

**PERCEPCIÓN DOCENTE REFERENTE AL FUNCIONAMIENTO DEL TRABAJO COLABORATIVO EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE ÑUBLE
TEACHER PERCEPTION REGARDING THE FUNCTIONING OF COLLABORATIVE WORK IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF ÑUBLE**

Autores: ¹Gemita Carrasco Contreras, ²Katia Fuentes Ortiz, ³Valentina Sandoval de la Fuente, ⁴Evelyn Crisóstomo Díaz y ⁵Danitza Campos Venegas.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-8141-5105>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-2649-8837>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-8783-4754>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-0745-4167>

⁵ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5923-2437>

¹E-mail de contacto: gemitacontreras@alu.unach.cl

²E-mail de contacto: katiaortiz2000@gmail.com

³E-mail de contacto: calesando@gmail.com

⁴E-mail de contacto: evelyncrisostomo@alu.unach.cl

⁵E-mail de contacto: danitzacampos@unach.cl

Afiliación: ^{1*2*3*4*5*}Universidad Adventista de Chile, (Chile).

Artículo recibido: 17 de Diciembre del 2025

Artículo revisado: 19 de Diciembre del 2025

Artículo aprobado: 3 de Enero del 2025

¹Licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial con mención en Dificultades Específicas del Aprendizaje de la Universidad Adventista de Chile, (Chile). Maestrante de la Maestría Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, (Chile).

²Licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial con mención en Dificultades Específicas del Aprendizaje de la Universidad Adventista de Chile, (Chile).

³Licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial con mención en Dificultades Específicas del Aprendizaje de la Universidad Adventista de Chile, (Chile).

⁴Licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial con mención en Dificultades Específicas del Aprendizaje de la Universidad Adventista de Chile, (Chile).

⁵Licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial con Mención en Trastornos del Aprendizaje de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, (Chile). Máster en Psicobiología y Neurociencias Cognitivas de la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Directora de Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Adventista de Chile, (Chile), con 11 años de experiencia laboral.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo analizar la percepción del profesorado de educación regular y diferencial que se desempeñan en establecimientos educativos con Programas de Integración Escolar, referente al funcionamiento del Trabajo Colaborativo, considerando la implementación de la estrategia de la Co-enseñanza como parte de la colaboración entre profesionales. La metodología empleada fue de tipo cuantitativo, con diseño descriptivo-inferencial. Para la recolección de datos se adaptó el instrumento Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión, de Arnaiz y Guirao (2015), el cual fue aplicado en forma online a una

muestra de 48 docentes de educación regular y diferencial que se desempeñan en establecimientos educacionales con Programa de Integración en enseñanza básica y media, evaluándose dos dimensiones: planificación y coordinación del trabajo colaborativo y percepción docente. Los datos fueron procesados mediante estadística descriptiva y análisis de correlación de Spearman. Los resultados muestran que no existe diferencia significativa por sexo ($p=0.8414$), nivel educativo ($p=0.8549$) y años de experiencia docente ($p=0.4405$). La correlación entre planificación-coordinación y percepción fue positiva significativa ($p=0.000$), lo que indica que, a mayor planificación y coordinación, mejora la percepción del trabajo colaborativo entre docentes, permitiendo el éxito académico de los estudiantes. Se observan

percepciones comunes, tales como la falta de tiempo y disposición de forma permanente por parte de ambos profesionales hasta obtener los resultados esperados. Se concluye la importancia de un entorno organizativo que apoye activamente la colaboración entre docentes, proporcionando el tiempo necesario para una co-enseñanza efectiva.

Palabras clave: Trabajo colaborativo, Coenseñanza, Programa de integración escolar, Educación inclusiva, Percepción docente.

Abstract

This study aimed to analyze the perceptions of general education and special education teachers working in schools with School Integration Programs, regarding the functioning of Collaborative Work, considering the implementation of Co-teaching as part of professional collaboration. The methodology used was quantitative, with a descriptive-inferential design. For data collection, the instrument *Self-Assessment of Centers for Attention to Diversity from an Inclusive Perspective* by Arnaiz and Guirao (2015) was adapted and administered online to a sample of 48 general and special education teachers working in primary and secondary schools with Integration Programs. Two dimensions were evaluated: planning and coordination of collaborative work, and teacher perception. Data were processed using descriptive statistics and Spearman's correlation analysis. The results show no significant differences by sex ($p = 0.8414$), educational level ($p = 0.8549$), or years of teaching experience ($p = 0.4405$). The correlation between planning-coordination and perception was significantly positive ($p = 0.000$), indicating that higher levels of planning and coordination are associated with improved perceptions of collaborative work among teachers, contributing to students' academic success. Common perceptions were identified, such as the lack of time and ongoing availability from both professionals to achieve the expected outcomes. The study concludes by highlighting the importance of an

organizational environment that actively supports teacher collaboration, providing the necessary time for effective co-teaching.

Keywords: Collaborative work, Co-Teaching, School integration program, Inclusive education, Teacher perception.

