



**UNIVERSIDAD ESTATAL
PENÍNSULA DE SANTA ELENA**

**PROGRAMA DE POSGRADO
MAESTRÍA EDUCACIÓN BÁSICA**

**COMPONENTE PRÁCTICO DEL TRABAJO DE
TITULACIÓN**

Examen de Carácter Complexivo

TÍTULO

El trabajo colaborativo y su Impacto en la Inclusión Educativa

AUTOR

Nelson Eduardo Rodríguez Cruz

Santa Elena 2026



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E
IDIOMAS INSTITUTO DE POSTGRADO**

TRIBUNAL DE GRADO

Los suscritos calificadores, aprueban el presente trabajo de titulación, el mismo que ha sido elaborado de conformidad con las disposiciones emitidas por el Instituto de Postgrado de la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

**Lic. William Eliecer González
Panchana, Ph.D.
COORDINADOR DEL PROGRAMA**

**Lic. María Gabriela Marín Figuera,
Ph.D.
ESPECIALISTA 1**

**Lic. Martha Karina Huiracocha
Tutiven, Ph.D.
TUTORA**

**Lic. Marlon Estuardo Carrión Macas,
Ph.D.
ESPECIALISTA 2**

**Abg. María Rivera González, Mgtr.
SECRETARIA GENERAL UPSE**



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E
IDIOMAS INSTITUTO DE POSTGRADO**

CERTIFICACIÓN:

Certifico que luego de haber dirigido científica y técnicamente el desarrollo y estructura final del trabajo, este cumple y se ajusta a los estándares académicos, razón por el cual apruebo en todas sus partes el presente trabajo de titulación que fue realizado en su totalidad por Nelson Eduardo Rodríguez Cruz, como requerimiento para la obtención del título de Magíster en Educación Básica.

Atentamente,

**Lic. Martha Karina Huiracocha Tutiven, PhD.
C.I. 0102154879**

TUTORA



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E
IDIOMAS INSTITUTO DE POSTGRADO**

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Yo, Nelson Eduardo Rodríguez Cruz

DECLARO QUE:

El trabajo de Titulación, El trabajo colaborativo y su Impacto en la Inclusión Educativa, previo a la obtención del título en Magíster en Educación Básica, ha sido desarrollado respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan en el documento, cuyas fuentes se incorporan en las referencias o bibliografías. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance del Trabajo de Titulación referido.

Santa Elena, a los 20 días del mes de abril de año 2026

NELSON EDUARDO RODRÍGUEZ CRUZ
C.I. 0911664969



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E
IDIOMAS INSTITUTO DE POSTGRADO**

AUTORIZACIÓN

Yo, Nelson Eduardo Rodríguez Cruz

DERECHOS DE AUTOR

Autorizo a la Universidad Estatal Península de Santa Elena, para que haga de este trabajo de titulación o parte de él, un documento disponible para su lectura consulta y procesos de investigación, según las normas de la Institución.

Cedo los derechos en línea patrimoniales de la investigación con fines de difusión pública, además apruebo la reproducción de este informe de investigación dentro de las regulaciones de la Universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica y se realice respetando mis derechos de autor.

Santa Elena, a los 20 días del mes de abril de año 2026

NELSON EDUARDO RODRÍGUEZ CRUZ
C.I. 0911664969
AUTOR



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS INSTITUTO DE POSTGRADO

CERTIFICACIÓN DE ANTIPLAGIO

Certifico que después de revisar el documento final del trabajo de titulación (Ensayo), denominado: EL TRABAJO COLABORATIVO Y SU IMPACTO EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA., presentado por el maestrante Nelson Eduardo Rodríguez Cruz, con CI N° 0911664969, fue enviado al Sistema Antiplagio Compilatio, presentando un porcentaje de similitud correspondiente al 6%, por lo que se aprueba el trabajo para que continúe con el proceso de titulación.

turnitin Página 2 de 30 - Descripción general de integridad Identificador de la entrega: 317737964892

6% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluyendo las fuentes sugeridas, para el...

Exclusiones

- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

6%	🌐	Fuentes de Internet
1%	📖	Publicaciones
2%	👤	Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar coincidencias que permitan distinguir de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarse. Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que revise el texto y lo revise.

Lic. Martha Karina Huiracocha Tutiven, PhD.
C.I. 0102154879
TUTORA

AGRADECIMIENTO

Expreso mi más sincero reconocimiento a la Universidad Estatal Península de Santa Elena y a su Instituto de Posgrado, por brindarme el espacio y las herramientas necesarias para alcanzar la excelencia académica. Esta etapa formativa ha sido determinante en mi consolidación profesional como educador, fortaleciendo mi compromiso con la transformación y la calidad del sistema educativo.

Asimismo, manifiesto una profunda gratitud hacia la Lic. Martha Karina Huiracocha Tutiven, PhD., tutor de esta investigación, cuya dirección magistral, rigor metodológico y acompañamiento constante constituyeron los pilares fundamentales para la culminación exitosa de este proyecto.

Nelson Eduardo Rodríguez Cruz

DEDICATORIA

Expreso mi más profunda gratitud a Dios, el Ser Supremo, por concederme la fortaleza, el discernimiento y la salud necesarios para transitar este camino; su gracia ha sido mi sustento constante en cada etapa de este proceso.

