaño Bravo, C., y González Urrutia, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 21-33. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200002>
- Babativa Novoa, C. (2017). *Investigación cuantitativa*. Fundación Universitaria del Área Andina. <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/3544>
- Bastías-Bastías, L., e Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 229-250. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Bertomeu, F., Canet, G., Gil, V. & Jarabo, J. (2007). Las Motivaciones hacia los estudios de Magisterio. Ponencia presentada en las Jornadas de Fomento de la Investigación, Universidad de Jaume I de Castellón y Universidad de Valencia. <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi12/32.pdf>
- Bitar, S. (2011). Formación docente en Chile 2011. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), 57, 19. http://www.ub.edu/obipd/docs/bitar_2011_formacion_docente_en_chile.pdf
- Chanca, A., Ávila, J., y Aliaga, M.Y. (2020). Percepción cultural de los pobladores sobre el Programa Social Juntos en el Valle del Mantaro. *RSocialium*, 4(1), 68-83. <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.1.510>
- Concha-Díaz, V., Jornet Meliá, J.M., y Bakieva Karimona, M. (2022). Panorama general sobre formación inicial y empleabilidad de Docentes de EAPI en Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (3), 75-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.531401>

- Consejo Nacional de Educación (2020). Informe tendencias de estadísticas de educación superior por sexo. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/16821/Brechas%20Genero%20EdSup_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=El%20porcentaje%20de%20participaci%C3%B3n%20en,ha%20crecido%203%2C0%20p.p.
- Contreras-Sanzana, G., y Villalobos-Clavería, A. (2010). La formación de profesores en Chile: Una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397-417. <https://doi.org/10.5294/edu.2010.13.3.5>
- Dufraix, I., Fernández, E., y Anguita, R. (2020). Profile of the Spanish Language and Communication education student, and motivations associated to their professional choice: a case study. *Perspectiva Educacional*, 59(1), 81-101. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.921>
- Errázuriz, M., Arriagada, L., Contreras, M., & López, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de pedagogía en el campus Villarrica UC, Chile. *Perfiles educativos*, 37(150), 76-90. www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n150/v37n150a5.pdf
- Fernández, C., Fuentealba, P., Navarrete, F., y Pizarro, X. (2017). *La formación pedagógica en la FID: un estudio desde las voces de los estudiantes* [Tesis de pregrado, Universidad del Bío-Bío, Chile]. <http://replib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/2839>
- Ferrada, D. (2019). La sintonización en la formación inicial docente. Una mirada desde Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, e39. Epub 15 de abril de 2020. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e39.2113>
- Ferrada, D., Turra, O., y Villena, A. (2013). Currículum transformador de formación inicial para profesores en contextos de vulnerabilidad social. *Cuadernos de Pesquisa*, 43(149), 642-661. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200013>
- Frías-Navarro, D., y Pascual-Soler, M. (2023). Lectura crítica y recomendaciones para redactar el informe de investigación. Universidad de Valencia. Proyecto: Research design, analysis and writing of results. <https://doi.org/10.17605/osf.io/kngtp>.
- Gaete, A., Gómez, V., y Bascopé, M. (2016). ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? *Temas de la Agenda Pública*, N°86. Centro de Políticas Públicas UC.
- Garay, M., y Sillard, M. (2018). Evaluación sobre los procesos formativos de los docentes de la región de Magallanes (Chile). *Sophia Austral*, (21), 27-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052018000100027>
- Gatti, B y Davies, C. (2016). El papel de las instituciones de educación superior en la formación de profesores en América Latina. Documento de trabajo, no publicado.
- González Alonso, J. A., Pazmiño Santacruz, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(2), 62-77. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/22>
- Gutiérrez, A., Palacios, A., y Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: Anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 267-293. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/79374>