Sumário

Este estudo teve como objetivo analisar a percepção dos professores do ensino regular e da educação especial que atuam em estabelecimentos educacionais com Programas de Integração Escolar, referente ao funcionamento do Trabalho Colaborativo, considerando a implementação da estratégia de Coensino como parte da colaboração entre profissionais. A metodologia empregada foi de natureza quantitativa, com delineamento descritivo-inferencial. Para a coleta de dados, adaptou-se o instrumento Autoavaliação de Centros para a Atenção à Diversidade a partir da Inclusão, de Arnaiz e Guirao (2015), aplicado de forma online a uma amostra de 48 docentes do ensino regular e especial que trabalham em escolas com Programa de Integração no ensino fundamental e médio. Foram avaliadas duas dimensões: planejamento e coordenação do trabalho colaborativo, e percepção docente. Os dados foram processados por meio de estatística descritiva e análise de correlação de Spearman. Os resultados indicam que não há diferença significativa em relação ao sexo ($p=0.8414$), nível educacional ($p=0.8549$) e anos de experiência docente ($p=0.4405$). A correlação entre planejamento-coordenação e percepção foi positiva e significativa ($p=0.000$), o que demonstra que, quanto maior o planejamento e a coordenação, melhor é a percepção do trabalho colaborativo entre os docentes, favorecendo o sucesso acadêmico dos estudantes. Observam-se percepções comuns, como a falta de tempo e de disponibilidade contínua por parte de ambos os profissionais até alcançar os resultados esperados. Conclui-se destacando a importância de um ambiente organizacional que apoieativamente a colaboração entre professores, assegurando o tempo necessário para um coensino efetivo.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo, Cocdocência, Programa de integração escolar, Educação inclusiva, Percepção docente.

Introducción

El Trabajo Colaborativo (en adelante T.C.) se define como una experiencia pedagógica que mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. También fomenta la colaboración entre dos o más profesionales en contextos educativos, promoviendo la cooperación en lugar del trabajo individualista (Yunginger, 2019). Esta perspectiva se respalda en la investigación de Nieto y Weky (2021) quienes destacan que el T.C. implica la participación activa de un grupo de personas que se unen para lograr un objetivo en común, garantizando el bienestar mutuo, la calidad de vida y el aprendizaje. Esta experiencia de colaboración debe ser consensuada, democrática y tolerante entre todos los participantes. En relación a lo anterior, Palmer et al., (2009), señalan que el T.C. es valorado como una de las diez competencias más esenciales para los procesos de enseñanza, esta habilidad se destaca por su importancia en diversos ámbitos, subrayando la necesidad de fomentar la cooperación y el trabajo en equipo en los entornos educativos y laborales para satisfacer las demandas y mejorar la eficiencia y productividad en diversas actividades y profesiones. En América Latina, concretamente en países como México y Perú, el T.C. se ha convertido en una estrategia fundamental para abordar los desafíos que enfrentan los docentes en el aula (González et al., 2017). Esta estrategia ha abierto canales para el intercambio de información, opiniones, experiencias e intereses, lo que a su vez ha permitido reflexionar sobre la labor docente (Monroy y García, 2021).

A nivel nacional, Chile establece el T.C. como una estrategia pedagógica para promover el desarrollo de una cultura inclusiva en las instituciones educativas (Sagredo-Lillo et al., 2020), según lo establecido en la normativa de educación diferencial, específicamente en el Decreto 170/2009. Este Decreto vincula el T.C. con la planificación, coordinación y evaluación entre los docentes de asignatura y de educación diferencial, quienes deben seguir las orientaciones técnicas definidas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) para cada materia. Además, se establece que se deben destinar tres horas cronológicas para que los profesionales puedan cumplir con lo estipulado en el decreto y así abarcar las necesidades que puedan tener todos los estudiantes. No obstante, surge una reflexión en torno al T.C., ya que diversas investigaciones han evidenciado que el tiempo asignado por el Decreto 170/2009 resulta insuficiente para hacer efectivo el trabajo en el aula. Además, en ocasiones, los profesionales no cumplen completamente con las horas asignadas (López y Manghi, 2021; Muñoz et al., 2015; Rodríguez y Ossa, 2014). Otro aspecto importante a considerar es la gestión directiva en los colegios para fomentar el funcionamiento eficiente del T.C. entre los profesionales, tal cual como lo declara la investigación de Jaramillo et al. (2021). Este estudio destaca el rol de los líderes educativos en la implementación exitosa del T.C. en una institución, ya que la falta de cooperación por parte de los directivos podría afectar en el clima laboral y por consiguiente la coordinación y planificación colaborativa entre los profesionales de educación regular y diferencial. El liderazgo educativo se asocia significativamente con el desempeño positivo del equipo directivo frente al personal docente, con el fin de obtener mejores prácticas pedagógicas y realizar una gestión eficiente

que motive e involucre al equipo docente en el desarrollo exitoso del T.C. Estas prácticas deben ser retroalimentadas de forma constante para que se ajusten a los diferentes contextos educativos y requieren la participación y el compromiso de todo el equipo para lograr la productividad y eficacia deseada (Rosas, 2016). Por otro lado Rivera y Aparicio (2020) destaca la importancia del liderazgo pedagógico, ya que es el que brinda los apoyos necesarios para facilitar los encuentros de T.C., además de fomentar el desarrollo de capacidades docentes por medio de capacitaciones, espacios de reflexión, innovación y creación de clases diferentes para los estudiantes, para así realizar retroalimentación y reforzar de forma positiva tanto a los docentes, como a otros miembros del establecimiento educacional (Rivera y Aparicio, 2020).