De igual manera, dedico este logro a mi familia, cimiento inamovible de mi vida. A mis padres, hermana y mis queridas sobrinas, mi reconocimiento infinito por su amor incondicional y su abnegada paciencia. Su apoyo constante y sus palabras de aliento constituyeron el impulso vital para perseverar ante los desafíos y culminar con éxito este anhelo profesional. Este triunfo es, en esencia, un fruto compartido.

Nelson Eduardo Rodríguez Cruz

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo determinar la incidencia del trabajo colaborativo docente en la calidad de la inclusión educativa de estudiantes con Discapacidad Intelectual en la Escuela de Educación Básica "Dr. Carlos Camacho Navarro". El estudio se fundamenta en un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo-correlacional, con un diseño de campo no experimental. Para la recolección de datos se empleó la técnica de la encuesta, aplicando un cuestionario estructurado bajo escala de Likert a la totalidad de la población docente, conformada por 20 profesores. Los resultados obtenidos evidenciaron que el 70% de los docentes realizan planificaciones curriculares de manera aislada, el 85% elaboran adaptaciones curriculares individuales, aunque implique una tarea de alta complejidad. Con este diagnóstico, se diseñó el "Plan de Fortalecimiento del Trabajo Colaborativo (PFTCI)", propuesta que busca institucionalizar Comunidades de Aprendizaje Profesional y estrategias de enseñanza compartida, transformando la cultura escolar para garantizar una atención a la diversidad más equitativa y sostenible.

Palabras clave: Adaptaciones Curriculares, Enseñanza compartida, Discapacidad Intelectual, Inclusión Educativa, Trabajo Colaborativo.

Abstract

The present research aims to determine the incidence of collaborative teaching work on the quality of inclusive education for students with Intellectual Disability at the "Dr. Carlos Camacho Navarro" Basic Education School. The study is based on a quantitative approach with a descriptive-correlational scope and a non-experimental field design. For data collection, the survey technique was used, applying a structured questionnaire with a Likert scale to the entire teaching population, consisting of 20 teachers. The results obtained evidenced a significant problem: 70% of teachers carry out curricular planning in isolation, and 85% state that developing individual curricular adaptations is a highly complex task due to the lack of support. It is concluded that the absence of collegiate spaces (school cellularism) limits the effectiveness of inclusive practices. In response to this diagnosis, the "Collaborative Work Strengthening Plan (PFTCI)" was designed, a proposal that seeks to institutionalize Professional Learning Communities and shared teaching strategies, transforming the school culture to guarantee a more equitable and sustainable attention to diversity.

Keywords: Collaborative Work, Inclusive Education, Intellectual Disability, Curricular Adaptations, shared teaching.

ÍNDICE GENERAL

TRIBUNAL DE GRADO	II
DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD	IV
AUTORIZACIÓN	V
CERTIFICACIÓN DE ANTIPLAGIO	VI
AGRADECIMIENTO	VII
DEDICATORIA	VIII
Resumen	IX
Abstract	X
1. INTRODUCCIÓN	3
1.1. Situación Problemática	3
1.1.1. Pregunta Principal	4
1.1.2. Preguntas Específicas	4
1.2. Objetivo General	4
1.3. Objetivos Específicos.....	5
1.4. Justificación	5
2. DESARROLLO	7
2.1. Antecedentes	7
2.1.1. A nivel Internacional	7
2.1.2. Nivel Nacional.....	8
2.1.3. A nivel Local	9
2.2. Definición y Fundamentos del Trabajo Colaborativo Docente	9
2.3. Estrategias Metodológicas para la Inclusión Educativa.....	10
2.4. Herramientas y Modalidades de Apoyo para la Discapacidad Intelectual ...	11
2.4.1. Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAPs).....	11
2.4.2. La Enseñanza compartida y la Planificación Compartida	12
2.4.3. Sistemas de Apoyo y Adaptaciones Curriculares.....	12
2.5. Influencia del Trabajo Colaborativo en la Calidad de Vida Escolar	12
2.6. Instrumentos de Evaluación de la Práctica Inclusiva.....	13
2.7. Metodología	14
2.7.1. Enfoque de investigación	14
2.7.3. Instrumento de investigación.....	14
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	15

PROPUESTA DE SOLUCIÓN	20
3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	24
3.1. Conclusiones	24
3.2. Recomendaciones	25
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	26
ANEXOS.....	27

Tema:

El trabajo colaborativo y su Impacto en la Inclusión Educativa.

Línea de investigación:

Pedagogía del cuidado.

Sub línea de investigación

Necesidades educativas e Inclusión educativa.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Situación Problemática

Hoy en día, la educación inclusiva trasciende la simple acogida de alumnos en los centros educativos; se ha consolidado como un imperativo ético que exige asegurar aprendizajes significativos y una integración verdadera. No obstante, este objetivo suele verse frenado por una barrera histórica: la tendencia al trabajo individualista de los docentes. En este sentido, Ainscow (2020) sostiene que para alcanzar centros realmente inclusivos es vital sustituir el aislamiento profesional por redes de cooperación donde la diversidad sea asumida como un compromiso de todo el equipo escolar y no como una dificultad aislada.

Ecuador muestra una brecha entre su avanzada legislación y la práctica real. Aunque la LOEI exige colaboración, esta se limita a procesos administrativos. Ocampo (2021) critica la adopción de modelos externos sin base local, resultando en una "inclusión excluyente": alumnos presentes físicamente, pero desatendidos por falta de coordinación docente.

