

# **PERSPECTIVAS DEL TRABAJO COLABORATIVO E IMPLICANCIAS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES DE ENSEÑANZA MEDIA DE LA REGIÓN DEL BIOBÍO, CHILE.**

*(PERSPECTIVES OF COLLABORATIVE WORK AND IMPLICATIONS IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF MIDDLE EDUCATION OF THE REGION OF BIOBÍO, CHILE.)*

**TOLEDO SEGURA, JUANA**

*(Universidad Católica de la Santísima Concepción)*

**APARICIO MOLINA, CAROLINA**

*(Universidad Católica de la Santísima Concepción)*

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 17/01/2019

Fecha aceptación: 31/05/2020

## **Resumen:**

*La investigación tuvo como objetivo describir las características del trabajo colaborativo de docentes de enseñanza media de la comuna de Talcahuano, Región del BíoBío, Chile y sus implicancias en el desarrollo profesional de los profesores que se desempeñan en dichos programas en contextos vulnerables de la comuna de Talcahuano. Los participantes del estudio fueron profesores de especialidad y profesores de educación diferencial que realizaban Trabajo Colaborativo Docente en dos establecimientos educacionales públicos que han generado procesos de inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.*

*El estudio es un estudio de casos múltiple con enfoque cualitativo, la técnica de generación de información fue la entrevista semiestructurada, que fue posteriormente analizada a través de la técnica de análisis de contenido. Los principales hallazgos dicen relación con que, según los docentes, el trabajo colaborativo permite incorporar herramientas, estrategias y desarrollar habilidades en conjunto con sus pares, aspecto relevante para la formación en la práctica. En consecuencia, esto les permite abordar con mayor eficiencia y facilidad el progreso de los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales.*

Como citar este artículo:

Toledo Segura, J. y, Aparicio Molina, C. (2020). Perspectivas del trabajo colaborativo e implicancias en el desarrollo profesional de docentes de enseñanza media de la región del BíoBío, Chile. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 145-161



*A su vez es evidente la necesidad de organizar de mejor manera la colaboración a fin de evitar la dispersión de esfuerzos profesionales.*

**Palabras Claves:** *Codocencia, Desarrollo Profesional Docente, Trabajo Colaborativo Docente.*

**Abstract:**

*The objective of the research was to describe the characteristics of the collaborative work of secondary school teachers in the commune of Talcahuano, Bío Bío Region, Chile and its implications for the professional development of the teachers who work in such programs in vulnerable contexts of the commune of Talcahuano. The study participants were specialized professors and teachers of differential education who carried out Collaborative Teaching Work in two public educational establishments that have generated processes of inclusion of students with Special Educational Needs.*

*The study is a multiple case study with a qualitative approach, the information generation technique was the semi-structured interview, which was later analysed through the content analysis technique. The main findings are the fact that, according to the teachers, the collaborative work allows to incorporate tools, strategies and develop skills in conjunction with their peers, a relevant aspect for training in practice. As a result, this allows them to more efficiently and easily address the progress of students presenting Special Educational Needs. At the same time, the need to better organize collaboration in order to avoid the dispersion of professional efforts is evident.*

**Key Words:** *Coteaching, Collaborative Teaching Work, Professional Development Teacher*

**1. Presentación y justificación del problema:**

En Chile como en varios países de América Latina, se encuentra en proceso la implementación de importantes reformas educativas. En estos cambios se ha visto un marcado énfasis por fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes. Fullan (2002) señala que esta transformación impulsa a su vez el desarrollo profesional de los docentes, en tanto son ellos quienes por medio del encuentro con sus pares mejoran sus propias prácticas y facilitan los aprendizajes en el aula (p. 160). Más allá de esta mirada, nos encontramos con procesos de gran impacto en el mundo, como es la presencia de la tecnología y la globalización, lo que como propone Edgar Morin en *Tierra Patria*, supone que "Para bien o para mal, cada uno de nosotros, rico o pobre, lleva en sí, sin saberlo, el planeta entero. La mundialización es a la vez evidente, subconsciente y omnipresente" (Morin, 2004, p. 34). Así, conectados con los pares, es como se debiera construir el desarrollo profesional del docente, de la mano con la reflexión y del trabajo colaborativo, porque cada uno aporta un mundo de aprendizajes construidos en conjunto.

En este contexto, una de las innovaciones que ha establecido el Ministerio de Educación de Chile para el funcionamiento de los Programas de Integración Escolar (en adelante PIE), estos programas amplían las oportunidades de aprendizaje en las escuelas de educación regular por medio de la integración de niños y niñas con diversas Necesidades Educativas Especiales (NEE). Los PIE pueden ser diseñados e implementados a nivel comunal, esto es, cuando todas las escuelas municipales de la comuna se rigen por el mismo proyecto, o bien por la misma escuela, esto se refiere cuando la comunidad educativa gestiona su PIE de acuerdo a su realidad. En ambos casos, las escuelas y liceos conforman un equipo multidisciplinar que genere el trabajo de integración junto con los profesores de especialidad.