En el ámbito educativo, se evidencian desacuerdos entre docentes de educación diferencial y regular, como la desaprobación abierta de precisiones y contenidos de enseñanza, lo que se traduce en tensiones y una falta de coordinación efectiva. Estos desacuerdos pueden socavar la efectividad del proceso educativo, indicando la necesidad de una mejor comunicación y entendimiento mutuo (Figueroa et al., 2020). En esta misma línea Roa-Tampe y Zenteno-Silva (2024) identifican que existe una falta de costumbre del trabajo en equipo, ya que los profesionales optan por trabajar de forma individual, a la vez que se destaca la personalidad de los profesionales, ya que las diferencias de carácter limitan la comunicación entre docentes, lo cual afecta de forma directa en la efectividad del T.C. Otro punto importante son las relaciones de afectividad entre docentes, resaltando cómo los vínculos afectivos pueden impulsar el T.C. La creación de un ambiente

de compañerismo y confianza no solo fortalece las relaciones interpersonales, sino que también facilita la reflexión y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Benoit, 2023). De todo lo anterior emerge la importancia de establecer un entorno organizado que propicie la colaboración mutua entre profesionales, proporcionando el tiempo necesario para una colaboración efectiva, propender a un adecuado clima laboral y mejorar las relaciones de comunicación para favorecer la efectividad del T.C. (Benoit, 2023).

Para impulsar la colaboración entre profesionales de la educación, se ha intentado implementar la estrategia de la Coenseñanza como parte integral de su participación activa (Rodríguez y Ossa, 2014). Este enfoque implica que dos o más personas interactúen en un espacio compartido, con uno asumiendo el rol principal y el otro brindando apoyo, para lo cual se requiere que los profesionales planifiquen y evalúen de manera conjunta y coordinada (Cotrina et al., 2017; Murawski, 2008; Rodríguez y Ossa, 2014). El objetivo final es proporcionar ayudas a los estudiantes con necesidades de apoyo educativo dentro del aula común, eliminando cualquier forma de discriminación arbitraria hacia las particularidades individuales (Arriagada et al., 2021). Para llevar a cabo la estrategia de la coenseñanza dentro del aula, se hace crucial que los profesionales involucrados se conozcan tanto a nivel personal como profesional y estén dispuestos a trabajar colaborativamente. Sin embargo, se ha evidenciado desde la práctica docente, que implementar la colaboración entre profesionales es altamente desafiante, debido a la falta de competencias proporcionadas en la formación inicial docente (Marfán, 2013; Rodríguez y Ossa, 2014; Urbina, et al., 2017). Este hallazgo es respaldado por la

investigación de Díaz et al., (2022), quien afirma que los profesores de educación regular no cuentan con herramientas para responder a las necesidades de todos los estudiantes, ya que su formación inicial se basa en la instrucción de su propia disciplina, por lo cual atribuyen la responsabilidad de diversificar la enseñanza a los profesionales de educación diferencial. En Chile se reconocen cuatro enfoques de Coenseñanza: de apoyo, grupo simultáneo (también llamado grupos paralelos), complementaria y en equipo (Ministerio de Educación, 2013), siendo el de mayor prevalencia el enfoque de apoyo (Aránguiz et al., 2020).

Dentro de este mismo marco es posible identificar otros tipos de colaboración entre docentes, cada uno adaptado a las necesidades específicas de los estudiantes y los objetivos pedagógicos (Arriagada et al., 2021; Friend et al., 2010; Hughes y Murawski, 2001): 1. Coenseñanza de observación (One teach, one observe): Un docente lidera toda la clase, mientras que el otro recopila información académica, conductual y social del grupo curso o de algunos estudiantes en particular. 2. Coenseñanza de apoyo (One teach, one assist): Un docente asume la responsabilidad de dirigir la clase, mientras que el otro se rota entre los estudiantes, ofreciendo apoyo individual, supervisando su desempeño, recogiendo información y manejando la conducta. 3. Coenseñanza en grupos simultáneos o también llamado como Enseñanza Paralela (Parallel teaching): Uno de los profesionales divide la clase en dos grupos, a los cuales imparten instrucciones en forma paralela. 4. Coenseñanza de rotación entre grupos: Los profesionales trabajan con más de dos grupos diferentes de estudiantes, rotando entre ellos, permitiendo que uno de estos grupos trabaje sin la presencia continua del profesor. 5.