Esta problemática se evidencia de manera directa en la Escuela de Educación Básica "Dr. Carlos Camacho Navarro". Según las observaciones iniciales, el abordaje de la inclusión es todavía parcial y no sistémico. Aunque los docentes muestran disposición, el centro no cuenta con mecanismos institucionales que promuevan la planificación conjunta. Como advierte Santos Guerra (2012), la falta de sinergia detiene el progreso escolar, provocando que las adaptaciones para estudiantes con Discapacidad Intelectual terminen siendo procesos administrativos sin una incidencia real en su aprendizaje.

La ausencia de sistemas de acompañamiento mutuo desencadena problemas en cadena. De acuerdo con Parrilla (2009), el apoyo educativo debe articularse de forma horizontal; de lo contrario, el maestro se siente superado por las exigencias de las Necesidades Educativas Especiales (NEE). En la institución analizada, trabajar en soledad restringe las posibilidades de innovar o personalizar la enseñanza. Al prescindir de estrategias como la co-enseñanza, destacada por Sánchez (2021), se desperdicia la capacidad creativa del colectivo docente.

El peligro inminente de esta situación es la llamada "exclusión interna": alumnos que, aunque asisten a clase, permanecen invisibilizados en lo pedagógico. Si no existe una coordinación docente para crear apoyos a medida, estos estudiantes quedan desatendidos. En definitiva, el núcleo del problema es la tensión entre la necesidad de inclusión y la inercia del trabajo docente solitario, haciendo urgente una intervención que instale una cultura de verdadera colegialidad.

1.1.1. Pregunta Principal

¿De qué manera incide el trabajo colaborativo docente en la calidad de los procesos de inclusión educativa en la Escuela de Educación Básica Dr. Carlos Camacho Navarro, durante el período lectivo 2025 – 2026?

1.1.2. Preguntas Específicas

¿De qué manera la implementación del Plan de Fortalecimiento del Trabajo Colaborativo (PFTCI) transforma la enseñanza compartida y eleva la calidad inclusiva en la Escuela "Dr. Carlos Camacho Navarro"?

1.2. Objetivo General

Analizar cómo el trabajo cooperativo docente incide en la inclusión educativa de la Escuela Dr. Carlos Camacho Navarro, partiendo de un diagnóstico situacional para diseñar un Plan de Fortalecimiento que optimice la atención a la diversidad.

1.3. Objetivos Específicos

Fundamentar la colegialidad y las Comunidades Profesionales de Aprendizaje como ejes de la escuela inclusiva, contrastando las visiones de Santos Guerra y Echeita.

Diagnosticar cuantitativamente el nivel de coordinación docente y su efecto real en la aplicación de adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad.

Diseñar el PFTCI mediante espacios de co-enseñanza y reflexión pedagógica que rompan el aislamiento profesional en la institución.

1.4. Justificación

La investigación que se presenta a continuación, titulada "El trabajo colaborativo y su impacto en la inclusión educativa en la Escuela de Educación Básica Dr. Carlos Camacho Navarro", no surge de una inquietud meramente académica, sino de la urgencia de responder a una fractura estructural evidente en el sistema educativo ecuatoriano. Si bien la normativa vigente, amparada en la Constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), establece la inclusión como un derecho inalienable, la realidad operativa en las aulas de la parroquia Chanduy demuestra que existe una distancia abismal entre lo que se legisla y lo que se practica. Justificar este estudio implica, por tanto, desglosar su pertinencia desde dimensiones teóricas, prácticas, institucionales, sociales y metodológicas que, en conjunto, validan la necesidad imperiosa de transformar la cultura escolar.

Desde una perspectiva teórica, este trabajo pone en tela de juicio el arcaico esquema de trabajo solitario, donde el profesor ejerce una autoridad aislada en su salón. En la actualidad, esa postura individualista resulta insuficiente para abordar las demandas de un alumnado diverso. Santos Guerra (2012) “es enfático al señalar que la falta de colaboración conduce inevitablemente al estancamiento escolar. Por ello, el valor de este estudio reside en evidenciar que la verdadera capacidad de una escuela no depende de habilidades individuales inconexas, sino de la potencia colectiva y la armonía que se genera a través de la cooperación mutua”.

Asimismo, se aborda la problemática desde la epistemología de la educación inclusiva propuesta por Ocampo (2021). Este autor sostiene que la inclusión no es una

técnica que se aplica, sino una forma de construir conocimiento. Si los docentes de la Escuela Dr. Carlos Camacho Navarro no dialogan entre sí sobre los casos de sus estudiantes, no están produciendo "saber pedagógico inclusivo", sino simplemente administrando contenidos. Por ello, esta tesis es necesaria para fundamentar el paso de una epistemología de la soledad a una epistemología de la colaboración. De igual manera, se retoma la visión crítica de Echeita (2019), quien advierte que la inclusión corre el riesgo de ser solo "el sueño de una noche de verano" si no se modifican las estructuras organizativas. Este trabajo busca, precisamente, teorizar sobre cómo despertar de ese sueño y convertirlo en una práctica tangible mediante la cooperación.

Desde la praxis, esta investigación es innegable al priorizar las necesidades reales del alumnado con Discapacidad Intelectual. Conforme a la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (2021), la discapacidad no es un rasgo estático, sino un estado que varía según el entorno. Por ello, la justificación práctica es clara: sin apoyos docentes coordinados, las barreras del estudiante aumentan, mientras que una red de colaboración efectiva minimiza su limitación funcional.