Sin embargo, como es sabido los cambios en educación tardan tiempo y requieren de procesos de maduración social importantes, por lo que la práctica del trabajo colaborativo en los equipos multidisciplinarios de los establecimientos educacionales implica considerables transformaciones en el trabajo docente. Rodríguez (2014) detalla que el trabajo colaborativo se ve dificultado por un problema de cohesión a nivel de la cultura y organización escolar, consistente en una separación de ámbitos de competencia entre la educación regular y la educación especial (p. 226). Anteriormente, estudios habían reportado resistencia entre los docentes de aula regular para solicitar y recibir colaboración por parte del profesor de educación especial (Araneda et al., 2008, p. 226). Actualmente y como lo ha identificado Urbina, Bausalto, Durán y Miranda (2017) predomina una codocencia en el papel, que en la práctica presenta barreras para la inclusión.

Frente a estas evidencias, el estudio se planteó las siguientes interrogantes ¿Cuáles son las características del trabajo colaborativo de docentes de enseñanza media que trabajan en Programa de Integración Escolar y qué implicancias perciben los docentes que los ejecutan en su desarrollo profesional? De este modo, el objetivo fue describir las características del trabajo colaborativo y sus implicancias en el desarrollo profesional de docentes de enseñanza media que se desempeñan en Programas de Integración Escolar de contextos vulnerables de la comuna de Talcahuano.

### **1.1 Co- Docencia en el marco del Programa de Integración Escolar**

De acuerdo a Beamish, Bryer & Davies (2006) y Murawski y Swanson (2001) la colaboración entre docentes de educación regular y especial fue denominada originalmente como enseñanza cooperativa, para ser delimitada posteriormente como co-enseñanza. Para ello, el Ministerio de Educación de Chile utiliza el concepto de trabajo colaborativo para referirse a los diversos apoyos otorgados por equipos interdisciplinarios a los estudiantes, ya sean dentro del aula común como fuera de ella (MINEDUC, 2008, 2009, 2012a, 2012b), centrándose en el trabajo que realizan los equipos de aula, es decir, el profesor de educación regular y de educación especial, para el aprendizaje y participación de todos los

estudiantes. Entonces, se puede definir el trabajo colaborativo como una estrategia curricular para responder a la diversidad en el aula, en la cual se forman equipos de trabajo integrados por diversos profesionales, especialmente entre los profesores de educación regular y de educación especial que colaboran en torno a una meta común en la planificación, implementación y evaluación de los aprendizajes y apoyos de los estudiantes de acuerdo a las orientaciones del decreto 170 de 2009 (Rodríguez y Ossa, 2014, p. 304).

Este marco estableció la obligatoriedad de otorgar horas a los profesores para realizar el trabajo colaborativo bajo el modelo de co-enseñanza, en los establecimientos educacionales con Programas de Integración Escolar. Tal y como se mencionó anteriormente, el MINEDUC (2012b) señala que estos programas son una estrategia para fomentar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en los establecimientos de educación regular, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Esto se enlaza con la disposición del decreto 170 de 2009 que otorga a los docentes de educación regular y educación especial, tres horas respectivamente para realizar trabajo colaborativo y obliga a los profesionales de educación especial a entregar apoyos en la sala de clases regular, al menos durante 8 horas pedagógicas semanales por curso en los establecimientos con jornada escolar completa diurna, y 6 horas en aquellos sin jornada escolar completa diurna, practicando la co-enseñanza durante ese período (Rodríguez y Ossa, 2014, p. 304).

Como lo estipula el Decreto Supremo N° 170 de 2009, Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar (PIE) y el Decreto N° 83 de 2015 que orienta la diversificación de la enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales. Los profesores deben poner en práctica el trabajo colaborativo para propender dar respuesta educativa a todo el alumnado por medio de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), cuya finalidad es garantizar el aprendizaje óptimo de todos y todas los educandos y en segunda instancia elaborar Planes de Adecuación Curricular Individuales (PACI) para abordar las necesidades educativas individuales del discente en el caso que no estén cubiertas con la inicial estrategia.

De este modo, la co-docencia o co-enseñanza ha sido considerada durante años, siguiendo a Suárez-Díaz (2016), como una estrategia eficaz para fortalecer la inclusión de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en las aulas escolares (citado en Castro, Briones e Izquierdo, 2017, p. 2). Lo que a su vez, considerando que profesores y profesoras son, asimismo, miembros de una organización y como tales hay que considerarlos, de manera que, en coherencia, la formación constituye parte de un proyecto de trabajo y desarrollo colectivo, no sólo individual. Las escuelas que son buenas instituciones para el aprendizaje de los alumnos deberían ser también organizaciones de aprendizaje para docentes y otro personal (Hargreaves, 2003, p. 34). En este sentido, se debe aprovechar el aprendizaje que se da en el trabajo colaborativo de los docentes y generar una cultura como institución educativa

## 2. Métodos

Este trabajo se realizó por medio de un enfoque Cualitativo, en el cual se describen y analizan las características del trabajo colaborativo de docentes y la incidencia en su desarrollo profesional, desde la perspectiva de los actores. Los profesionales que participaron de este estudio son profesores de enseñanza media de educación regular y diferenciales de dos liceos municipales de Talcahuano de contextos vulnerables y que trabajan en Programas de Integración Escolar (PIE).