Coenseñanza en estaciones (Station teaching): Los docentes dividen el contenido y a los estudiantes en estaciones que funcionan de manera simultánea. Durante el desarrollo de la clase los estudiantes se desplazan entre las estaciones, y en algunas de ellas puede que trabajen sin la presencia del profesor. 6. Coenseñanza alternativa (Alternative teaching): Un docente trabaja con un grupo pequeño de estudiantes, llevando a cabo actividades remediales, de preparación, enriquecimiento y evaluación, mientras que otro docente se encarga de la enseñanza con la clase completa.

7. Coenseñanza complementaria: Un profesor lleva a cabo diversas acciones destinadas para mejorar y/o complementar la enseñanza impartida por el otro profesor. 8. Coenseñanza en equipo (Teaming): Los educadores colaboran de manera conjunta, llevando a cabo la clase, alternándose las responsabilidades al dirigir y apoyar la clase. Respecto a las ventajas del T.C. y la coenseñanza entre profesores de educación regular y diferencial el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) en conjunto con el Ministerio de Educación (MINEDUC) han elaborado un documento que destaca las principales ventajas y modalidades que pueden implementarse dentro de establecimientos educacionales (2019). Dentro de ellas encontramos: Incremento de las posibilidades de hallar respuestas ante los desafíos en el entorno educativo; Fomento de la reflexión entre los profesionales, favoreciendo la cohesión y la sinergia en el equipo; Generación de un mayor nivel de confianza en las relaciones profesionales, impulsado por el capital social, contribuyendo a un mejoramiento continuo y altas expectativas en la comunidad educativa; Agilización del uso

del tiempo y de los recursos para el T.C. y la coenseñanza. Estas ventajas impulsan el desarrollo de las capacidades de los profesionales de la educación, especialmente en el ámbito del T.C. y la coenseñanza. Esto evidencia que el trabajo conjunto y coordinado revela la oportunidad de fortalecer la implementación de una educación inclusiva.

Materiales y Métodos

La investigación se sustenta bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo transversal y alcance descriptivo-inferencial. La población está conformada profesores de aula regular y de educación

diferencial que trabajan en instituciones educativas con Programa de Integración Escolar (PIE) en los niveles de educación básica y media, pertenecientes a la región de Ñuble. Para la selección de la muestra, se utiliza el tipo de muestreo no probabilístico. Se establece como criterio de inclusión que todos los participantes dispongan de horas designadas para llevar a cabo el T.C. y que se desempeñen en los niveles ya mencionados. La muestra incluye a 48 docentes, los cuales presentan una distribución en variables, tales como: edad, sexo, experiencia docente, grado académico, profesión que imparte y nivel de enseñanza (ver tabla 1).

Tabla 1. Caracterización de la muestra

Pregunta (p.)	Respuestas	Frecuencias	% total
Edad	20 - 35 años	24	50 %
	36 - 50 años	17	36 %
	51 - 65 años	7	15 %
Sexo	Mujer	31	65 %
	Hombre	15	31 %
	No deseo responder	2	4 %
Experiencia docente	1 - 10 años	27	56 %
	11 - 20 años	14	29 %
	21 - 30 años	7	15 %
Nivel de formación académica	Pregrado	26	54 %
	Postítulo	12	25 %
	Postgrado	10	21 %
Profesión que imparte	Profesor/a de Educación Básica	18	
	Profesor/a de Educación Media		38 %
	Profesor/a Diferencial	19	40 %
Nivel educativo que imparte	Enseñanza Básica	11	23 %
	Enseñanza Media	25	52 %
	Enseñanza Básica y Media	14	29 %
		9	19 %

Fuente: elaboración propia

La recolección de datos se realizó por medio de la adaptación del instrumento Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI), de Arnaiz y Guirao (2015), en su ámbito A: contexto escolar, centrándose en su categoría de coordinación y colaboración. Así surge la el cuestionario estructurado Percepción del profesorado referente al funcionamiento del trabajo colaborativo en establecimientos educacionales. Fue sometido a validación mediante juicio de expertos en el área de inclusión escolar y educación especial,

obteniendo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.86, mostrando una excelente confiabilidad. El instrumento ya validado se sometió a evaluación del comité ético científico de la Universidad Adventista de Chile, el que aprobó su aplicación. El cuestionario está compuesto por un apartado de caracterización de la muestra y dos dimensiones: planificación y coordinación del trabajo colaborativo (ítems 1 al 5) y percepción docente del trabajo colaborativo y co-enseñanza (ítems 6 al 19). Cada ítem se responde en línea en una escala tipo Likert de cuatro puntos: (1 = muy poco; 2 = poco; 3 = bastante y 4 = mucho), lo que

permite obtener datos cuantitativos sobre la percepción docente sobre el trabajo colaborativo y la co-enseñanza. El análisis estadístico de los resultados se realizó utilizando el sistema informático JAMOVI (The Jamovi Project, 2022), con un nivel de significancia de 0.05.