Actualmente, los docentes intentan atender estas necesidades de forma individual, lo cual genera respuestas fragmentadas e insuficientes. Parrilla (2009) establece que el apoyo a la escuela debe ser un proceso de colaboración entre iguales, y no una tarea delegada exclusivamente a especialistas externos. La investigación se justifica porque provee a los 20 docentes de la institución de una ruta clara para implementar la enseñanza compartida y la planificación compartida, herramientas que permiten diversificar la enseñanza sin que ello implique una sobrecarga laboral inmanejable. Además, al considerar los criterios de la Asociación Americana de Psiquiatría (2020) y las pautas de evaluación psicopedagógica de González Pérez (2003), se evidencia que un diagnóstico y una intervención adecuados requieren de una visión multidisciplinaria que solo el trabajo en equipo puede garantizar.

Desde una perspectiva institucional, la presente investigación analiza la distancia existente entre las decisiones administrativas y la práctica pedagógica real. Como plantean López y Herrera (2023), "el rol del equipo directivo resulta determinante para fomentar una inclusión genuina, entendida no como un mandato burocrático, sino como una construcción participativa". En este sentido, la adopción de Comunidades de Aprendizaje Profesional

(CAP) se presenta, bajo la óptica de Sánchez (2021), como una herramienta eficaz para prevenir el agotamiento docente y fortalecer la convivencia interna, asegurando así la viabilidad de los proyectos educativos a largo plazo.

Desde una dimensión social, este trabajo sostiene que la inclusión es un pilar de los derechos humanos y un factor determinante en la calidad de vida de los individuos. Basándose en los planteamientos de Verdugo y Schalock (2013), se advierte que el aislamiento en la labor docente margina al alumnado con NEE, afectando directamente su desarrollo integral. Por ello, cobra relevancia la visión de Skliar (2017) “sobre la escuela como un espacio de "hospitalidad"; una cualidad que requiere, de manera indispensable, la cohesión del profesorado. El propósito final es que este impacto se proyecte fuera del aula, educando ciudadanos capaces de trasladar estos valores de cooperación al entorno social”

Metodológicamente, el rigor se sustenta en un diseño cuantitativo que, según Hernández Sampieri (2021), aporta evidencia empírica objetiva. Atendiendo a Ainscow (2020), la mejora escolar debe nacer del análisis de la propia realidad; por ello, este diagnóstico específico en la Escuela Dr. Carlos Camacho Navarro permite diseñar un PFTCI contextualizado, evitando soluciones genéricas e ineficaces.

En definitiva, la presente investigación demuestra su relevancia y factibilidad al confrontar el inmovilismo de la institución. A través de un modelo de gestión basado en la colaboración, se busca asegurar que la carencia de una red docente organizada no se convierta en una barrera que relegue a ningún alumno, promoviendo así un acompañamiento integral y coordinado.

2. DESARROLLO

2.1. Antecedentes

2.1.1. A nivel Internacional

En el panorama educativo global, la investigación ha sufrido un giro copernicano: ya no se discute si se debe incluir, sino cómo hacerlo sostenible. Ainscow (2020), en su análisis de la investigación internacional, postula que las reformas educativas basadas en la

competencia y la rendición de cuentas individual han fracasado en crear escuelas inclusivas. Su evidencia sugiere que el "ingrediente secreto" de los sistemas educativos exitosos es la colaboración docente. En sus estudios, las escuelas que logran atender a la diversidad no son las que tienen más recursos financieros, sino aquellas donde los profesores discuten sus prácticas, observan clases entre pares y resuelven problemas colectivamente.

Sin embargo, el panorama global todavía se encuentra lejos de alcanzar dicho propósito. Echeita (2019) “discrepancia mediante la analogía de un "sueño de una noche de verano", evidenciando cómo las metas de inclusión se ven limitadas por la rigidez de los sistemas educativos actuales”. Todavía prevalece el modelo del docente que asume la atención a la diversidad de forma aislada, una dinámica que la AAIDD (2011) asocia estrechamente con altos niveles de estrés profesional y el estancamiento en el aprendizaje de estudiantes con discapacidad. Existe una coincidencia internacional en que la sostenibilidad de la inclusión depende de una reestructuración del entorno hacia redes de respaldo mutuo y una práctica docente genuinamente compartida.

2.1.2. Nivel Nacional

Se percibe en el entorno ecuatoriano una clara asimetría entre el progreso del marco legal y el inmovilismo de la labor docente. Pese a que la normativa de la LOEI incentiva la colaboración profesional, estos momentos suelen derivar en simples procesos administrativos. Al respecto, Ocampo (2021) cuestiona la implementación de narrativas educativas extranjeras que carecen de un ajuste real a los fundamentos pedagógicos locales. Esta dinámica genera una "inclusión excluyente", donde la presencia física del alumno en el salón no asegura una atención adecuada, dejándolo en una situación de vulnerabilidad pedagógica ante la falta de una acción docente conjunta.

A esto se suma la perspectiva de Santos Guerra (2012), cuya teoría sobre "la escuela que aprende" es perfectamente aplicable a la realidad nacional. Las escuelas ecuatorianas, atrapadas en la urgencia administrativa, no dedican tiempo a la reflexión conjunta. El "celularismo" (cada maestro en su celda/aula) sigue siendo la norma. Los antecedentes nacionales indican que, cuando se intenta incluir a estudiantes con necesidades educativas

especiales sin una estrategia de colaboración previa, el docente percibe al estudiante como una carga y no como un desafío profesional. Skliar (2017) refuerza esto señalando que la pedagogía de la diferencia en nuestros países suele confundirse con "tolerancia", en lugar de hospitalidad, debido a la inseguridad que siente el docente al trabajar sin respaldo de sus colegas.