Para realizar el estudio se seleccionaron dos liceos ubicados en la comuna de Talcahuano, con altos índices de vulnerabilidad, el Liceo N1 presenta un IVE de 88,9% mientras que el segundo Liceo N2 posee uno de 87,1% (JUNAEB, 2017). La selección de los casos correspondió a un sondeo opinático centrado en la vulnerabilidad en tanto es esta una de las mayores características del sistema educativo chileno que afecta el desigual logro de aprendizajes entre los estudiantes. De este modo se analizaron las entrevistas como un caso único: profesores de liceos vulnerables que se desempeñan en contextos de PIE.

La técnica para generar la información fue la entrevista semiestructurada, en la cual profesores respondieron de manera abierta e individual. Como señala Canales (2006) esta técnica se ha definido como una forma efectiva de determinar las opiniones de las personas, los sentimientos y formas de pensar, permite a los participantes reflexionar sobre temas o situaciones que se han experimentado; a través de ella se accede a la dimensión práctica de los mundos sociales. Los y las profesores participantes accedieron voluntariamente a ser entrevistados y firmaron consentimientos informados. En la tabla 1 se detallan características de la entrevista y en la tabla 2 las características de los 11 participantes:

Tabla 1: Ejemplos preguntas del guion de entrevista:

<i>Categorías</i>	<i>Ejemplos preguntas</i>
<i>Trabajo Colaborativo Docente: se contempla como una estrategia para responder a la diversidad, en la cual trabajan conjuntamente, un profesor de educación regular y de educación especial, entre otros, para el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.</i>	¿Qué sabe acerca de la ejecución de la co-docencia? ¿Qué le parece las estrategias asociadas al trabajo colaborativo?
<i>Desarrollo Profesional Docente: se refiere a la formación de profesores, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en el trabajo colaborativo con otros docentes.</i>	¿Cuáles aspectos del trabajo en equipos aportan a su desarrollo profesional? ¿Cuál es su experiencia más gratificante durante el trabajo colaborativo?

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2: Participantes entrevistados por establecimiento educativo.

**PARTICIPANTES ENTREVISTADOS (E):**

LICEO 1			Liceo 2		
N°	Profesión	Años de trabajo en el liceo	N°	Profesión	Años de trabajo en el liceo
E1	Profesora de Educación Diferencial	3	E7	Profesora de Educación Diferencial	4
E2	Profesor de Religión	9	E8	Educadora Diferencial especialista en Discapacidad Intelectual y TEL, Psicopedagoga	4
E3	Profesora de Diferencial Integración	3	E9	Profesora de Educación Técnico Profesional	13
E4	Profesor de Especialidad	6	E10	Profesora de Educación Diferencial	6
E5	Profesora de Educación Diferencial	5	E11	Profesora de Matemática y Física	18
E6	Profesor de Historia y Geografía	20			

Fuente: Elaboración propia

Posterior a la realización de las entrevistas, se procedió al análisis de contenido y como lo define Krippendorff en 1980 “El análisis de contenido es una técnica de investigación para hacer inferencias reproducibles y válidas de los datos al contexto de los mismos” (citado en López, 2000 p. 555) y la categorización corresponde a deductiva, ya que se crearon las categorías a partir de la teoría. De las 11 entrevistas se obtuvieron 112 códigos, y se crearon tres categorías con sus respectivas subcategorías.

### 3. Resultados y Discusión

Las categorías fueron generadas de forma deductiva, es decir a través de la teoría investigada y permiten comprender el fenómeno estudiado, describir las

características del trabajo colaborativo y sus implicancias en el desarrollo profesional desde la perspectiva de los docentes de enseñanza media de la comuna de Talcahuano que trabajan en Programa de Integración Escolar, de esta manera los hallazgos se presentan como vía para analizar y constatar las teorías construidas.

Las categorías generadas fueron:

- a) Características del trabajo colaborativo docente: esta categoría se estructuró entorno a lo que la literatura define como trabajo colaborativo, es decir las diversas formas de organización en que trabaja el equipo de aula en el contexto PIE y sus implicancias generales, las cuales se refieren al alto valor potencial de este método de trabajo.
  - Valoración al trabajo del otro: los docentes describen el trabajo colaborativo como una instancia de encuentro con otro profesional, situación que les permite aprender de otro y por tanto es enriquecedor e importante para ellos. Esta instancia es valorada por su capacidad de potenciar el trabajo de ambos frente al aprendizaje de los estudiantes, como se observa en la siguiente cita:  
*“Todos los estudiantes son diferentes y aprenden de diferentes formas. Sin no podemos evaluar a algún alumno de cuerdo a algún instrumento de evaluación tenemos que buscar la forma, cosa de evaluar de otra forma. Es un trabajo entre ellas y nosotros para ayudar al alumno”* (E8)
  - Articulación del Trabajo Colaborativo Docente: respecto a las formas y estructuras que adquiere el trabajo del equipo de aula, los docentes abordan que una diversidad de modos de trabajo en la cual no existe uniformidad ya que los profesores tienden a organizarse de acuerdo a su propia iniciativa y según los horarios que disponen. Algunas modalidades responden al diseño universal de aprendizaje pero esto no es intencionado por los establecimientos si no que un énfasis particular de una educadora diferencial. Un elemento destacado en la articulación es la comunicación, como se observa en la cita:  
*“Mucha comunicación. Podemos no estar de acuerdo, pero la idea es tener mucha comunicación”*.(E2)
  - Aportes del Trabajo Colaborativo: entendido a partir de la identificación clara y precisa de contribuciones que realiza el desarrollo de trabajo colaborativo a su quehacer pedagógico o experiencia laboral. Entre los elementos mencionados destaca el aporte a los educandos, porque se explica desde dos perspectivas distintas una misma actividad. También aporta a los profesores, porque amplían su conocimiento y genera una batería de herramientas para utilizar en el aula, al ser capacitación en conjunto, beneficia el trabajo pedagógico, reflexiona su puesta en práctica e innova en la didáctica y dinámica de la clase. Esto se observa en la cita de los docentes:  
*“Elaboramos clases super dinámicas, entonces nos complementamos mucho los dos”* (E5)

b) Mejoramiento del trabajo colaborativo en contextos PIE: de acuerdo con la literatura el trabajo entre pares puede ser mejorado en base a la organización inicial dada por la estructura escolar, situación que de acuerdo a los entrevistados tiene relación con distintas barreras y facilitadores para el logro de los objetivos del trabajo colaborativo, los cuales conforman las subcategorías de:

- Barreras: en esta subcategoría emergen elementos propios de las características tradicionales del trabajo docente como es el aislamiento e individualismo del profesor, junto a la creencia de que un docente puede enseñar mejor que dos o más en un aula. Este elemento sumado al exceso de trabajo de los profesores de especialidad limita el desarrollo del trabajo en dupla. La cita refleja la problemática de los horarios:

*“en realidad yo coincido una hora con cada uno de esos cursos con esos profesores o sea tengo seis profesores con los que no puedo colaborar efectivamente si en la práctica se dice realmente por la escasez de horas y por la gestión o articulación de esas horas” (E7)*

- Facilitadores: los facilitadores que reconocen los profesores tienen que ver esencialmente con dos aspectos, la disposición individual y la gestión directiva. Ambos elementos se consideran relevantes para que trabajo colaborativo ocurra y mejore las prácticas de enseñanza, en tanto un docente que está abierto al trabajo en dupla y que cuente con el respaldo a nivel de gestión por ejemplo en la coordinación de las horas entre docentes y/o que la cultura escolar facilite la colaboración, como describe la cita siguiente:

*“aquí el profesor jefe de UTP, la dirección, siempre están abiertos a autorizar que las personas de decreto entren a la sala. Hay un trabajo colaborativo en eso. Siento que en esa parte se trabaja en equipo, profesor, especialista de PIE y los directores de liceo, ya sea director, jefe de UTP, inspectores generales.” (E9)*

- Recomendaciones para mejorar el trabajo colaborativo: los docentes coinciden en evaluar el trabajo colaborativo hacia la mejora a través de propuestas y recomendaciones orientadas a la gestión de las horas que disponen para hacer trabajo colaborativo, para hacerlo más eficiente. También es relevante para los docentes que los dos profesores del equipo de aula participen por igual en la sala de clases, como se observa en la cita:

*“realizar un buen balance entre las horas y continuar trabajando con harta comunicación con el profesor” (E7)*

c) Implicancias del trabajo colaborativo docente en el desarrollo profesional: se ha estimado de desde la literatura que el trabajo colaborativo impacta en el desarrollo profesional de los docentes por facilitar el diálogo con otros profesores y con ello promover la reflexión sobre las prácticas. Este aspecto es un impulsor del mejoramiento profesional que caracteriza esta



modalidad de trabajo, pero para los docentes esta relación también está vinculada a barreras y facilitadores que se detallan en las subcategorías.

- Facilitadores para el desarrollo profesional docente asociados al trabajo colaborativo: un aspecto que es destacado por los docentes es la retroalimentación entre pares, especialmente luego de la intervención organizada por el equipo de aula. Como se evidencia en la cita:  
*“es bueno cuando trabajamos como equipo y nos retroalimentamos respecto de nuestras experiencias en el aula, nuestro conocimiento o cuando nos dan sugerencias”* (E5)

Cabe destacar en esta subcategoría que la retroalimentación efectiva supone además un reconocimiento al otro como igual, lo cual es un gran incentivo para el trabajo en dupla.