Resultados y Discusión

Se efectuó un análisis de las variables sociodemográficas correspondientes a cada ítem del instrumento, empleando frecuencias y porcentajes. Asimismo, se calcularon los puntajes de las dimensiones Planificación y Coordinación y Percepción Docente, para las cuales se determinaron medidas de tendencia central (media y mediana) y desviación estándar. La comparación de las dimensiones

del T.C. según la variable Sexo (hombres y mujeres) se realizó mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon, mientras que para las variables Edad, Experiencia Docente, Profesión, Nivel de enseñanza y Grado académico se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. Finalmente, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman para analizar la relación entre las dimensiones de percepción del profesorado respecto a la planificación, coordinación y efectividad del T.C., así como la coenseñanza. Tanto la dimensión Percepción docente y Planificación y Coordinación del T.C. no evidencian diferencias significativas entre hombres y mujeres ($p=0.8414$) y ($p=0.6029$), obteniendo puntuaciones similares en ambas dimensiones (ver tabla 2).

Tabla 2. Sexo

	Sexo	Mediana	Media	Desviación estandar	W	Valor p
Percepción docente	Hombre	3.20	3.16	0.71	223.5	0.8414
	Mujeres	3.40	3.27	0.69		
Planificación y coordinación	Hombres	3.50	3.48	0.42	210	0.6029
	Mujeres	3.64	3.51	0.45		

Fuente: elaboración propia

En lo referido a las variables nivel educativo y años de experiencia docente, no se obtuvieron diferencias significativas, obteniendo valores

similares en ambas dimensiones para las variables señaladas (ver tabla 3)

Tabla 3. Nivel educativo y años de experiencia docente

	Nivel educativo	Mediana	Media	Desviación estandar	Kw	Valor p
Percepción docente	Básica	3.40	3.30	0.66	0.97812	0.6132
	Básica y Media	3.20	3.17	0.69		
	Median	3.40	3.20	0.78		
Planificación y coordinación	Básica	3.68	3.47	0.50	0.38759	0.8238
	Básica y Media	3.57	3.48	0.39		
	Median	3.71	3.60	0.40		
	Años de experiencia	Mediana	Media	Desviación estandar	Kw	Valor p
Percepción docente	1-10 años	3.40	3.20	0.75	1.6396	0.4405
	11-20 años	3.40	3.24	0.59		
	21-30 años	3.40	3.29	0.71		
Planificación y coordinación	1-10 años	3.64	3.60	0.32	0.0585	0.9712
	11-20 años	3.61	3.38	0.53		
	21-30 años	3.64	3.37	0.54		

Fuente: elaboración propia

Los resultados de la correlación de Spearman muestran que hay una correlación positiva significativa entre las dimensiones Percepción Docente y Planificación y Coordinación del T.C. ($p=0.000$) (ver tabla 4), declarando que a medida que aumenta la percepción docente en

el T.C. y Coenseñanza, también mejora su planificación y coordinación en las prácticas pedagógicas, sugiriendo una relación estrecha entre ambas variables en el contexto de estudio.

Tabla 4. Percepción docente v/s planificación y coordinación del T.C.

Percepción docente	Planificación y coordinación del T.C.	
	Rho de Spearman	Valor p
	0.57	0.000

Fuente: elaboración propia

La tabla 5 muestra los resultados de la dimensión planificación y coordinación del T.C., compuesta por 5 ítems. Los resultados generales muestran que el 46% de los encuestados se encuentra en un nivel de satisfacción 4 (mucho), mientras que solo un 5% se aloja en la categoría muy poco. El ítem mejor valorado fue el número 1 “Se establecen reuniones para la planificación y coordinación del Trabajo Colaborativo entre el profesorado de educación regular y diferencial” con un porcentaje de satisfacción del 63%, seguido por el ítem 4 “El profesorado trabaja colaborativamente para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito del estudiante” con una valoración del 60%. Estos datos sugieren que los docentes reconocen los espacios institucionalizados de encuentros, así como disposición y acciones orientadas a mejorar las prácticas colaborativas. Estos hallazgos son respaldados con las actuales investigaciones que mencionan que la colaboración de los profesionales de diferentes áreas facilita el apoyo a los estudiantes, además de apreciar el T.C. como una herramienta común a los aprendizajes de todos (Muñoz et al., 2015; Rodríguez y Ossa, 2014). Las prácticas colaborativas entre pares crea una experiencia significativa para las mejoras del proceso enseñanza-aprendizaje, ya sea para los docentes como los estudiantes, siendo así

más provechoso sus relaciones profesionales, generando interacciones cooperativas para la mejora continua y la reflexión sobre las capacidades instaladas, lo que contribuirá al fortalecimiento de la colaboración y, por fin, al éxito en el proceso educativo de los estudiantes (Ministerio de Educación y División de Educación General, 2019; Yunginger 2019). Los ítems menos valorados fueron el 5 “El profesorado de aula y diferencial planifican de manera conjunta el proceso educativo del estudiante que presenta necesidades de apoyo educativo” con una valoración del 33%, seguido del ítem 2 “El proceso de evaluación se hace de forma conjunta y planificada entre el profesorado de aula regular y diferencial” con un 27%. Esto revela debilidades importantes en la planificación y evaluación conjunta. Lo anterior sugiere que si bien, existen instancias formales de encuentros, aún no se consolida una práctica colaborativa efectiva, en especial en la planificación y evaluación de los aprendizajes. Esto se confirma con los hallazgos de Figueroa et al., (2020), ya que sus investigaciones aluden que, al momento de realizar evaluaciones en conjunto, no se valora de manera apropiada el acompañamiento de los profesionales de la educación diferencial, observando ciertos obstáculos para el crecimiento de habilidades

académicas de los estudiantes con necesidades

de apoyo educativo.