2.1.3. A nivel Local

Aterrizando el análisis en la Escuela de Educación Básica "Dr. Carlos Camacho Navarro", ubicada en la parroquia Chanduy, se evidencia la materialización concreta de esta problemática. El diagnóstico preliminar y la observación de la dinámica institucional muestran que, aunque existe voluntad docente, carecen de herramientas metodológicas para la articulación. No existen antecedentes en la institución de la implementación formal de Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAPs), tal como las propone Sánchez (2021). Esta carencia estructural provoca que la atención a los estudiantes con NEE dependa exclusivamente de la buena voluntad y el conocimiento empírico de cada tutor, sin aprovechar el saber colectivo del personal.

Lejos del modelo cooperativo de Parrilla (2009), la institución improvisa o delega el apoyo educativo. Según Verdugo y Schalock (2013), esta descoordinación perjudica el bienestar del alumno mediante adaptaciones inconsistentes que bloquean su avance. Ante este aislamiento docente, urge un Plan de Fortalecimiento que institucionalice la colaboración profesional, transformándola de una práctica ocasional en una política obligatoria del centro.

2.2. Definición y Fundamentos del Trabajo Colaborativo Docente

Más que dividir funciones, colaborar implica transformar la cultura operativa del centro. Santos Guerra (2012) lo plantea como un "deber ético para romper el aislamiento docente. El esquema tradicional es ineficaz ante la diversidad actual, por lo que es imperativo evolucionar hacia un modelo de gestión basado en el conocimiento colectivo".

Por tanto, el fundamento ontológico de esta variable radica en transitar de la independencia aislada a una interdependencia positiva, donde el aprendizaje del estudiante es responsabilidad de todo el claustro y no solo del tutor de turno.

Desde la perspectiva de Parrilla (2009), el apoyo educativo debe dejar de ser una intervención remedial externa para convertirse en un proceso de cooperación entre pares. Fundamentar el trabajo colaborativo implica aceptar que ningún docente tiene todas las respuestas ante la Discapacidad Intelectual; la innovación surge del intercambio de estrategias y dudas. Así, la colaboración deja de ser opcional: es la vía para construir un saber pedagógico social y reflexivo.

Este enfoque se consolida con las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) de Sánchez (2021), quien propone desprivatizar la práctica docente abriendo el aula al análisis crítico de los colegas. No obstante, como advierten López y Herrera (2023), esta base teórica requiere un liderazgo que garantice tiempos y espacios reales de encuentro. Sin una estructura que respalde la colegialidad, la colaboración se diluye, limitando la calidad educativa para los estudiantes más vulnerables.

2.3. Estrategias Metodológicas para la Inclusión Educativa

La transición desde una escuela integradora hacia una escuela verdaderamente inclusiva exige una transformación radical de las estrategias metodológicas empleadas en el aula. No basta con garantizar el acceso físico del estudiante; se requiere una reingeniería pedagógica que asegure la calidad de su experiencia educativa. En este sentido, Ainscow (2020) proporciona el marco metodológico más robusto al establecer que la inclusión debe operativizarse a través de tres dimensiones interdependientes: presencia, participación y progreso. Desde esta perspectiva, una estrategia metodológica inclusiva no es aquella que simplifica el contenido hasta vaciarlo de significado, sino aquella que diversifica las formas de presentación y expresión para que todos los estudiantes, independientemente de sus características, puedan participar activamente y evidenciar logros de aprendizaje significativos.

Implementar estas acciones requiere enfrentar las barreras sistémicas identificadas por Echeita (2019), las cuales residen en la inflexibilidad curricular y no en el estudiante. Ante esto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) permite planificar considerando la diversidad desde el origen. Así, el docente debe ajustar tiempos y recursos para que el sistema responda a las necesidades individuales.

Este enfoque requiere integrar una perspectiva humana donde, como señala Skliar (2017), “las adaptaciones técnicas cobren sentido mediante una pedagogía de la diversidad. Es vital personalizar el aprendizaje sin excluir, evitando el aislamiento del alumno con NEE. Mediante la cooperación grupal, se logra que la diferencia sea un recurso que fortalezca a todos”

2.4. Herramientas y Modalidades de Apoyo para la Discapacidad Intelectual

Para que la inclusión sea real, el apoyo debe pasar del discurso a la acción mediante dispositivos pedagógicos concretos. En la Discapacidad Intelectual, el apoyo no es asistencialismo, sino una mediación técnica entre el alumno y el currículo. A continuación, se detallan las modalidades operativas clave:

2.4.1. Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAPs)

Según Sánchez (2021), las CAPs constituyen la herramienta organizativa más potente para el desarrollo inclusivo. Se definen como espacios institucionalizados donde el profesorado se reúne no para cumplir trámites burocráticos, sino para indagar sistemáticamente sobre su propia práctica. A diferencia de las reuniones tradicionales de área, una CAP tiene un enfoque basado en evidencias: los docentes analizan datos de aprendizaje, comparten estrategias que han funcionado y diseñan intervenciones conjuntas. Su aplicación rompe el aislamiento docente al conectar la experiencia de los veteranos con la innovación de los nuevos. Esto genera un "capital profesional" que beneficia directamente a los estudiantes que enfrentan mayores barreras.

