

**ESTRATEGIAS PARA UNA IMPLEMENTACIÓN EFECTIVA DEL TRABAJO
COLABORATIVO EN PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR CON
DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA**

Strategies for an effective implementation of collaborative work on
Secondary-Education Teachers of an Integration Program

BRITANY DEL PILAR VERA

Escuela Deportiva, Osorno.

britanydelpilar.vera@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-5847-0457>

RESUMEN

Esta investigación se realizó en un establecimiento educacional público de enseñanza media polivalente de la ciudad de Osorno, donde se identificó una necesidad del contexto educativo, en torno al trabajo colaborativo docente y la co-enseñanza. El objetivo de este estudio fue mejorar los procesos de trabajo colaborativo y co-docencia, mediante acciones específicas o estrategias con los mismos docentes. Este estudio se estructuró bajo un enfoque de investigación-acción, implicando su ejecución tres fases: fase de diagnóstico, diseño e implementación del plan de trabajo y finalmente, fase de evaluación final o cierre. La recolección de datos se llevó a cabo en dos momentos, siendo la fase de diagnóstico de carácter cuantitativo y la fase de evaluación de cierre desde un enfoque mixto. La muestra inicial estuvo compuesta por ocho docentes, de los cuales cuatro eran de educación diferencial, tres de educación regular y uno de educación técnica. Tras la implementación del plan de trabajo se lograron constatar avances y apreciaciones positivas sobre la implementación dicho plan por parte de los participantes, relativas al mayor conocimiento respecto de las normativas que orientan el trabajo colaborativo y la incorporación de prácticas o estrategias que mejoren la calidad de este. También se registraron limitaciones y

oportunidades de mejora de este proceso tras el desarrollo de la investigación que involucró a los agentes educativos.

Palabras clave: Educación inclusiva; integración escolar; investigación acción; trabajo colaborativo

ABSTRACT

This research has been carried out in a public multipurpose school for secondary education, in Osorno, where the need for research upon collaborative teaching work and co-teaching has been identified. The objective of this study is to improve the collaborative work and co-teaching processes, through the acknowledgement of a set of specific actions or strategies on such teachers. This study has been structured under an action-research approach, and it has been developed in three phases: diagnostic, design and implementation of the work plan, and a final assessment, or closure phase. Data collection has been carried out in two different moments, being the diagnostic phase carried out through a quantitative approach, and the closure assessment phase through a mixed approach. The initial sample was composed by eight teachers. Four of them from differential education; three from regular education; and one from a technical school. Thanks to the implementation of the work plan, it has been possible to identify significant progress and positive feedback from the participants, regarding a greater knowledge on the standards that guide collaborative work, and the incorporation of practices or strategies that improve quality. Additionally, both limitations and improvement opportunities have been found during this research process which have involved several educational agents.

Key words: Inclusive education; school integration; action research; Collaborative work.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo colaborativo es fundamental para una educación pertinente y diversificada, cuya práctica debe estar dirigida para el beneficio de todo el

estudiantado. Asimismo, este contribuye de manera positiva al desarrollo de las relaciones de trabajo respetuosas y eficientes entre los agentes educativos. No obstante, para que exista un trabajo colaborativo adecuado y sistemático, se requiere de la participación crítica, reflexiva y social de las y los profesionales involucrados, convirtiéndose en una herramienta necesaria para contribuir de manera íntegra a la praxis educativa. Prueba de ello, es la incorporación de diversas políticas públicas en la actual reforma educacional, como el Sistema De Desarrollo Profesional Docente normado en la Ley 20.903 (2016), la cual contempla el incremento de las horas no lectivas para la ejecución de actividades orientadas al desarrollo profesional, al trabajo colaborativo entre las y los docentes, entre otras actividades. El organismo encargado de velar por la implementación de esta ley es el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), el cual se encarga de evaluar de forma integral la labor docente, contemplado varias áreas, entre ellas el trabajo colaborativo. Asimismo, son los Programas de Integración Escolar (PIE) uno de los espacios que propician la implementación del trabajo colaborativo y la codocencia mediante la cooperación, socialización y funcionamiento de los equipos multidisciplinares y de los equipos de aula (Queupil et al., 2021).

1.1. PROCESO DE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EN CHILE PARA DAR RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)

Actualmente, el sistema educacional chileno está en constante proceso de cambio, debido a la necesidad de dejar atrás ciertas prácticas de segregación y exclusión. Para responder a esta necesidad, el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) ha implementado diversos decretos y leyes en educación, tales como el Decreto N°170 de subvención que determina estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (2009), la Ley 20.248 de Subvención Escolar

Preferencial (2008), Decreto N°83 sobre diversificación de la enseñanza y ajustes curriculares (2015), entre otros. Dichas medidas tienen el propósito de velar por los derechos y deberes del profesorado, alumnado y agentes educativos, sin importar la diversidad del estudiantado que acude a los centros educativos.

Al amparo de estas normativas, específicamente del Decreto N°170, es que se releva el concepto de integración escolar o educativa, el cual, de acuerdo con dicho documento, tiene por objetivo que las personas en situación de discapacidad o personas que presenten NEE puedan acceder a escuelas regulares, siendo amparadas por los principios de universalidad, equidad y calidad, establecidos en la Ley 20.370/General de Educación de 2009 (Véliz et al., 2020). Para Treviño et al. (2018), el estudio del agrupamiento y distribución de los estudiantes al interior de las escuelas, como medida de manejo de la heterogeneidad, ha sido escasamente desarrollado en Latinoamérica, sin ser Chile la excepción. No obstante, la integración educativa requiere de mecanismos adicionales que posibiliten la participación efectiva de los estudiantes.

A partir del planteamiento mencionado es que surge el concepto de inclusión educativa, siendo un proceso y constructo que difiere en varios componentes al proceso anterior. La finalidad de la inclusión educativa radica, para Valencia y Hernández (2017), en que todos los estudiantes, por derecho, logren acceder a una educación de calidad, enfocándose especialmente en aquella población estudiantil que presenta riesgo de ser apartada o relegada. Además, este concepto reconoce la diversidad desde las diferencias, dotándolas de valor, para hacer sentir a sus miembros aceptados y valorados. Siguiendo esta línea, Leiva (2013), menciona que la inclusión requiere de transformaciones y cambios en las prácticas educativas e institucionales para promover la participación de todos los estudiantes desde sus potencialidades. Con la incorporación de la educación inclusiva en Chile, desde un nuevo

paradigma, se espera que tanto el contexto educacional como social logre adaptarse a las NEE de los(as) alumnos, esto con el fin de avanzar a una sociedad más inclusiva (Manghi et al., 2020).