Tabla 5. Cuestionario: Dimensión planificación y coordinación del T.C.

	1	2	3	4
P.1 Se establecen reuniones para la planificación y coordinación del Trabajo Colaborativo entre el profesorado de educación regular y diferencial.	2%	4%	31%	63%
P.2 El proceso de evaluación se hace de forma conjunta y planificada entre el profesorado de aula regular y diferencial.	12%	13%	48%	27%
P.3 Existe una coordinación estrecha entre los profesionales que trabajan en Programas de Integración Escolar y los demás profesores que inciden en un mismo grupo de estudiantes.	4%	23%	25%	48%
P.4 El profesorado trabaja colaborativamente para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito del estudiante.	3%	6%	31%	60%
P.5 El profesorado de aula y diferencial planifican de manera conjunta el proceso educativo del estudiante que presenta necesidades de apoyo educativo.	4%	23%	40%	33%
Promedio	5%	14%	35%	46%

Fuente: elaboración propia

La tabla 6 presenta los resultados de la dimensión percepción docente, compuesta por 14 ítems. Los resultados generales muestran que el 63% de los encuestados se encuentran en un nivel de satisfacción 4 (mucho), mientras que sólo un 2% se aloja en la categoría muy poco. Los ítems con mayor valoración (p. 7, 8, 11, 13, 14, 17 y 19) muestran resultados positivos del impacto pedagógico de las prácticas colaborativas. Los encuestados destacan que el trabajo conjunto beneficia el aprendizaje de todos los estudiantes (77%), mejora los resultados de aprendizaje (71%) y enriquece la calidad de la enseñanza (75%). Asimismo, se percibe de manera positiva el aprendizaje continuo y el fortalecimiento institucional (p. 12, 14 y 19), reconociendo que la co-enseñanza favorece su desarrollo profesional, permite adquirir nuevas estrategias pedagógicas y fortalece la cohesión del equipo docente, reflejando la presencia de una cultura colaborativa y valorada. Lo anterior confirma la necesidad que establece la ley 20.903/2016 de Desarrollo Profesional Docente, ya que promueve la innovación pedagógica y el T.C. entre docentes, siendo primordial para el desarrollo de nuevas competencias y de mejoras de los aprendizajes del estudiante.

Asimismo, la práctica docente promueve compartir experiencias, realizar intercambio de estrategias y crear un entorno que enriquezca el crecimiento profesional como académico. Asimismo, Cotrina, et al., (2017) habla sobre los beneficios de la co-enseñanza sobre el desarrollo profesional, ya que se logra un apoyo mutuo, se retroalimentan y se enriquecen al tener la oportunidad de contrastar sus prácticas, sus conocimientos y sus experiencias.

Por otro lado, los ítems 15 y 16 presentan valoraciones más bajas (35% y 29%), lo que indica diferencias significativas en las percepciones entre docentes de educación regular y diferencial. Esto sugiere que a pesar de existir consenso en torno a la importancia del T.C., aún no se logra una visión compartida sobre su implementación ni sobre los roles a desempeñar por cada uno. Esto se confirma lo mencionado por Embury y Dinnesen (2013), reafirmando la necesidad de establecer roles claros para cada profesional, evitando caer en un asistencialismo. Lo anterior realza la necesidad de participar en igualdad de condiciones para aportar sus conocimientos y habilidades, fomentando así, un buen T.C. y coenseñanza dentro de la sala de clases.

(Aparicio y Sepúlveda, 2019). Finalmente, aunque el ítem 10 muestra una valoración moderada (44%), este resultado sugiere que no todos los docentes perciben contar con el apoyo suficiente de sus colegas o condiciones óptimas (tiempo, recursos, planificación) para desarrollar el T.C. Esto coincide con el ítem 9, donde un 69% reconoce que la falta de tiempo y recursos dificulta la colaboración, lo que se puede deber a barreras de tipo organizativas a nivel institucional. Siguiendo en esta misma línea, es necesario destacar que, las condiciones que fomentan la colaboración entre docentes incluyen tiempo, capacitación y apoyo organizativo, mientras que las presiones curriculares y la falta de soporte desalientan la colaboración. Esto destaca la importancia de un entorno organizativo que apoye activamente la colaboración entre docentes, proporcionando el tiempo necesario para una coenseñanza efectiva (Benoit, 2023; Figueroa et al., 2020).