2.4.2. La Enseñanza compartida y la Planificación Compartida

Si las CAPs son el "contenedor", la enseñanza compartida es el "motor". Esta herramienta implica que dos o más docentes compartan la responsabilidad de la planificación, instrucción y evaluación de un mismo grupo de estudiantes. Aunque en el contexto fiscal a veces es difícil tener dos maestros en el aula simultáneamente, la planificación compartida es innegociable. Evita la improvisación y asegura que las adaptaciones no sean "parches" de última hora. Al planificar en pareja, se anticipan las dificultades cognitivas que podría enfrentar el estudiante con discapacidad y se diseñan múltiples vías de acceso al contenido, validando así la premisa de que la inclusión es un acto de diseño previo, no de corrección posterior.

2.4.3. Sistemas de Apoyo y Adaptaciones Curriculares

Los sistemas de apoyo de la AAIDD (2011) permiten graduar la ayuda según el requerimiento del estudiante. Siguiendo a González Pérez (2003), la intervención debe priorizar las capacidades individuales sobre las limitaciones. Así, la adaptación curricular se transforma en una guía flexible que, impulsada por el trabajo docente conjunto, facilita el acceso real al conocimiento.

2.5. Influencia del Trabajo Colaborativo en la Calidad de Vida Escolar

Más allá de lo académico, la inclusión busca transformar la vivencia del alumno. La cooperación docente incide en la Calidad de Vida de quienes poseen discapacidad intelectual; según Verdugo y Schalock (2013), esto se logra fortaleciendo su autonomía y bienestar social. Esta sinergia profesional crea un entorno de apoyo que evita la confusión ante métodos docentes dispares.

El aislamiento docente perjudica al alumno, afectando su sentido de pertenencia y valoración propia. Por el contrario, la cooperación permite aplicar estrategias transversales que fomentan su inclusión social activa. En última instancia, el trabajo en equipo garantiza un entorno seguro que cumple con los estándares de Calidad de Vida definidos por Verdugo y Schalock.

Como explican estos autores, el bienestar de un alumno no puede medirse únicamente por sus buenas calificaciones. Para que un estudiante realmente esté bien, necesita sentirse incluido, tener autonomía y disfrutar de un verdadero equilibrio emocional y físico en su día a día escolar.

2.6. Instrumentos de Evaluación de la Práctica Inclusiva

La evaluación en el contexto de la educación inclusiva constituye uno de los nudos críticos más complejos de desatar. Tradicionalmente, la evaluación se ha utilizado como un mecanismo de selección y clasificación, legitimando la exclusión de aquellos que no alcanzan los estándares normativos. Sin embargo, para esta investigación, es fundamental redefinir la evaluación bajo los parámetros de Ainscow (2020) y Echeita (2019). Estos autores proponen el uso de instrumentos que no solo midan el rendimiento del estudiante, sino que auditen la capacidad inclusiva de la institución, como el Index for Inclusion (Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva). Este tipo de instrumentos permite a la comunidad educativa autoevaluar sus culturas, políticas y prácticas, identificando las barreras institucionales que impiden el aprendizaje. Por tanto, evaluar la inclusión implica, en primer lugar, evaluar al contexto escolar y no solo al sujeto.

En cuanto a la Discapacidad Intelectual, la evaluación debe abandonar el diagnóstico clínico estático —limitado al Coeficiente Intelectual— para adoptar una visión funcional. Como señala González Pérez (2003), este proceso debe ser continuo y cooperativo, orientado a la toma de decisiones pedagógicas y no al etiquetado. El examen tradicional se sustituye así por una observación sistemática del estudiante en interacción con su entorno.

Siguiendo esta línea, la AAIDD (2011) promueve la Escala de Intensidad de Apoyos (SIS), priorizando los recursos necesarios para el éxito del alumno sobre sus limitaciones. Este diagnóstico exige una labor conjunta, pues la valoración integral de las necesidades supera la capacidad individual del docente, asegurando así una respuesta educativa equitativa y acorde al avance del estudiante.

2.7. Metodología

La metodología propuesta sistematiza el análisis sobre la incidencia del trabajo docente conjunto en la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual. Se emplea un enfoque orientado a obtener evidencia empírica que garantice la objetividad y rigurosidad de los hallazgos presentados.

2.7.1. Enfoque de investigación

El estudio se fundamenta en un enfoque cuantitativo. Siguiendo los postulados de Hernández Sampieri et al. (2021), este enfoque es el idóneo cuando se pretende medir variables con precisión estadística para probar hipótesis y establecer patrones de comportamiento en una población determinada. La elección de la ruta cuantitativa se justifica por la necesidad de "objetivar" la realidad educativa de la Escuela de Educación Básica "Dr. Carlos Camacho Navarro". A diferencia de los enfoques cualitativos, que exploran narrativas, el enfoque cuantitativo permitirá medir numéricamente la frecuencia de las prácticas colaborativas y su correlación con las barreras de aprendizaje, proporcionando así una base sólida y objetiva para la justificación del Plan de crucial en este contexto, pues reduce el sesgo de "deseabilidad social" y permite que los docentes expresen con veracidad las carencias institucionales y la falta de liderazgo pedagógico sin temor a juicios de valor.

2.7.3. Instrumento de investigación

Para recolectar los datos, se diseñó un cuestionario estructurado dirigido a los docentes. El instrumento utiliza una Escala de Likert de cinco niveles (desde "Siempre" hasta "Nunca"), lo que permite cuantificar la frecuencia y percepción de las variables analizadas. El contenido se organiza en dos ejes fundamentales:

Dimensión Trabajo Colaborativo: Enfocada en la planificación conjunta, la operatividad de las CAP y el intercambio técnico entre colegas.