1.2. PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR (PIE)

Como se mencionó anteriormente, los esfuerzos por lograr una educación más inclusiva en Chile, para dar respuesta a las NEE implicó modificaciones para la mejora en algunos procesos educativos. Desde la mirada integradora, en su momento y hasta la actualidad, se han implementado los Programas de Integración Escolar como una herramienta o estrategia, cuyo propósito es dar respuesta educativa adecuada y a tiempo a los estudiantes, permitiendo -desde una mirada más inclusiva- determinar y eliminar, además, las barreras del aprendizaje; y poniendo en marcha procesos de cooperación en el contexto educativo. Esto, para facilitar el acceso, la participación, el progreso y el egreso de todos los estudiantes a fin de contribuir en su proceso de enseñanza aprendizaje (Mineduc, 2016). Para Rojas y Castro (2020), los educadores(as) diferenciales poseen un papel fundamental en los PIE, teniendo facultades para efectuar los procesos de diagnóstico y apoyos en el proceso de aprendizaje de los alumnos(as) con NEE, además de ser quienes realizan y fomentan el trabajo colaborativo dentro y fuera del aula de clases. Es decir, tienen un rol multifacético y fundamental en el funcionamiento y desarrollo adecuado del PIE. En esta misma línea, Arriagada et al. (2021) mencionan que el objetivo de estos programas es optimizar las estrategias y sistemas de apoyo, cubriendo un amplio espectro de NEE, ya sean aquellas de carácter transitorio (NEET) o permanente (NEEP). Por ello, el trabajo colaborativo entre profesionales emerge como el principal camino para garantizar el aprendizaje de los niños y niñas (Rivera y Aparicio, 2020).

1.3. INTEGRACIÓN ESCOLAR, INCLUSIÓN EDUCATIVA Y PROCESOS EDUCACIONALES QUE PERMITEN LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE PARA TODOS

En Chile se han ido instalando diversos procesos para fomentar la integración e inclusión educativa. Por una parte, la implementación del Marco para la Buena Enseñanza (2008) tuvo como objetivo contribuir a la mejora de la docencia a través de un guía que pueda acompañar a los jóvenes docentes en su primera experiencia en el aula. Este marco considera que los y las docentes se deben involucrar como seres humanos en la tarea, con todas sus capacidades y valores. Por ende, se reconoce que distingue la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los variados contextos culturales en que éstos ocurren. Por otro lado, en el año 2009 se implementó el Decreto N°170, el cual reglamenta el ingreso de los estudiantes con NEE y determina la subvención de educación especial mediante la participación en PIE. Esto otorga la oportunidad de contratar a diversos profesionales, tales como fonoaudiólogos(as), psicólogos(as), kinesiólogos(as), entre otros, además de educadores(as) diferenciales, quienes llevan a cabo la co-enseñanza en el aula con el(la) profesor(a) de educación regular. Posterior a la publicación del Decreto 170, el documento sobre Orientaciones Técnicas para PIE (Mineduc, 2013), describe los procedimientos y procesos técnicos para orientar a las comunidades educativas en la implementación y desarrollo de los PIE en los establecimientos educacionales, de acuerdo con la normativa vigente.

Por otra parte, la Ley 20.845 (2015), permitió regular los procesos de inclusión educativa de los y las estudiantes, mediante los procedimientos de admisión, entre otras medidas. También presentó la posibilidad a todos los individuos de educarse con libertad, tal como lo estipula la Constitución de Chile. Asimismo, demanda la elaboración de planes y programas de apoyo a la inclusión en todas las instituciones educativas, y para ello se debe fomentar que en el Plan de Mejoramiento Educativo de cada establecimiento se

abarquen acciones de apoyo a la inclusión (Mineduc, 2021). Finalmente, la Ley 20.903 del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016), contribuye al mejoramiento continuo del desempeño profesional del profesorado, mediante la actualización de sus conocimientos, la aplicación de técnicas colaborativas con otros profesionales y el fortalecimiento de sus competencias. En otras palabras, para lograr la inclusión educativa y potenciar el desarrollo docente, son el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica dos elementos clave (MINEDUC, 2019).

1.4. TRABAJO COLABORATIVO

1.4.1 Conceptualización y características del trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo es un proceso que implica una interacción constante con el otro, en el que se aprende de manera conjunta para resolver o abordar tareas con un objetivo en común. Como señalan Kemmis y Taggart (1992), el objetivo es establecer condiciones óptimas para el aprendizaje por medio de la experiencia y así mejorar la praxis e involucrar la participación docente. Para Escarbajal (2010), trabajar colaborativamente favorece el desarrollo de habilidades, competencias o estrategias de la práctica docente; no obstante, se demanda del compromiso del propio o la propia docente para llevar a cabo esta tarea.

De acuerdo con Vaillant (2016), el trabajo colaborativo implica la interacción y la colaboración entre los propios docentes, el cual debe vincularse al aprendizaje del estudiantado. Asimismo, García et al. (2015) propone que el trabajo colaborativo debe entenderse como un constructo social que favorece el desarrollo y aprendizaje, por medio de la cooperación docente, fomentando las relaciones interpersonales entre los mismos. Los equipos de aula son quienes ejecutan el trabajo colaborativo mediante la planificación de la co-enseñanza. Estos suelen estar conformados por las y los profesionales de

educación diferencial, y los profesores(as) de aula regular, ya sean de educación parvularia, básica o media. No obstante, cuando la ocasión lo amerita, también participan las y los asistentes de aula, además de profesionales especialistas como psicólogos(as), fonoaudiólogos(as), kinesiólogos(as), entre otros(as). Para ello, es indispensable que el profesorado sea capaz de reconocer que las capacidades y habilidades de cada uno pueden complementarse para lograr mejores resultados de aprendizaje, brindando así, respuesta a toda la diversidad estudiantil, por lo que implica el compromiso, confianza y comunicación entre los pares (Mineduc, 2013). De igual forma, el trabajo colaborativo favorece a la cohesión y sinergia en el equipo docente, optimiza el uso del tiempo, de los recursos y genera altas expectativas en la comunidad educativa frente al proceso de enseñanza aprendizaje (Mineduc, 2019).

1.4.1. Trabajo colaborativo y co-enseñanza: conceptos y características

Tanto el trabajo colaborativo como la co-enseñanza son herramientas que permiten el progreso continuo de la calidad de los procesos de aprendizaje, especialmente de los y las estudiantes que presentan NEE. Mientras que el trabajo colaborativo involucra a un equipo de profesionales con diferente formación que trabaja para un mismo fin y aporta desde su experticia, la co-enseñanza se basa en la responsabilidad que comparten dos o más personas en enseñar a algunos o a todos los estudiantes de un aula, involucrando procesos de planificación, instrucción y evaluación (Mineduc, 2018). Por lo tanto, la co-enseñanza es una arista o parte importante dentro de lo que involucra el trabajo colaborativo.

En relación con lo señalado anteriormente, la co-enseñanza puede representarse de distintas maneras, dependiendo de la planificación, contexto y características del grupo de curso, además de los conocimientos que posee el profesor(a), la confianza y comodidad entre los mismos (Mineduc, 2013).