- Barreras para el desarrollo profesional docente: una barrera relevante para los docentes es la vulnerabilidad, la cual limita el trabajo de la dupla porque impide ver logros en los jóvenes que más lo necesitan. La alta vulnerabilidad social de los estudiantes, traducida en falta de motivación, valores y compromiso familiar respecto de los educandos es visto como una barrera especialmente significativa para el éxito educativo. La cita aborda esta temática:  
*“no es una cuestión de capacidades, sino que es la predisposición para el aprendizaje para recibir los apoyos se van grandemente afectado por su formación valórica que traen a veces que es bastante deficiente y poco compromiso de los apoderados, entonces ahí uno ve claramente cuál es la limitante, y muchas veces nuestro trabajo se ve afectado por eso porque es un campo donde nosotros no podemos tener interferencia.”* (E1)

Los aportes significativos que se pueden extraer de las categorías, permite demarcar el contexto en el que se realizó la investigación, relacionar los conceptos claves interpretados, facilitando la sistematización y conexión de las diversas características, implicancias y factores que intervienen en el trabajo colaborativo y el impacto en el desarrollo profesional docente. De esta forma y a partir de las experiencias individuales de cada docente entrevistado se pudo categorizar un discurso que permitió circunscribir las ideas comunes en los diversos tópicos en base a la reiteración de los conceptos clave entre estas.

Las características del Trabajo Colaborativo Docente tienen implicancias comunes las que se señalan como una instancia de acuerdos entre dos docentes realizándose una contribución al proceso de enseñanza aprendizaje, ampliando su conocimiento y desarrollando una reflexión de la enseñanza. Dentro de las recomendaciones que exponían algunos docentes era mejorar la gestión de los equipos de aula. En concordancia, autores como Graden y Bauer (1999) y Murawski & dieker (2004) han señalado la importancia de que la enseñanza colaborativa sea voluntaria y acordada entre docentes. Por otro lado, varias investigaciones recogidas por Scruggs, Mastropieri & Mcduffe (2007) evidencian que cuando la co-enseñanza es voluntaria se desarrolla de forma más exitosa, en

cambio cuando es forzada aumenta el fracaso. Incluso en los casos donde los docentes están de acuerdo con la obligatoriedad de la co-enseñanza, se recomienda “que debe ser graduada durante un periodo de años y acompañada por una formación y apoyo suficiente” (Scruggs, Mastropieri & Mcduffe, 2007, p. 404) (citado en Rodríguez y Ossa, 2014, p. 317).

Los factores que impactan el Desarrollo Profesional Docente dentro del Trabajo Colaborativo son el progreso de los estudiantes, la comunicación entre docentes, la retroalimentación, perfeccionarse y actualizarse con el otro. Ahora bien, aquellos que obstaculizan el Desarrollo Profesional Docente son la vulnerabilidad de los educandos, el trabajo individual de algunos profesores y la desmotivación de los estudiantes. La evidencia que se ha acumulado respecto de los efectos de un modelo colectivo para el desarrollo profesional docente muestra que constituye una estrategia promisorio. A partir de un estudio longitudinal de tres años en 30 escuelas de los EE.UU., Densimone et al (2002) concluyen que los programas de desarrollo profesional son más efectivos en cambiar prácticas en aula, cuando involucran la participación colectiva de una misma escuela, departamento o nivel educacional (Montecinos, 2003, p. 114).

Para Woolfolk (1996:403-404) que el tema de la colaboración no es tan sencillo. Sostiene que “(la colaboración) implica planear las actividades, tener los materiales listos, hacer requerimientos conductuales y académicos apropiados a los estudiantes, dar instrucciones claras a los alumnos, llevar a cabo las transiciones con suavidad, prever problemas y detenerlos antes de que se inicien, seleccionar y establecer secuencias de actividades de modo que se mantengan el orden y el ritmo fluido --- y mucho más -- -.” Así, propone también, “se deben supervisar los grupos de trabajo para asegurarse de que cada persona contribuya y de que las hostilidades, si las hay, se resuelvan de un modo positivo” (p. 378). Benbunan-Fich, Hiltz, y Turoff (2003, p. 460) indican que, según los resultados de varias experiencias realizadas por ellos, “el trabajo en equipo, en vez del que se realiza individual, aumenta significativamente la motivación, la percepción en la evolución de las habilidades y la satisfacción de las soluciones alcanzadas”.

En Chile, el modelo integracionista fue apoyado desde las políticas públicas a través de la ley N°19.284 de integración social de personas con discapacidad del año 1994 y el decreto 01 del año 1998, que abrió un espacio en las escuelas regulares para la integración de estudiantes con distintas necesidades educativas, aportando subvención estatal para contratar a un equipo profesional que comenzaba a trabajar en este ámbito (Manghi et al., 2012, p. 49). Así como lo expone la implementación del Trabajo Colaborativo, una de las recomendaciones que señala la investigación es ser más inclusivos. Ahora bien, mientras en Chile se implementaba el modelo integracionista, a nivel internacional, ya se desarrollaba el Movimiento de Educación Inclusiva (UNESCO, 1994) que surgía como un aporte de la educación especial al Movimiento de Educación para Todos (UNESCO, 1990).