Dimensión Inclusión Educativa: Centrada en la aplicación de adaptaciones curriculares, el manejo de sistemas de apoyo y los desafíos frente a la Discapacidad Intelectual.

La validación de este cuestionario asegura que los datos recolectados evidencien con precisión la distancia entre las políticas de inclusión y la realidad cotidiana del aula.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

1. Análisis de la Encuesta dirigida a los Docentes

Tras encuestar a los 20 docentes de la institución, se procesaron los datos para contrastar la práctica pedagógica con el marco teórico. Los hallazgos revelan una brecha significativa entre la normativa y la realidad del aula.

Ítem 1: ¿Con qué frecuencia realiza planificaciones microcurriculares de manera conjunta con otros colegas para atender casos de Discapacidad Intelectual?

Tabla 1

Planificación colaborativa

Alternativa	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	0	0%
Casi Siempre	2	10%
A veces	4	20%
Casi Nunca	9	45%
Nunca	5	25%

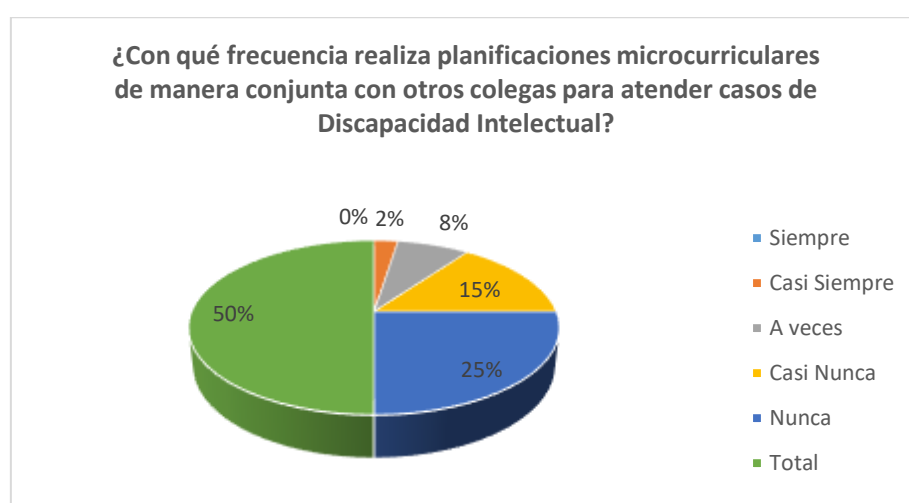
Total	20	100%
-------	----	------

Fuente: Encuesta aplicada a docentes.

Elaborado por: Rodríguez, N. (2025)

Figura 1

Planificación colaborativa



Fuente: Encuesta aplicada a docentes.

Elaborado por: Rodríguez, N. (2025)

Análisis e Interpretación: Los datos estadísticos revelan una carencia estructural en la dinámica de trabajo. El 70% de los encuestados (sumando las opciones "Casi Nunca" y "Nunca") admite que no realiza planificaciones conjuntas para abordar la Discapacidad Intelectual. Apenas un 10% indica hacerlo con regularidad ("Casi Siempre"), y la opción "Siempre" obtuvo un resultado nulo.

Discusión: Los resultados ratifican el predominio del aislamiento laboral en el centro. Siguiendo a Santos Guerra (2012), persiste un modelo de "celularismo" donde se planifica individualmente. Esta desarticulación causa adaptaciones curriculares

inconsistentes; al carecer de un enfoque cooperativo, la atención a la diversidad resulta fragmentada y pierde su efectividad pedagógica.

Ítem 2: ¿Considera que realizar adaptaciones curriculares individuales para estudiantes con Discapacidad Intelectual le resulta una tarea compleja de realizar sin apoyo?

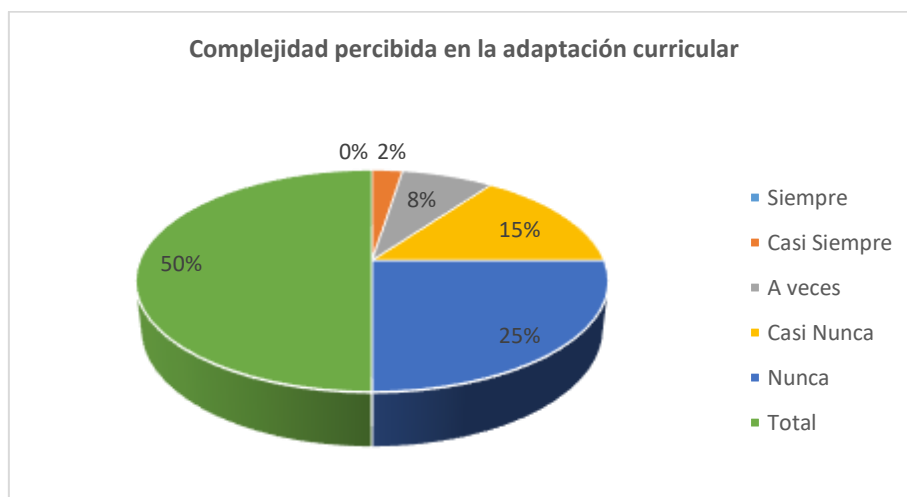
Tabla 2

Complejidad percibida en la adaptación curricular

Alternativa	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	12	60%
Casi Siempre	5	25%
A veces	3	15%
Casi Nunca	0	0%
Nunca	0	0%
Total	20	100%

Fuente: Encuesta aplicada a docentes.