Existen muchas formas y métodos de emplear la co-enseñanza en el aula de clases, algunos de los tipos de co-enseñanza son: la co-enseñanza de apoyo, donde un docente asume el rol de líder y el otro de asistente; la co-enseñanza paralela o de rotación entre grupos, donde los alumnos se dividen en grupos y trabajan con o sin la supervisión docente de forma rotativa; co-enseñanza complementaria, en la cual ambos docentes apoyan a la acción de enseñar asumiendo diferentes roles; y por último la co-enseñanza en equipo, en la cual ambos docentes se involucran en el proceso pedagógico, participando desde la planificación, dirigiendo las clases, evaluando, entre otros aspectos (Mineduc, 2013).

1.5. EL TRABAJO COLABORATIVO Y LA CO-ENSEÑANZA ENTRE PROFESORES(AS) DE EDUCACIÓN REGULAR Y DE EDUCACIÓN ESPECIAL/DIFERENCIAL EN CHILE

En relación con el trabajo colaborativo entre profesores(as) de educación regular y especial y/o diferencial en Chile, es necesario mencionar a las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (Mineduc, 2013), las cuales establecen que es de carácter obligatorio otorgar horas a los profesores para desarrollar y realizar el trabajo colaborativo bajo el modelo de la co-enseñanza, esto en los establecimientos educacionales con PIE. Dicho tiempo de trabajo es fundamental para la planeación del proceso de aprendizaje y de participación de los y las estudiantes, especialmente de aquellos que presentan NEE. De igual forma, el Decreto N°170 de 2009 regula la cantidad de horas en las que los profesionales de la educación especial deben brindar apoyos en el aula de clases, desarrollando la co-enseñanza durante ese período.

La co-enseñanza se desarrolla gracias a un proceso cooperativo, favorecido por la interacción cara a cara, la interdependencia positiva, las

habilidades interpersonales, el monitoreo del progreso de la co-enseñanza y el compromiso individual de cada docente (Mineduc, 2013). Con respecto a la planificación de la co-enseñanza, esta se compone de varios aspectos, tales como la distribución de roles y responsabilidades, la planificación general del aula común, el diseño de las adaptaciones curriculares, la determinación de las estrategias didácticas, la planificación del enfoque de co-enseñanza, la preparación de los recursos pedagógicos, entre otros (Mineduc, 2013).

2. METODOLOGÍA

2.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

El enfoque metodológico bajo el cual se realizó este estudio es el de investigación-acción, el cual busca resolver mediante la investigación situaciones o problemáticas que existen en un determinado contexto educativo real. Asimismo, se hace partícipe a los agentes educativos en el proceso. Además, para este tipo de estudio, se consideró un diseño de pre y post test, en la cual se recoge información respecto de la situación o problemática, antes y después de una intervención o implementación, con el fin de determinar si hubo cambios o algún nivel de impacto después de la ejecución del plan de trabajo.

2.2. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO EDUCATIVO DONDE SE EFECTUÓ LA INVESTIGACIÓN

El establecimiento educacional en el cual se llevó a cabo la investigación corresponde a un liceo de la ciudad de Osorno, de dependencia municipal y que cuenta con modalidad de enseñanza polivalente (humanístico-científica y técnico-profesional con modalidad dual), impartiendo clases en los niveles de 1° a 4° año de enseñanza media. Además, el Liceo se encuentra adherido a la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y a su vez cuenta con PIE, el que

apoya a estudiantes con NEET y NEEP. El establecimiento educacional, al momento de efectuarse esta investigación, se ubicaba dentro de la categoría de desempeño medio-bajo, de acuerdo con la evaluación que considera los niveles de aprendizaje de todos los estudiantes, los indicadores de desarrollo personal y social, y los resultados de las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), considerando también el progreso del establecimiento en las últimas mediciones. Es así como se identifica que el establecimiento ha tenido un rendimiento más bien descendido en las asignaturas de lengua y literatura, así como en matemáticas. En relación con los datos otorgados por la Agencia de Calidad, respecto a los indicadores de desarrollo personal y social, uno de los que presenta menores logros corresponde a la autoestima académica, específicamente la dimensión autopercepción y valoración académica. Por último, es posible señalar que el establecimiento educacional se ubicaba en una zona de contexto sociocultural vulnerable.

2.3. DETECCIÓN DE LA SITUACIÓN O NECESIDAD A INTERVENIR

En la fase de diagnóstico se recogió información para determinar la situación o necesidad que era necesaria intervenir en el contexto educativo. Una vez precisada la situación y aspectos específicos detectados con dificultad o necesidad, se diseñó un plan de trabajo para mejorar la situación detectada, basado en la literatura revisada —es decir, en la evidencia— y en las normativas que regulan el trabajo colaborativo en alguno de sus niveles. A continuación, se darán a conocer en los siguientes apartados las fases que implicó este estudio a nivel metodológico: fase de diagnóstico, diseño e implementación del plan de trabajo y evaluación de cierre.

2.4. FASE DE DIAGNÓSTICO

2.4.1. Metodología de la fase de diagnóstico

El levantamiento de datos de esta fase se efectuó bajo el enfoque cuantitativo, que, de acuerdo con Hernández (2014), se basa en la recolección de datos que permitan la medición numérica y un análisis estadístico, con el propósito de describir, explicar o interpretar obtenidos. De igual manera, Cadena et al. (2017), plantea que antes de recurrir al método cuantitativo, es recomendable cualificar los problemas y necesidades, y desde allí establecer qué factores son prioritarios investigar. Posterior a esto, se pueden determinar las variables a medir de acuerdo con la determinación de los indicadores, esto en función de lo que se requiere investigar, quiénes se consideran en la investigación y el problema a resolver. Es por ello por lo que se recurrió al enfoque cuantitativo, para obtener los datos con precisión y trabajar sobre ellos con el mayor grado de objetividad, analizando la información para posteriormente diseñar la implementación de forma más específica.

2.4.2. Fuente(s) desde donde se extrajeron los datos

La muestra estuvo conformada por ocho docentes, de los cuales cuatro son de educación diferencial, tres son de modalidad humanista científico de las asignaturas de lengua y literatura, matemáticas e inglés y un docente de la modalidad técnico profesional. Para seleccionar a los y las participantes se utilizó la técnica de muestreo no probabilístico intencional, lo que permitió seleccionar cierto número de participantes. De acuerdo con Otzen y Manterola (2017), la selección de personas que serán parte de la muestra depende de las características o criterios que el investigador considere relevantes en dicho momento para el logro de los objetivos. Se adoptó esta técnica de selección, ya que tiene directa relación con los objetivos del estudio. La selección de

participantes se relacionó directamente con los agentes que intervienen en la praxis educativa, específicamente en el trabajo colaborativo y la co-enseñanza.

2.4.3. Instrumentos y/o técnicas para levantar los datos

Para la recolección de datos se utilizó una encuesta diferenciada tanto para docentes de educación diferencial como para docentes de educación regular, elaborada por Aránguiz et al. (2020), y adaptada para este estudio. Las preguntas se ajustaron para utilizar una metodología con enfoque cuantitativo, adecuándolas al contexto del establecimiento educacional.