La Educación Especial en Chile comienza a vivir una etapa de transición desde un modelo educativo integracionista hacia uno más inclusivo, buscando, en sus políticas públicas, afiliar la educación regular y la educación especial. Evidencia de este proceso es la publicación, en el año 2004, del Informe de la Comisión Nacional de Expertos Educación Especial y, en el 2005, el de la Nueva Política de Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad. (Manghi et al., 2012, p. 50).

Dentro del vínculo del Trabajo Colaborativo Docente y las implicancias para el Desarrollo Profesional de la investigación realizada son que amplía el conocimiento y el intercambio de experiencias. La formación de profesores debe ocuparse de favorecer la re-significación de la identidad profesional en un modelo inclusivo, en las que el saber profesional se constituye y se construye socialmente para eliminar o disminuir las barreras que obstaculizan el aprendizaje escolar y el desarrollo de la población infantil, juvenil y adulta (Julio, 2010). Por ello, las habilidades y aprendizajes de estos profesionales han de ir adecuándose a los nuevos conocimientos desarrollados en educación, pedagogía y psicopedagogía para que el quehacer profesional se adecue a las nuevas demandas sociales que valoran la diversidad de los aprendices.

En tanto, el desarrollo profesional se posibilita gracias al Trabajo Colaborativo que es una instancia formal de aprendizaje. De estas investigaciones ha surgido la siguiente concepción del desarrollo profesional docente: una variedad de instancias formales e informales que ayudan a un profesor a aprender nuevas prácticas pedagógicas, junto con desarrollar una nueva comprensión acerca de su profesión, su práctica y el contexto en el cual se desempeña (Montecinos, 2003, p. 108).

La educación tiene un compromiso con altos estándares de rendimiento para todos los alumnos y no sólo con aquellos considerados más talentosos o capaces. Esto implica una perspectiva distinta respecto del contenido a aprender y enseñar y las estrategias metodológicas a usar. Para enfrentar exitosamente este desafío, los recursos para el desarrollo profesional, incluyendo el tiempo de los docentes, deben estar focalizado en un currículo riguroso y en las mejores maneras de atender a la diversidad. Los profesores que se atreven a cambiar sus prácticas, frecuentemente cambian sus creencias profundas acerca de lo que sus alumnos son capaces de hacer (Montecinos, 2003, p. 110).

Así como se muestra en la investigación las implicancias del Trabajo Colaborativo son la contribución que realizan el equipo de aula para el proceso de enseñanza aprendizaje, la retroalimentación, el perfeccionarse y actualizarse con el otro son otros factores facilitadores al desarrollo profesional. Enseñar es una tarea compleja y un individuo no puede saber todo lo necesario. A través del trabajo en equipo, un profesor tiene acceso al conocimiento que está distribuido entre los miembros de una comunidad profesional (Marcelo, 2002). En este sentido, se propone una ampliación del rol docente, como líderes y guías del aprendizaje de sus pares. Los docentes tienen oportunidades para ser mentores,

entrenadores, líderes, curriculistas, e investigadores en una comunidad de aprendizaje (citado en Montecinos, 2003, p. 111). En concordancia otro autor indica que los profesores se involucran en un proceso iterativo de experimentación, práctica y retroalimentación en aula, junto con el análisis y reflexión individual, así como colectiva (citado en Montecinos, 2003, p. 112).

Uno de los facilitadores del Desarrollo Profesional Docente asociado al Trabajo Colaborativo es la comunicación entre los integrantes del equipo de aula. Otro estudio revela la misma idea, que a través de la conversación entre colegas se generan oportunidades para que los docentes articulen sus conocimientos previos en un proceso de diálogo reflexivo que puede llevar a cuestionar esos conocimientos (Montecinos, 2003, p. 114).

En el estudio se evidenció que mediante el Trabajo Colaborativo Docente se facilitaba la cercanía y progreso de los estudiantes, lo que impactaba positivamente en el Desarrollo Profesional de estos profesores que se sentían gratificados al respecto. Leithwood y Jantzi, (1998) plantean que el aprendizaje profesional entre pares, en la modalidad conocida como “docentes enseñando a docentes” o formación de profesores líderes, es ampliamente valorado e impulsado, aun cuando hay pocas investigaciones que respaldan cuantitativamente su efectividad con relación al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes (citado en Montecinos, 2003, p. 121).