- Hernández, L. (2011). Experiencias de formación e innovación en educación infantil, primaria y secundaria. En J.J. Maquilón (Coord.), *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 1-19). Editum.
- Hernández, S.R., Fernández, C.C., y Baptista, L.P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Quinta edición. Mc Graw Hill.
- Jara, R., y Muñoz, F. (2019). Discurso de Psicopedagogos en un Programa de Integración Escolar pertenecientes a una escuela municipal de la ciudad de Punta Arenas en Chile. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 16(1), 7-21.
- Latorre, M. (2005). Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(36). <http://www.rieoei.org/deloslectores/1049Latorre.PDF>
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M.L., Donoso, E., Murillo, M.L., y Díaz, C. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51(2), 46-71.
- Manso, J., y Valle, J. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista de Educación Comparada*, 22, 165-184. <https://r.issu.edu.do/?l=12462iuQ>
- Mena-Olivera, C., Troyano Agredo, M., Hernández-Mosqueira, C., Peña-Troncoso, S., Sepúlveda Obreque, A., y Carrasco Venturelli, H. (2020). Prácticas formativas: una mirada desde la formación inicial docente en Chile. *Revista Espacios*, 41(2), 160-167. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n02/20410216.html>
- Ministerio de Educación-Chile (2021). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Estándares de la Profesión docente carreras de pedagogía en Educación Especial / Diferencial. https://bibliotecadigital.min.educ.cl/discover?filtertype=author&filter_relational_operator=equals&filter=Chile.%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n.%20Centro%20de%20Perfeccionamiento,%20Experimentaci%C3%B3n%20e%20Investigaciones%20Pedag%C3%B3gicas
- Ministry of Education and Culture (2014). Teacher education in Finland. Helsinki, Ministry of Education and Culture. <https://splash-db.eu/policydescription/educational-policies-finland-2014/>
- Mizala, A. (2011) “Determinantes de la elección y deserción en la carrera de pedagogía”. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18233>
- Ortúzar, M.S., Ayala, P., Flores, C., y Milesi, C. (2016). Percepciones acerca del proceso de búsqueda y contratación de docentes en Chile: nudos críticos e inequidad del sistema. *Calidad en la educación*, (45), 251-287.
- Pizarro Merino, E., Teneb Agüero, D., Garay Aguilar, M., y Sillard Velásquez, M. (2019). Acercamiento a la percepción de los egresados de las carreras de pedagogía con respecto a su formación inicial docente, en la región de Magallanes, Chile. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 19(34), 66-90. <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1484>
- Rebolledo, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 129-148. <https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14787>
- Rodríguez-Rodríguez, J., y Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilitat d'un qüestionari o escala mitjançant l'SPSS: el coeficient alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, 13(2), 1-13. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>

- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, (39), 117-154. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios pedagógicos*, 40(1), 229-242. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100014>
- Ruffinelli, A., Cisternas, T., Forster, C., y Donoso, F. (2023). La Evaluación Nacional Diagnóstica (END): percepciones y consideraciones para la Formación Inicial Docente desde estudiantes y directores de carreras. *Calidad en la Educación*, 59, 268-298. <https://doi.org/10.31619/caedu.n59.1410>
- Sánchez, G.I., Jara, X.E., y Verdugo, F.A. (2020). Nudos críticos en la inserción de docentes principiantes: lecciones para los programas de formación de profesores. *Información tecnológica*, 31(4), 189-198. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400189>
- Solís, M.C., Núñez, C., Contreras, I., Vásquez, N., y Ritterhausen, S. (2016). Entering Professional Teaching: Problems and achievements of new teachers. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 331-342. dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200019
- Soto-Hernández, V., y Díaz, C.H. (2018). Formación inicial docente en una universidad chilena: percepciones de sus egresados. *Praxis & Saber*, 9(20), 191-216. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8429>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206.
- Vaillant, D. (2018). Estudio exploratorio sobre los modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial: un análisis en clave comparada. Informe final. INFOD e IIPEUNESCO.
- Valdenegro-Fuentes, L. (2023). Modelos de Formación del Profesorado e Identidad Docente: Una articulación necesaria. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 215-234. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.2024>
- Villagra Bravo, C., Mellado Hernández, M., Leiva Guerrero, M., y Sepúlveda Silva, S. (2022). Prácticas evaluativas en la formación inicial de docentes: un estudio self study colaborativo. *Revista Sophia Austral*, 28, 3. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222803>
- Weinstein, J., Muñoz, G., y Rivero, R. (2018). Los directivos escolares como informantes cualificados de las políticas educativas. Sus opiniones bajo el gobierno de Michelle Bachelet en Chile (2014-2017). *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3) <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.001>
- Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M., y Rivero, R. (2019). La opinión de directores de centros públicos y privados sobre las políticas educativas de Chile. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 13-39. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9285>