El instrumento final contó con un total 26 preguntas que permitieron indagar sobre el trabajo colaborativo, distribuidas en tres categorías: planificación, intervención y evaluación. La categoría de planificación buscó recoger información sobre los horarios, reuniones, recursos, medios y enfoques de co-enseñanza empleados en el establecimiento, con el fin de verificar si estas acciones se llevaban a cabo y de qué forma. La segunda categoría denominada intervención permitió conocer la labor de los y las docentes dentro de la sala de clases, así como el desarrollo intencional de la misma en relación con el proceso de enseñanza del cual se benefician los estudiantes. La última categoría denominada evaluación buscó indagar sobre la intervención pedagógica de los profesores(as) en relación con la medición de los aprendizajes alcanzados durante el proceso de enseñanza efectuado con el alumnado.

Es oportuno señalar que la validación del instrumento fue efectuada por una académica de la Universidad de Los Lagos del área de Educación. La aplicación de este instrumento se realizó mediante la entrega de un formulario de encuesta de la plataforma Google impreso a los y las docentes, para que respondieran de manera autónoma con un plazo de una semana. Posteriormente se realizó la recepción de encuestas. Asimismo, previo a todo

procedimiento se solicitó la firma de un consentimiento informado a cada participante.

2.4.4. Resultados de la fase de diagnóstico

Es importante volver a mencionar que los resultados de esta fase son de tipo cuantitativo. Considerando la extensión de los mismos y priorizando el resto de fases de la investigación en este escrito, es que se presenta a continuación la Tabla 1 a modo de síntesis, con una descripción breve de los resultados obtenidos, considerando las categorías y tipos de profesionales de la educación que participaron dando respuesta al instrumento.

Tabla 1

Síntesis de los datos recogidos en el diagnóstico por dimensión: Ed. Diferencial y Ed. Regular.

Profesorado	Dimensión	Síntesis por dimensión
Ed. Diferencial	Planificación	Conforme a lo analizado, existen deficiencias respecto al desarrollo de la secuencia didáctica, así como en relación al conocimiento de los enfoques de co-enseñanza.
	Intervención	Se determinó que hay algunas dificultades para identificar enfoques de co-enseñanza, y respecto de la calidad del trabajo colaborativo.
	Evaluación	De acuerdo con lo analizado, se ha declarado la realización de la planificación y/o participación de ambos docentes en las evaluaciones.

Ed. Regular	Planificación	Acorde a lo visto, se determinó que existe una participación de ambos docentes y una repartición adecuada de la preparación de material para trabajar en el aula.
	Intervención	Se evidenció nuevamente, a partir de la respuesta de los y las docentes, una insuficiencia en relación con el conocimiento y comprensión de los enfoques de co-enseñanza, así como a la calidad de trabajo colaborativo que se está realizado.
	Evaluación	Acorde a lo analizado, existe una participación activa y estable en la planificación, elaboración y aplicación de las evaluaciones en ambos profesores.

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, y de acuerdo con lo analizado en las tres categorías mediante un análisis descriptivo, se identificaron las principales deficiencias, las cuales se presentaron en tres aspectos puntuales referentes a la *secuencia didáctica, definición y caracterización de enfoques de co-enseñanza y calidad de trabajo colaborativo*.

2.5 DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE TRABAJO

Considerando los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico, se detectó la necesidad de mejorar e incentivar la instalación de los procesos de trabajo colaborativo docente. Para abordar las necesidades detectadas mediante un plan de trabajo, primeramente se planteó un objetivo general y para su alcance se establecieron dos objetivos específicos. Como objetivo general, se planteó fomentar la implementación de acciones que permitan la mejora e instalación del trabajo colaborativo docente, mediante estrategias diversificadas que contribuyan a la organización del trabajo pedagógico, para potenciar procesos de enseñanza aprendizaje en el establecimiento educacional. Los objetivos específicos fueron: (a) diseñar e implementar estrategias para optimizar la gestión del tiempo y la calidad de los momentos de trabajo colaborativo y (b) fortalecer procesos de planificación y ejecución pedagógica en el aula, en el marco de la co-enseñanza y del trabajo colaborativo.

2.4.5. Plan de trabajo

La ejecución del plan de trabajo tuvo una duración de ocho semanas. Para el diseño del plan de trabajo y el abordaje de las necesidades detectadas, se efectuaron dos macro acciones concretas. La primera, fue la realización de un protocolo para el trabajo colaborativo. Para desarrollar dicha acción se gestionaron espacios de reflexión pedagógica en aula de recursos, dos días a la semana durante siete semanas, con el profesorado de educación regular y docentes de educación diferencial, quienes compartían horas de trabajo colaborativo. En estos espacios se potenció la interacción entre docentes, empleando el uso de material preparado relacionado a trabajo colaborativo, tales como infografías, presentaciones de apoyo, material didáctico, entre otros. Todo esto, para asegurar la participación activa y comprometida de todos los y las docentes, promoviendo también relaciones simétricas y recíprocas, y así gestionar un espacio de metacognición docente, el cual tuvo

como finalidad contribuir a la autorregulación del trabajo colaborativo y de las labores pedagógicas.

La segunda acción concreta realizada fue la ejecución de un proyecto interdisciplinario, el que posibilita que los docentes generen instancias de reflexión conjunta. Estas instancias permiten a su vez que los y las docentes se auto perciban como profesionales eficientes, sintiéndose valorados y reconocidos en su profesión (Sotomayor et al. 2021). Asimismo, potencia en los y las estudiantes mejores resultados en los aprendizajes, logrando la significación de estos, promoviendo la participación y motivación. Dicha acción buscó promover el trabajo colaborativo por medio de planificaciones conjuntas entre el equipo de aula, desarrollando un proyecto interdisciplinario que fortalezca la co-enseñanza, siempre apuntando al alcance de los aprendizajes con sentido por parte del estudiantado. Inicialmente, el proyecto buscó integrar las asignaturas de lengua y literatura, matemática e inglés en el nivel de primero y tercero medio, con el fin de que el profesorado diseñara estrategias individuales, de equipo e institucionales para prevenir el estrés y, de este modo, fortalecer el bienestar integral de cada estudiante de la comunidad escolar, mejorando así su estilo de vida y los índices de salud física y mental. El proyecto interdisciplinario se tituló: *Estrategias para prevenir el estrés en la vida escolar*, y la idea se gestó a partir de las inquietudes sondeadas en los agentes de este ciclo o nivel educativo. Finalmente, dicho proyecto se realizó en un curso de primer año de enseñanza media del establecimiento educacional. Para la ejecución de este proyecto interdisciplinario, se abordaron las dificultades detectadas con anterioridad, por medio de múltiples actividades, en las que transversalmente se implementaron acciones que permitieron la mejora e instalación de espacios para el trabajo colaborativo a fin de fortalecer procesos de planificación y co-enseñanza. Los y las docentes trabajaron en conjunto, para planificar y organizar la implementación del proyecto contra el estrés en la

vida escolar. No obstante, existieron situaciones que complejizaron la correcta ejecución de dicha acción, lo cual se abordara más adelante.