En Chile existen programas de actualización docente que se alinean con los principios de colaboración, equidad y participación necesarios para lograr el cambio a nivel de la unidad educativa y a nivel de los profesionales de esa unidad educativa. Es decir, el aprendizaje colectivo se ha intencionado para lograr el cambio sistémico, a la par del cambio individual (Montecinos, 2003, p. 124). Este estudio señala que dentro de la implementación del Trabajo Colaborativo esta como facilitador la cultura de co-docencia que desarrollan estos profesores en estos liceos. Siguiendo a Suárez-Díaz (2016), la co-docencia o co-enseñanza ha sido considerada durante años como una estrategia eficaz para fortalecer la inclusión de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en las aulas escolares (citado en Castro, Briones e Izquierdo, 2017, p. 2).

Por otro lado, algunos autores sugieren el término co-docencia también conocido como co-enseñanza o co-teaching define aquellas prácticas de enseñanza cooperativa desarrollada por dos o más docentes (Beamish, Bryer y Davies, 2006). La co-docencia favorece la generación de un marco de retroalimentación constante para el profesorado implicado, al compartir su experiencia y conocimientos durante el desarrollo de las clases (Rodríguez, 2014). Al respecto, la coordinación, el consenso de objetivos, la alternancia de roles y la interdependencia son elementos clave en esta práctica educativa pues, tal y como señalan Chanmugam y Gerlach (2013), requiere de la participación igualitaria de los docentes durante la planificación de la docencia, la instrucción y el proceso de evaluación. Estos elementos, co-planificación, co-instrucción y co-evaluación según Conderman y Hedin (2012), se convierten en ejes vertebradores

para la aplicación de cualquier práctica de co-docencia (citado en Castro, Briones e Izquierdo, 2017, p. 2).

#### 4. Referencias bibliográficas

- Abett de la Torre, P. (2014). Educación y Género: "Una reflexión sobre los principios de igualdad y diversidad en la educación chilena en el escenario de la reforma educativa actual", Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, Año 13, N° 16, diciembre 2014. Pág. 36.
- Álvarez, V. (2009). *El sociograma: una técnica para conocer las relaciones sociales en el aula*. Recuperado el 23 de junio de 2017 de [www.encuentroeducativo.com](http://www.encuentroeducativo.com).
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educación*, 24, 89-110.
- Araneda, P., Frei, E., González, F., Millán, L., Rey, V., Tenorio, S., Yñesta, A. y Flores, F. (2008). *Estudio de la calidad de la Integración Escolar*. Recuperado en agosto del 2017 de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/ESTUDIOS%20Y%20DOCUMENTOS/EstudioIntegraciónEscolarUMCE.pdf>.
- Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social*. Chile: Universidad de Concepción.
- Barrio, I. y González, J.. (s.a.). *Estudio de casos*. Recuperado en octubre de 2017, de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est\\_Casos\\_doc.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf).
- Beamish, W., Bryer, F. & Davies, M. (2006). Teacher Reflections on Co-teaching a Unit of Work. *International Journal of Whole Schooling*, vol. 2, n. 2, 3-18.
- Bekerman, D. y Dankner, L. (2010). La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la didáctica colaborativa. *Formación Universitaria*, 3(6), 3-8.
- Benbunan-Fich, R., Hiltz, S. Y Turoff, M. (2003). *A comparative content analysis of face-to-face vs. asynchronous group decision making*. New York: Elsevier Science Publishers.
- Blasco, J. E., Pérez, J. A. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. España. Editorial Club Universitario.
- Bolam, R. & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. En C. Day & J. Sachs (Eds.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma. Colombia.

- Canales, M. (2006). El Grupo de Discusión y el Grupo Focal. En M. Canales (Ed.), *Metodología de investigación social*, pp. 265-287. Santiago de Chile: LOM.
- Cárcamo, H. (2005). *Hermenéutica y análisis cualitativo* [Versión electrónica], Cinta de moebio, 23. Recuperado en agosto de 2016, de <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm>
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Pearson Educación.
- Castro, R. y Figueroa, B. (2006). *Trabajo colaborativo en escuelas especiales de lenguaje, un enfoque educativo curricular*. Paideia, n. 41, 117-127.
- Cramer, E., Liston, A., Nerven, A. & Thousand, J. (2010). Co-teaching in urban secondary school. Districts to meet the needs of all teachers and learners: implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6(2), 59-76.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2009). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, vol. 28 (7), 15-25.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, 213-230.
- Daniel, M. (2010). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2, 173-191.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "voz y quebranto". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2, 19-29.
- Emerson, E., Kiernan, C., Alborz, A., Reeves, D., Mason, H., Swarbrick, R., Mason, L. y Hatton, CH. (2001). Predicting the persistence of severe self-injurious behavior. *Research in Developmental Disabilities*, 22, 67-75
- Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: Enseñar y Aprender entre la Diversidad. *Revista Digital Umbral 2000*, 13. Extraído el 26 de mayo de 2016 desde [http://www.portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art01\\_01-09-06.pdf](http://www.portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art01_01-09-06.pdf).
- Ferreiro, R. (2006). *El reto de la educación del siglo XXI: la generación N*. Apertura, 6(1) 72-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800506>
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos, los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu S.A. (2da edición).
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Garay, F. (2013) La naturaleza del conocimiento químico en la educación en química. *Revista Chilena de Educación Científica*, vol. 12 (1), 17-21.
- García M., Ibáñez J., y Alvira F. (2000) (Eds.), *El Análisis de la Realidad Social: métodos y técnicas de investigación*, Madrid: Alianza, 3a ed., pp. 203-217.