Asimismo, las actuales investigaciones afirman que el tiempo sostenido es insuficiente, aseverando que es complicado coincidir los horarios de ambos profesionales para desarrollar reuniones del T.C., ya que el periodo asignado es de aproximadamente 45 minutos, lo que dificulta el poder realizar planificaciones y evaluaciones en conjunto (López y Manghi 2021; Muñoz et al., 2015; Rodríguez y Ossa, 2014). A esto se suma la sobrecarga laboral que enfrentan los distintos profesionales para planificar, aplicar y evaluar la estrategia de coenseñanza, limitando los espacios de reflexión pedagógica y las prácticas colaborativas (Urbina., et al., 2017). Por otro lado, Roa-Tampe y Zenteno-Silva (2024) mencionan que existe una falta de hábito al trabajo en grupo, ya que los docentes no piden ayuda al estar acostumbrados a trabajar solos, perjudicando la organización de los acotados tiempos de colaboración.

Tabla 6. Cuestionario: Dimensión percepción docente

	1	2	3	4
P.6 El Trabajo Colaborativo entre profesores de educación regular y diferencial mejora la experiencia educativa de los estudiantes que presentan necesidades de apoyo educativo.	0%	8%	42%	50%
P.7 Considero que la colaboración y la Coenseñanza es una estrategia efectiva para identificar y abordar las necesidades individuales de estudiantes que requieren de apoyo educativo.	2%	2%	25%	71%
P.8 Considero que la colaboración entre profesores en la planificación y ejecución de actividades, beneficia el aprendizaje de todos los estudiantes.	0%	4%	19%	77%
P.9 Considero que la falta de tiempo y de recursos adecuados es un factor que dificulta la efectividad del Trabajo Colaborativo.	0%	6%	25%	69%
P.10 Considero que tengo el apoyo necesario de mis colegas para llevar el Trabajo Colaborativo de manera efectiva.	4%	10%	42%	44%
P.11 El Trabajo Colaborativo y la Coenseñanza mejoran los resultados de los aprendizajes en el aula.	0%	6%	23%	71%
P.12 Considero que la participación en actividades de Trabajo Colaborativo y Coenseñanza contribuye positivamente a mi desarrollo profesional como profesor/a.	2%	6%	23%	69%
P.13 La colaboración entre profesionales de educación regular y diferencial mejora la calidad de la enseñanza en el aula.	0%	4%	21%	75%
P.14 Considero que el Trabajo Colaborativo y la Coenseñanza me brindan oportunidades para aprender nuevas estrategias y enfoques pedagógicos.	2%	4%	19%	75%
P.15 Los profesores de educación regular y diferencial tienen percepciones similares sobre la efectividad del Trabajo Colaborativo y la Coenseñanza.	8%	15%	42%	35%
P.16 Identifico diferencias significativas en la forma en que los profesores de educación regular y diferencial perciben el Trabajo Colaborativo y la Coenseñanza.	10%	27%	33%	29%
P.17 Considero que la colaboración entre profesores de educación regular y diferencial es fundamental para el éxito de los aprendizajes de los estudiantes con necesidades de apoyo educativo.	0%	2%	21%	77%
P.18 Me siento cómodo/a compartiendo responsabilidades y recursos con otros profesionales en el Trabajo Colaborativo.	2%	4%	29%	65%
P.19 Considero que el Trabajo Colaborativo y la Coenseñanza fortalece la cohesión y el sentido de comunidad entre los diferentes profesionales de mi establecimiento educativo.	2%	8%	17%	73%
Promedio	2%	8%	27%	63%

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Los resultados de este estudio revelan que la mayoría del profesorado posee una percepción altamente positiva del T.C. y la co-enseñanza, independiente de sus características sociodemográficas individuales, valorando su contribución al aprendizaje de estudiantes con necesidades de apoyo educativo, la calidad de la enseñanza y al desarrollo profesional docente, como también la idea de integrar nuevas estrategias y enfoques pedagógicos en sus prácticas educativas. Asimismo, la correlación positiva y significativa entre las dimensiones percepción docente y planificación y coordinación confirma que una valoración favorable del T.C. está estrechamente asociada a una mejor planificación y organización de estas prácticas en el aula, reconociendo que el apoyo entre profesionales impulsa el compañerismo y confianza, facilitando la reflexión y mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

También se evidencian áreas que requieren atención, tales como la diferencia de percepciones entre profesionales de educación regular y diferencial, ya que revela que, pese a que existen instancias formales de encuentros, aún no se consolida una práctica colaborativa efectiva, principalmente en los procesos evaluativos. Además, la falta de una visión compartida de roles constituye un desafío para avanzar hacia una coenseñanza más efectiva. De igual forma, las dificultades vinculadas a la falta de tiempo, recursos y aspectos organizativos se configuran como barreras que limitan el T.C. y restringen la posibilidad de realizar planificaciones y evaluaciones conjuntas de manera sistemática. Para favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es relevante que los profesionales desempeñen un trabajo de forma conjunta y planificada entre todos los participantes para

lograr acuerdos oportunos en apoyo del estudiantado, haciendo un buen uso del tiempo asignado.