2.5. FASE DE EVALUACIÓN DE CIERRE

2.5.1. Metodología de la fase de cierre

El levantamiento de datos en la fase final se efectuó bajo el enfoque mixto, que, de acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), involucra la recolección y procesamiento de datos cualitativos y cuantitativos. También agrupa diversas técnicas de investigación, siendo estas de carácter empírica, crítica y sistemática, todo ello con el fin de inferir a partir de toda la información obtenida y así conseguir un entendimiento más profundo del fenómeno estudiado. Por otra parte, Chen (2006) citado en Obez et al. (2018), se refiere a la metodología mixta como un proceso integral donde se fusionan los métodos cualitativos y cuantitativos con el objetivo de obtener un panorama más completo del objeto de estudio. Es por ello por lo que se acudió al enfoque mixto, para desarrollar instrumentos más específicos de acuerdo con el contexto y así lograr una comprensión más completa y exhaustiva de los resultados y los posibles cambios a partir de la implementación del plan de trabajo que permitió abordar la necesidad detectada, relacionada al trabajo colaborativo.

2.5.2. Fuente(s) desde donde se extrajeron los datos

La muestra considerada inicialmente estuvo conformada por ocho docentes de educación regular y de educación diferencial, de un establecimiento educacional de enseñanza media de Osorno, los cuales participaron de las acciones implementadas durante el plan de trabajo. No obstante, el instrumento de la fase de evaluación o cierre solo se aplicó a seis docentes, ya que los demás no se encontraban realizando sus labores por

problemas de salud, contando con licencia médica indefinida. Por tanto, la muestra final estuvo conformada por cuatro educadores diferenciales y dos docentes de la modalidad científico humanista de las asignaturas de inglés, y de lengua y literatura. Es importante aclarar que, si bien este último no participó en los espacios de reflexión pedagógica, sí participó en la ejecución del proyecto interdisciplinario efectuado en el establecimiento educacional, por lo que su opinión acerca del trabajo colaborativo es también considerada para evaluar la implementación del plan de trabajo.

2.5.3. Instrumentos y/o técnicas para levantar los datos

En esta fase se emplearon dos instrumentos para la recogida de datos, uno de tipo cuantitativo y otro de tipo cualitativo, dado que esta parte final de la investigación posee un enfoque mixto como ya se mencionó. Para la recolección de datos de tipo cuantitativo se empleó una escala de tipo Likert de tipo acuerdo, tanto para docentes de educación diferencial como para docentes de educación regular. Los reactivos o afirmaciones se ajustaron para indagar acerca de la autopercepción del trabajo colaborativo, en otras palabras, cada profesor(a) evaluó su propio desempeño en las categorías implementadas durante el transcurso de la investigación; planificación, intervención y evaluación, para así, obtener una perspectiva docente acerca de los propios avances respecto del trabajo colaborativo. Cabe señalar, que los reactivos o afirmaciones se adecuaron al contexto del establecimiento educativo, utilizando un enfoque cuantitativo. Los reactivos o afirmaciones de la escala Likert están distribuidas en tres categorías: planificación, intervención y evaluación. Estas son las mismas categorías anteriormente consideradas en el instrumento de la fase de diagnóstico, permitiendo mantener una coherencia en las recogidas de datos pre y post implementación, además de permitir verificar si se causó algún nivel de cambio deseado, o si se observaron

mejoras en el trabajo colaborativo debido a la implementación del plan de trabajo en el establecimiento educacional.

La categoría de planificación buscó recoger nuevamente información sobre los horarios, reuniones, recursos y medios utilizados, enfoques de co-enseñanza utilizados, con el fin de verificar si estas acciones se llevaron a cabo de forma sistemática en las últimas semanas, esto debido a que estas favorecen la organización posterior de las categorías de intervención y evaluación. La segunda categoría denominada intervención permitió conocer si se efectuó de manera sostenida durante las últimas semanas la labor docente dentro de la sala de clases, así como el desarrollo intencional de la misma en relación con la enseñanza de los estudiantes. La última categoría denominada evaluación buscó indagar sobre la intervención pedagógica de los docentes respecto de la medición de los aprendizajes del proceso de enseñanza, efectuado en las últimas semanas.

Por otra parte, para la recolección de datos de tipo cualitativo se realizó una entrevista semiestructurada con cuatro preguntas semiabiertas, para recoger información sobre las apreciaciones de cada docente de una forma más específica y con mayor desarrollo. Además, permite obtener la perspectiva docente del trabajo colaborativo en el contexto del establecimiento. Cabe mencionar que las entrevistas fueron grabadas con los permisos correspondientes de los y las participantes y transcritas para su posterior análisis.

Por lo tanto, el instrumento final que se utilizó contó con un total de 30 reactivos divididos en las tres categorías de planificación, intervención y evaluación (diez reactivos o afirmaciones por cada categoría), más las cuatro preguntas semiabiertas de la entrevista semiestructurada. Este instrumento tuvo por finalidad indagar y evaluar el trabajo colaborativo realizado durante y una vez finalizada la ejecución del plan de trabajo. Para la aplicación, se les entregó a los y las docentes un instrumento impreso para que respondieran de manera autónoma en un plazo de tres días. Posteriormente, se realizó la

recepción del instrumento ya contestado. Cabe señalar que la validación del instrumento fue efectuada también por una académica del área de Educación de la Universidad de Los Lagos.

2.5.4. Resultados de la evaluación de cierre de la implementación

Es fundamental recordar que la recogida de información de esta fase se efectuó bajo el enfoque mixto. En primer lugar, se detallan los resultados obtenidos a partir del análisis del apartado de preguntas de tipo cuantitativo, y luego los resultados obtenidos a partir del análisis del apartado de preguntas de tipo cualitativo. Los datos cuantitativos obtenidos se presentan considerando las tres categorías: planificación, intervención y evaluación. No se presentan numéricamente, debido a la extensión de los mismos. Sin embargo, se sintetizan los principales resultados, enunciando dicha información en párrafos redactados.

Es relevante destacar que, con respecto a la categoría de planificación, la gran mayoría de los educadores(as) diferenciales declararon conocer las planificaciones de los y las docentes de aula regular debido a las reuniones de trabajo colaborativo realizadas durante la investigación. Además, gracias a la información entregada en las jornadas de reflexión, los profesionales declararon reflexionar sobre las estrategias de co-enseñanza a utilizar en el aula en estos espacios.

En la categoría de intervención, no se observaron mayores problemáticas, ya que los y las docentes de educación diferencial y profesores(as) de educación regular declararon trabajar en conjunto, participando, liderando momentos en las clases e interviniendo de forma colaborativa. Incluso, gran mayoría del profesorado señaló que ha potenciado de diferentes maneras las metodologías de enseñanza empleadas en el inicio, desarrollo y cierre de la clase.