- Gómez, M. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20(s/n), 103 – 113.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, R., Fernández C., Baptista L. P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Chile. Ed. Mc Graw Hill.
- Hiebert, J., Gallimore, R. & Stigler, J. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, vol. 31 (5), 3-15.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- JUNAEB. (2017) Prioridades por RBD con IVESINAE básica, media y comuna. Recuperado de <https://www.junaeb.cl/live>, consultado en octubre de 2017.
- Lara, L. (2006). *Propuestas de apoyo a la diversidad en la escuela regular. Algunas fórmulas para el éxito de los estudiantes*. Puntas Arenas: Chile. [https://www.sectormatematica.cl/especial/articulo3\\_repsi.pdf](https://www.sectormatematica.cl/especial/articulo3_repsi.pdf)
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López, E. (2000). El análisis de contenido tradicional. En: García, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Editorial; 2000; pp. 554-573.
- Lucero, M. (2010). *Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo, Revisa Iberoamericana de Educación*. Disponible en línea: <http://www.rieoei.org/deloslectores/528Lucero.PDF> Recuperado en agosto de 2016.
- Macielde Oliveira, C. (2003). Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, (33). Recuperado el 10 de diciembre de 2016 de [http://www.rieoei.org/rie\\_contenedor.php?numero=inv\\_edu2&titulo=Investigar,%20reflexionar%20y%20actuar%20en%20la%20pr%E1ctica%20docente](http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=inv_edu2&titulo=Investigar,%20reflexionar%20y%20actuar%20en%20la%20pr%E1ctica%20docente)
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M., Donoso, E., Murillo, M y Díaz, C. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, *Revista Perspectiva Educacional*, vol. 51 (2), 46-71. Recuperado el 23 de octubre de 2017 de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/109/41>
- Meirink, J., Imants, J., Meijer, P. & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, vol. 40 (2), 161-181.
- MINEDUC. (2012a). Orientaciones actualizadas para la implementación del Decreto Supremo 170/2009 en Programas de Integración Escolar. Capítulo III. Recuperado

de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201209121852110.CAPITULOIII.pdf>, consultado en mayo de 2016.

- MINEDUC. (2012b). Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar. Recuperado de <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2012/SEPTIEMBRE2012/OrientTecPIEWEB.PDF>, consultado en mayo de 2016.
- MINEDUC. (2010). Orientaciones para la implementación del Decreto N° 170 en Programas de Integración Escolar. Recuperado de [http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201104141100390.ORIENTACIONES\\_IMPLEMENTACION\\_DTO170\\_PIE\\_v2.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201104141100390.ORIENTACIONES_IMPLEMENTACION_DTO170_PIE_v2.pdf), consultado en mayo de 2016.
- MINEDUC. (2009). Decreto Supremo 170 de 2009 que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf>, consultado en mayo de 2016.
- MINEDUC. (2008). Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales. Recuperado de [http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201105102232260.ORIENTACIONES\\_RESPUESTAS\\_A\\_LA\\_DIVERSIDAD.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201105102232260.ORIENTACIONES_RESPUESTAS_A_LA_DIVERSIDAD.pdf), consultado en mayo de 2016.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105–128.
- Morin, E. (2004). *Tierra Patria*. Buenos Aires: Nueva Visión, 32-34.
- Murawski, W. (2008). Five Keys to Co-teaching in Inclusive Classrooms. *School Administrator*, vol. 65, n. 8, 29.
- Núñez, M., Arévalo, A. y Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 14 (2), 10-24.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8, 219–233.
- Rodríguez, F., y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303–319–. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>.
- Schoonmaker, F. (2007). One size doesn't fit all: Reopening discussion of the research-practice connection. *Theory into Practice*, vol. 46 (4), 264-271.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo*. Buenos Aires: Aique.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Tobin, K. y Roth, W. (2005). Implementing coteaching and cogenerative dialoguing in urban science education. *School Science and Mathematics*, 105 (6), 313-321.



UNESCO (2003) Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación París: UNESCO

Urbina Hurtado, Carolina et al. Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos*, 2017, vol.43, no.2, p.355-374. ISSN 0718-0705

Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. (2008). *A Guide to Co-teaching. Practical Tips for Facilitating Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Walss, M. E., y Valdés, U. (1999). *El Trabajo Colaborativo como herramienta de los docentes y para los docentes*. ITESM Campus Laguna.

Wang, M. (1998). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.

Woolfolk, A. (1996). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

---

### **Sobre los autores:**

#### **JUANA TOLEDO SEGURA**

Profesora de Educación Diferencial y estudiante del Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

#### **CAROLINA APARICIO MOLINA**

Doctora en Educación y Sociedad, Académico Asistente del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía, Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.