Conforme con los resultados de esta investigación, es significativo destacar la importancia de fortalecer la Formación Inicial Docente (FID), con el fin de promover desde un inicio en las carreras de pedagogías la integración de prácticas colaborativas entre profesores de aula regular y de educación diferencial, para así fomentar las estrategias de colaboración efectivas, independiente de la falta de tiempo. De este modo se podría realizar una adecuada co-enseñanza dentro de las salas de clases y al mismo tiempo se estaría respondiendo a los estándares de la FID, ya que el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2021) establece en el Marco Para la Buena Enseñanza (MBE) en su Estándar 11 el aprendizaje profesional continuo, con el fin de manifestar un compromiso de los aprendizajes profesionales de forma constante, para así modificar las prácticas desde una reflexión sistemática, integrando acciones de colaboración y de participación en los distintos períodos del desarrollo profesional en busca de mejoras de los aprendizajes del estudiantado. En síntesis, los resultados permiten concluir que, si bien existe una percepción positiva y una actitud favorable a trabajar en equipo, la consolidación de estas prácticas depende de mejoras organizativas, del fortalecimiento de roles y de la generación de espacios de reflexión pedagógica conjunta. Avanzar hacia modelos de colaboración más sólidos exige políticas institucionales que garanticen tiempo, recursos y espacios organizativos apropiados, permitiendo que estas prácticas se conviertan en un elemento central y sostenido para la mejora educativa.

Referencias Bibliográficas

- Aparicio, C., y Sepúlveda, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: Nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar e Educacional*, 23, e187926. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- 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. Repositorio Biblioteca UdeC. <http://repositorio.udc.cl/bitstream/11594/925/1.pdf>
- Arnaiz, P., y Guirao, J. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45–101. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Arriagada, C., Jara, L., y Calzadilla, O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 175–195. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Benoit, C. (2023). La escucha empática: Una habilidad fundamental para el trabajo colaborativo docente. *Revista San Gregorio*, 54, 165–182. <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/2456/1580>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). *Estándares de la profesión docente: Marco para la buena enseñanza*. Ministerio de Educación. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/06/MBE-2-1.pdf>
- Cotrina, M., García, M., y Camparrós, E. (2017). Ser dos en el aula: Las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, 46(2), 57–64.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6060635>
- Decreto 170. (2009). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales beneficiarios de subvenciones de educación especial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Díaz, R., Drogue, A., Huentecura, C., Muñoz, M., y Piñeiro, J. (2022). Creencias y concepciones sobre co-docencia con profesores de educación diferencial manifestadas por futuros profesores de matemáticas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 131–147. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100131>
- Embry, D., y Dinnissen, M. (2013). Co-teaching in inclusive classrooms using structured collaborative planning. *Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning*, 10, Article 3. https://encompass.eku.edu/kjectl/vol10/iss2_012/3
- Figueroa, I., Sepúlveda, G., Soto, J., y Yáñez, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales. *Pensamiento Educativo*, 57(1), 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.1>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., y Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- González, R., De la Garza, C., y De León, M. (2017). Consejos técnicos escolares como espacio de colaboración docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 24. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1272>
- Hughes, C., y Murawski, W. (2001). Lessons from another field: Applying coteaching strategies to gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 195–204.

- <https://doi.org/10.1177/0016986201045003>
04
- Jaramillo, D., Rojas, W., Acero, L., y Menacho, A. (2021). Liderazgo transformacional y trabajo colaborativo directivo. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(20), 340–350.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.277>
- López, J., y Manghi, D. (2021). Trabajo colaborativo y evaluación inclusiva en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 173–187.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100173>
- Ley N.º 20.903. (2016). Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Diario Oficial de la República de Chile.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Marfán, J. (2013). Implementación de programas de integración escolar en Chile. Ministerio de Educación.
<http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18386>
- Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar*.
<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Ministerio de Educación, y CPEIP. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente*.
https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf
- Monroy, G., y García, L. (2021). Trabajo colaborativo y evaluación docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(6), Article 131.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.131
- Muñoz, M., López, M., y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes y diversidad educativa. *Psicoperspectivas*, 14(3), 68–79.
- <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Murawski, W. (2008). *Five keys to co-teaching in inclusive classrooms*.
<https://www.csun.edu/sites/default/files/Five-Keys-Co-Teaching-Inclusive-Classroom.pdf>
- Rivera, Y., y Aparicio, C. (2020). Liderazgo pedagógico y trabajo colaborativo. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 27–44.
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1055>
- Roa, K., y Zenteno, C. (2024). Obstáculos para la colaboración docente. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1–22.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/38841/30314>
- Rodríguez, F., y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 303–319.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>
- Sagredo, E., Bizama, M., y Careaga, M. (2020). Gestión del tiempo y trabajo colaborativo docente. *Revista Colombiana de Educación*, 78, Article 78.
<https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia en el PIE chileno. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 355–374.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>
- Yunginger, K. (2019). Desarrollo profesional docente y redes escolares. *Revista Educación Las Américas*, 8, 1–19.
<https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.2>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Gemita Carrasco Contreras, Katia Fuentes Ortiz, Valentina Sandoval de la Fuente, Evelyn Crisóstomo Díaz y Danitza Campos Venegas.