En lo que respecta a la categoría de evaluación, los resultados son más diversos y apuntan a una problemática constante en torno a la optimización del tiempo para realizar un adecuado trabajo colaborativo para el diseño y concreción de las evaluaciones. No obstante, si bien esta categoría fue considerada en la elaboración y ejecución el plan de trabajo respecto del trabajo colaborativo, es importante destacar que, finalmente, la administración de la gestión de los tiempos del profesorado fue siempre responsabilidad de la institución educativa.

Los resultados que se presentan a continuación son los obtenidos a partir la entrevista semiestructurada, realizada a docentes de educación regular y a docentes de educación diferencial para conocer la autopercepción de trabajo colaborativo realizado. La codificación de los datos se realizó considerando categorías y subcategorías a las que pertenecía cada dato cualitativo (Rodríguez, 2003). Los datos quedaron agrupados en cuatro categorías correspondientes a: (a) beneficios observados desde la perspectiva docente sobre el proceso realizado respecto del trabajo colaborativo; (b) obstaculizadores observados desde la perspectiva docente sobre el proceso realizado respecto del trabajo colaborativo; (c) valorización de los espacios de reflexión docente y protocolo de trabajo colaborativo; y (d) valorización del proyecto interdisciplinario como herramienta de co-enseñanza. Cada una de estas categorías presentan subcategorías para una mayor ejemplificación.

a. Beneficios observados desde la perspectiva docente sobre el proceso realizado respecto del trabajo colaborativo.

En esta categoría los y las docentes dieron a conocer algunos factores considerados beneficiosos en sus procesos de trabajo colaborativo, teniendo en cuenta la implementación del plan de trabajo. De acuerdo con los datos analizados, se consideraron seis subcategorías: generación de espacios para trabajo colaborativo, elaboración de material de apoyo, mayor conocimiento

de las planificaciones, mayor apertura o disposición al trabajo colaborativo, profundización del conocimiento sobre el trabajo colaborativo y apoyo individualizado a los estudiantes.

A medida que van pasando las clases, las semanas, y se van generando estos lazos en las distintas reuniones de trabajo colaborativo, sí se van brindando esos pequeños espacios para poder intervenir, ya sea en el inicio o en el cierre de la clase (docente 3).

De esta manera, de acuerdo con lo declarado por los y las participantes, se logra visibilizar que existe una mayor apertura en cuanto a los espacios para realizar trabajo colaborativo y co-enseñanza. De igual forma, conforme a lo mencionado por los docentes, se establece que existen beneficios en cuanto a la elaboración de material de apoyo para el proceso de enseñanza aprendizaje. No obstante, un docente aludió a esta subcategoría de forma negativa, ya que no participó de manera directa en los espacios de reflexión pedagógica y en las reuniones de trabajo colaborativo, esto debido a que no contaba en su horario con las horas establecidas al trabajo colaborativo de acuerdo con las Orientaciones Técnicas para el Programa de Integración Escolar (Mineduc, 2013).

b. Obstaculizadores observados desde la perspectiva docente sobre el proceso realizado respecto del trabajo colaborativo.

En esta categoría se dan a conocer las dificultades a las que se vieron enfrentados los y las docentes de educación regular y de educación diferencial en el trabajo colaborativo realizado durante la implementación del plan de trabajo. Se puede observar cuatro áreas afectadas dentro de esta categoría: dificultades de tiempo para reuniones de trabajo colaborativo, para preparar materiales, evaluaciones, choques de horario y la gran cantidad de licencias médicas que tomaron los docentes; elaboración de planificaciones en el tiempo

establecido; dificultades relacionales entre el profesorado; y las características del estudiantado al retornar a la presencialidad.

Uno súper claro, el tiempo, la falta de tiempo y el de algunos profes tienen tantas horas de clases que les queda muy poquito tiempo de trabajo colaborativo y otros no tienen trabajo colaborativo entonces, hay que buscarlos en algún momento que ellos tengan disponible (docente 1).

Conforme a los datos analizados, un gran número de docentes, específicamente cuatro de los seis, percibieron que la falta de tiempo es un factor que dificulta que se realice un adecuado trabajo colaborativo, repercutiendo de manera negativa en la práctica pedagógica. No obstante, este factor no se pudo intervenir directamente desde el plan de trabajo, ya que los horarios para el trabajo colaborativo fueron establecidos en las primeras semanas de inicio del año escolar, desde la gestión y administración del Liceo.

c. Valorización de los espacios de reflexión docente y protocolo de trabajo colaborativo

La presente categoría buscó conocer aspectos destacados en cuanto a las acciones realizadas para potenciar el trabajo colaborativo durante las jornadas de reflexión, considerando el diseño e implementación de estrategias para optimizar la gestión del tiempo y la calidad de los momentos de este. Dentro de esta línea se identificaron cinco subcategorías: valoración de espacios de reflexión en torno a la labor docente; profundización del conocimiento sobre el trabajo colaborativo; aprendizaje entre pares; y visibilizar la labor del educador(a) diferencial. De esta manera, se visualiza que el protocolo de trabajo colaborativo y, por lo tanto, la gestión del tiempo y la calidad de este son aspectos relevantes que tienen un impacto directo en el quehacer docente, posibilitando la comunicación y aprendizaje entre pares, entre otros beneficios.

Yo creo que eso nos ayudó como a volver al eje, para qué estamos, cuál es el fin de esto, porque muchas veces uno no tiene instancia, como de

reflexionar. Por ejemplo, el otro día los momentos de la clase, se hace tan habitual, por ejemplo, que uno no cierre la clase, que uno olvida la importancia que tiene eso o lo mismo de trabajar en conjunto. Recuerdo que cuando comenzaron y ustedes nos preguntaron según nuestro aspecto en qué nivel estábamos, bueno, después la conclusión fue que nosotros estábamos en un nivel más delante de lo que creíamos que estábamos (docente 1).

Respecto de lo señalado con anterioridad, tres docentes mencionan que la acción realizada ayuda a potenciar y recordar los conocimientos que sustentan su quehacer docente y, por lo tanto, declararon que permitió mejorar su práctica pedagógica. Asimismo, se mencionó recurrentemente, que dichos espacios de reflexión pedagógica contribuyeron a que la labor del profesorado de educación diferencial se logre visualizar, potenciando su participación dentro y fuera del aula de clases.

d. Valorización del proyecto interdisciplinario como herramienta de co-enseñanza

Esta categoría está relacionada a la segunda macro acción efectuada en el plan de trabajo, referente al fortalecimiento de procesos de planificación y ejecución pedagógica en el aula, en el marco de la co-enseñanza y del trabajo colaborativo mediante el desarrollo de un proyecto interdisciplinario. Las respuestas fueron agrupadas considerando a los y las docentes que no participaron (cinco), los cuales señalaron tres subcategorías y, el docente que sí participó, quien declaró de igual modo tres subcategorías.

De esta categoría se desprendieron tres subcategorías referentes a los cinco docentes que no participaron de manera activa en el proyecto interdisciplinario pero que, sí señalaron en qué podría aportar este tipo de metodología para trabajar de manera colaborativa.

No participé en él, sin embargo, encuentro que es muy útil para trabajar con los docentes, ya que nos dan los materiales efectuados y eso alivia bastante el trabajo docente. Además, por lo que vi el proyecto estaba bien planificado y adecuado para trabajar (docente 2).

Conforme a lo señalado por estos participantes, las subcategorías son: descarga de la labor docente, para de esta manera apoyarse en el trabajo que realiza el o la educador(a) diferencial; colaboración en la coordinación para la implementación del proyecto; y fortaleza a nivel curricular de los proyectos interdisciplinarios desde una mirada multidisciplinar, con metodología innovadora y, una estrategia que apunte a la enseñanza aprendizaje.

El profesor con quien sí se trabajó de manera directa, señaló una subcategoría referente a la valoración positiva del proyecto, destacando una correcta planificación y ejecución del plan de trabajo efectuado, además considera que el monitoreo del plan de trabajo fue adecuado.

...actividad planificada de manera oportuna y atingente en cuatro sesiones, la cual se ejecutó de manera correcta y pertinente. O sea, hubo una coherencia entre lo que fue la planificación *versus* las actividades, el trabajo y monitoreo que ustedes hicieron (docente 4).

Asimismo, sugirió como una cuarta subcategoría, y como aspecto a mejorar la pertinencia de las actividades para los beneficiarios. De igual manera señaló que el proyecto no se pudo enlazar con otra asignatura; no obstante, sí existió un trabajo colaborativo con el equipo de investigación. Finalmente, señaló como quinta subcategoría la importancia de tratar temáticas socioafectivas relacionadas a la realidad de los estudiantes. Sin embargo, es importante destacar que, pese a las afirmaciones entregadas por el docente participante del plan de trabajo, no se logró vislumbrar una respuesta clara relacionada al aporte de los proyectos interdisciplinarios en el trabajo colaborativo, ya que la respuesta entregada se alejaba de lo que se buscaba conocer.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación-acción llevada a cabo en un establecimiento educacional de la ciudad de Osorno, tuvo como objetivo principal el fortalecimiento del empleo de acciones para permitir la mejora e implementar el trabajo colaborativo docente, mediante el uso de estrategias diversificadas que contribuyeran a la organización del trabajo pedagógico, potenciando procesos de enseñanza aprendizaje en el establecimiento educacional. Asimismo, estas estrategias estuvieron orientadas en dos macro acciones, la primera relacionada al diseño e implementación de estrategias para optimizar la gestión del tiempo y la calidad de los momentos de trabajo colaborativo mediante espacios de reflexión pedagógica; y, la segunda, destinada al fortalecimiento de procesos de planificación y ejecución pedagógica en el aula, en el marco de la co-enseñanza y del trabajo colaborativo, mediante la implementación de un proyecto interdisciplinario.

Inicialmente, estos objetivos fueron planteados debido a que se detectaron tres falencias principales referentes a trabajo colaborativo en el establecimiento educacional, las cuales abarcaron la secuencia didáctica; definición y caracterización de enfoques de co-enseñanza; y calidad del trabajo colaborativo.

Por lo tanto, para abordar estas deficiencias, y como se expresó anteriormente, se idearon dos macro acciones, ambas destinadas a fortalecer el trabajo colaborativo. Conforme a lo señalado, se gestionaron espacios de reflexión pedagógica con el fin de que los y las docentes de educación diferencial y de educación regular interactuaran, desde la co-enseñanza y desde sus experiencias, para que así, conocieran la normativa vigente en cuanto a trabajo colaborativo, potenciando a su vez sus propias prácticas pedagógicas en la realidad. Por otra parte, el proyecto interdisciplinario, requería que el profesorado cooperara e intencionara espacios que sirvieran para potenciar el aprendizaje significativo en los estudiantes, interactuando y

planificando de manera conjunta. Además de vincular asignaturas y objetivos de aprendizaje de acuerdo con las bases curriculares, y de esta manera, fortalecer el trabajo colaborativo entre el docente de educación regular de la otra asignatura participante y el docente de educación diferencial.

A lo largo de la implementación del plan de trabajo durante casi dos meses, se logró dar continuidad a las dos acciones mencionadas sin modificaciones a las planificaciones propuestas para la implementación del plan de trabajo. Respecto a esto, cabe mencionar que, de las dos acciones, una generó mayor impacto en el profesorado y que se logró visibilizar en la recogida de datos final, referida a las jornadas de reflexión pedagógica, dado que también fue la que tuvo mayor participación de los profesores(as). Por su parte, el proyecto interdisciplinario se consiguió llevar a término; sin embargo, no se logró la participación de la triada de docentes propuesta inicialmente, debido a la ausencia de un docente clave para un trabajo colaborativo compartido. Es por esto por lo que las mejoras esperadas a partir de esta acción generada por el equipo de trabajo fueron menores que las esperadas. Sin embargo, se logró observar el trabajo colaborativo efectuado por los participantes igualmente en esta acción, debido a que el plan de trabajo contempló abordar las tres grandes categorías basadas en los procesos de la co-docencia: planificar, intervenir y evaluar la enseñanza. Por otra parte, se logró desarrollar el trabajo colaborativo con un docente del departamento de lengua y literatura, quien a pesar de que no pudo participar en los espacios de reflexión pedagógica debido a que no contaba con horas de trabajo colaborativo, sí trabajó en la implementación del proyecto interdisciplinario. Asimismo, se trabajó con un docente de educación diferencial, el que, teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje de cada estudiante, aportó para la elaboración del proyecto interdisciplinario, desarrollado en el nivel de primero medio del establecimiento.

A partir de lo expuesto, es posible determinar algunas fortalezas en el proceso realizado, desde el diagnóstico, pasando por la implementación del plan de trabajo y la valoración del cierre de todo este proceso. Durante la implementación del proyecto interdisciplinario se logró por parte del equipo investigativo observar el trabajo colaborativo entre los participantes, las formas en que trabajaban en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo en cuenta un objetivo en común. Así también, se apreció que los participantes aprendían más en conjunto de lo que aprenderían de forma individual, lo cual es el producto de la interacción de todos los miembros que participaron del plan de trabajo. Por otra parte, es necesario mencionar que los espacios de reflexión pedagógica permitieron efectivamente optimizar el tiempo en cuanto al desarrollo del trabajo colaborativo y la calidad de este, generando una respuesta positiva para dar solución a las dificultades o necesidades detectadas inicialmente. Lo anterior, se refleja a su vez, en los resultados recabados en el instrumento final de levantamiento de información, los cuales apuntaron a una concientización de las planificaciones elaboradas entre docentes. Esto genera mayor preparación de la co-enseñanza, logrando gestionar así los momentos de la clase de forma oportuna. No obstante, aún existe una deficiencia en cuanto a la optimización del tiempo para realizar un adecuado trabajo colaborativo, dado que, si bien se entregaron orientaciones y sugerencias específicas para mejorar esta debilidad, no se lograron grandes modificaciones ya que este aspecto implica la gestión de la institución misma.

En síntesis, este estudio posee fortalezas que dan valor a este. Entre ellas se destaca que, el enfoque metodológico en el cual se enmarcó este estudio es el de la investigación-acción. Esta modalidad investigativa permite al investigador(a) interactuar e intervenir en el fenómeno investigado, buscando tributar a su vez, a la mejora de la situación o problemática localizada en un contexto escolar real. Es importante mencionar que esta modalidad se favorece

del uso de una gran diversidad de estrategias para abordar la problemática o situación, lo cual se efectuó en el plan de trabajo ya descrito. Asimismo, se destaca la complementariedad de los enfoques empleados para el levantamiento de la información durante las fases de diagnóstico y de cierre, siendo en primera instancia desde un enfoque cuantitativo y en segunda instancia a partir de un enfoque mixto. Esto, permitió a su vez el empleo de instrumentos tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, logrando así un panorama más completo y específico del fenómeno estudiado.

Así como esta investigación posee fortalezas, también es necesario mencionar las limitaciones de esta, puesto que son oportunidades de mejora para futuras proyecciones. En primer lugar, es importante señalar que la cantidad de participantes no fue numerosa y que, además, en el transcurso de esta investigación-acción, se efectuaron algunas bajas de estos por diversos motivos. Por lo tanto, sería fundamental contar con una muestra más grande en futuros trabajos de esta naturaleza. Otra limitación fue el tiempo de extensión de este estudio, el cual fue más bien acotado considerando todos los procesos que implican llevar a cabo una investigación-acción. Por lo que para futuras investigaciones resultaría beneficioso contar con más tiempo para abordar de mejor manera los objetivos de esta y abarcar otras áreas del trabajo colaborativo. Además, para poder apreciar de manera más efectiva los cambios que pudiese conllevar la ejecución del plan de trabajo.

Por último, es relevante mencionar que los resultados de esta investigación-acción permitirían contribuir a visibilizar la problemática abordada, respecto de cómo se están llevando a cabo los procesos de trabajo colaborativo y codocencia desde la situación real de un establecimiento educacional de educación media en la ciudad de Osorno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aránguiz, J., Navarrete, K. y Soto, C. (2020). *Enfoque de co-docencia que predomina en el aula común en tres establecimientos de la ciudad de los ángeles* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Concepción]. Repositorio Dspace.
- Arriagada, C., Jara, L. y Calzadilla, O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 175-195. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Cadena, P., Rendón, R., Aguilar, J., Salinas, E., de la Cruz, F. y Sangerman, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 8(7), 1603-1617. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263153520009>
- Decreto 83 de 2015 [Ministerio de educación]. Modifica decreto nº 53, de 2011, que establece elementos de enseñanza y material didáctico mínimos con que deben contar los establecimientos educacionales para obtener y mantener el reconocimiento oficial del estado. 05 de febrero del 2014.
- Decreto 170 de 2009 [Ministerio de Educación]. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. 14 de mayo del 2009.
- Escarbajal, A. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & teaching: revista interuniversitaria de didáctica*, 28(2), 161-179. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/7898/8365>
- García, Y., Herrera, J., García, M. y Guevara, G. (2015). El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente. *Gaceta médica espiritana*, 17(1). <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=57373>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Kemmis, S. y Taggart, M. (1992). *Como planificar la investigación acción*. Editorial Laertes.
- Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, (13)3, 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12027>
- Ley 20.248 del 2008. Establece ley de subvención escolar preferencial. 25 de enero del 2008. D.O. No. 38.976.
- Ley 20.370 del 2009. Establece la ley general de educación. 17 de agosto del 2009. D.O. No. 30.46.
- Ley 20.845 del 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. 29 de mayo del 2015. D.O. No. 41.177.
- Ley 20.903 del (2016). Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. 04 de marzo del 2016. D.O. No. 41.421.
- Manghi, D., Cornejos, M., Bustos, A., Aranda, I., Vega, V. y Díaz, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: panorama de políticas e investigación educativa. *Cuadernos de pesquisa*, 50(175), 114-135. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Ministerio de Educación (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas. <https://www.cpeip.cl/marco-buena-ensenanza/>

- Ministerio de Educación (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*.
<https://bibliotecadigital.Mineduc.cl/handle/20.500.12365/2077>
- Ministerio de Educación. (2016). Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la inclusión.
https://especial.Mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Manual-PIE.leyOK_web_-1.pdf
- Ministerio de Educación (2018). *Criterios técnicos para autorizar estudiantes que presentan NEE en programa de integración*. https://especial.Mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/05/Criterios-de-excepcionalidad_PIE-2018.pdf
- Ministerio de Educación (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas.
<https://bibliotecadigital.Mineduc.cl/handle/20.500.12365/2266>
- Ministerio de Educación. (2021). *Apoyo a la inclusión*. Ministerio de Educación.
<https://escolar.Mineduc.cl/inclusion-convivencia-e-interculturalidad/inclusion/>
- Obez, R., Avalos, L., Steier, M. y Balbi, M. (2018). Técnicas mixtas de recolección de datos en la investigación cualitativa. Proceso de construcción de las prácticas evaluativas de los profesores expertos en la UNNE. *Investigação qualitativa em educação 1*, 587-596.
<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1685>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Revista internacional de morfología*, 35(1), 227-232.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Queupil, J., Cuenca, C. y Maldonado, C. (2021). Colaboración entre docentes y directivos: estudio de caso del desarrollo profesional e inclusión en

- pandemia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 207-223. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200207>
- Rivera, Y. y Aparicio, C. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva educacional*, 59(2), 27-44. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1055>
- Rodríguez, C. (29 y 30 de agosto del 2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos* [Seminarario]. Seminario internacional: El proceso de investigación en educación, algunos elementos clave, Santo Domingo, República Dominicana.
- Rojas, C. y Castro, R. (2021). Profesores(as) de educación especial y su identidad docente: una revisión sistemática de tendencias investigativas. *Revista INTEREDU*, 1(2), 51-64. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232020000274>
- Sotomayor, C., Vaccaro, C. y Téllez, A. (2021). *Aprendizaje basado en proyectos: un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje hoy*. Fundación Chile.
- Treviño E., Villalobos C., Wyman I., Allende C., Béjares C., y Valenzuela J. (2018). Agrupamiento por habilidad académica en el sistema escolar. Nueva evidencia para comprender las desigualdades del sistema educativo chileno. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 45-71. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000100045&script=sci_abstract#:~:text=Los%20resultados%20sugieren%20que%20el,vulnerables%20y%20de%20mayor%20tama%C3%B1o
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, (60), 5-13. http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia_60.pdf
- Valencia, C., y Hernández, O. (2017). El diseño universal para el aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40), 105-120. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/177>

Véliz, P., Martínez, M., Parra, H. y Garrido, C. (2020). Integración, inclusión y justicia social: reflexiones desde las normativas inclusivas en la educación chilena. *Revista actualidades investigativas en educación*, 20(2), 1-28. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i2.41709>