Elaborado por: Rodríguez, N. (2025)

Figura 2*Complejidad percibida en la adaptación curricular*

Fuente: Encuesta aplicada a docentes.

Elaborado por: Rodríguez, N. (2025)

Análisis e Interpretación: Existe un consenso casi absoluto sobre la dificultad de la tarea inclusiva cuando se realiza en soledad. El 85% de los docentes (60% "Siempre" y 25% "Casi Siempre") manifiesta que realizar adaptaciones curriculares sin apoyo es una labor altamente compleja. Resulta significativo que ningún docente (0%) consideró que esta tarea fuera sencilla ("Casi Nunca" o "Nunca").

Discusión: Este hallazgo es crítico para la investigación. Valida lo expuesto por Echeita (2019) sobre las barreras al aprendizaje: la inclusión no falla por falta de voluntad, sino por falta de capacidad técnica instalada y redes de apoyo. Al no existir trabajo colaborativo (como se evidenció en el Ítem 1), el docente percibe al estudiante con Discapacidad Intelectual como una sobrecarga inmanejable. La percepción de complejidad disminuiría drásticamente si se aplicara la Enseñanza compartida, confirmando la necesidad urgente de implementar el Plan de Fortalecimiento (PFTCI).

Ítem 3: ¿La institución promueve espacios formales (Comunidades de Aprendizaje) para reflexionar sobre prácticas inclusivas exitosas?

Tabla 3

Espacios de reflexión institucional

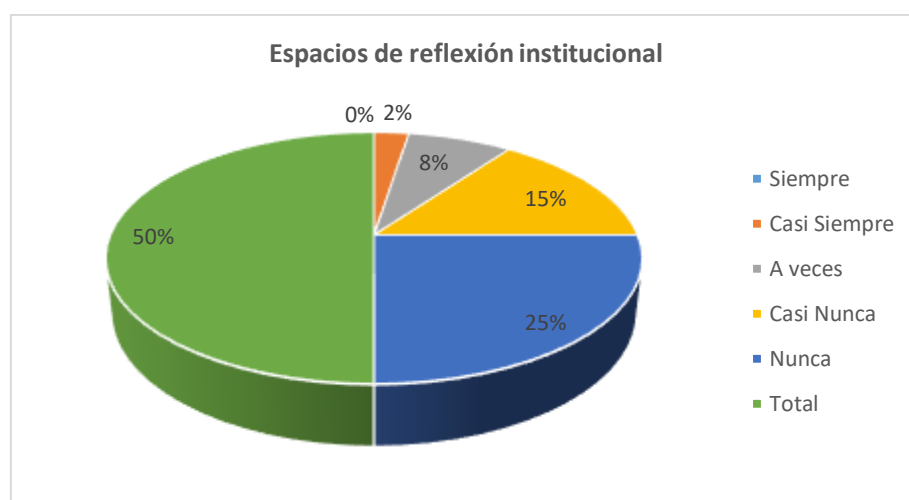
Alternativa	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	0	0%
Casi Siempre	1	5%
A veces	3	15%
Casi Nunca	6	30%
Nunca	10	50%
Total	20	100%

Fuente: Encuesta aplicada a docentes.

Elaborado por: Rodríguez, N. (2025)

Figura 3

Espacios de reflexión institucional



Fuente: Encuesta aplicada a docentes.

Elaborado por: Rodríguez, N. (2025)

Análisis e Interpretación: La gestión institucional muestra un déficit crítico: el 80% de los docentes señala que los espacios para compartir experiencias inclusivas son inexistentes o muy esporádicos. Es alarmante que la mitad del personal (50%) sea categórica al afirmar que estos foros "Nunca" se habilitan.

Discusión: La evidencia señala una carencia en la gestión pedagógica. Según Sánchez (2021), "la creación de Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) requiere un impulso directivo formal. Sin esta estructura, el saber docente se inmoviliza: las buenas prácticas individuales no se socializan, impidiendo que la experiencia profesional fortalezca el desempeño institucional colectivo".

2. Discusión General de los Resultados

En la Escuela "Dr. Carlos Camacho Navarro", existe un abismo evidente entre la intención del docente y su práctica cotidiana. Los datos confirman que la falta de un trabajo coordinado (Ítems 1 y 3) está ligada a la sensación de frustración y dificultad al enfrentar la diversidad (Ítem 2). Estos resultados son la prueba empírica que hace indispensable la puesta en marcha del Plan de Fortalecimiento del Trabajo Colaborativo (PFTCI), no como una opción, sino como una respuesta urgente para cerrar la brecha de exclusión detectada.

PROPUESTA DE SOLUCIÓN

1. Título de la Propuesta

Plan de Fortalecimiento del Trabajo Colaborativo para la Inclusión Educativa (PFTCI): "De la Soledad del Aula a la Inteligencia Colectiva".

2. Datos Informativos

- **Institución Ejecutora:** Escuela de Educación Básica "Dr. Carlos Camacho Navarro".
- **Beneficiarios Directos:** 20 Docentes de la institución.
- **Beneficiarios Indirectos:** Estudiantes con Discapacidad Intelectual y comunidad educativa.
- **Responsable:** Nelson Rodríguez.
- **Tiempo de Ejecución:** 6 meses (Periodo Lectivo).

3. Justificación de la Propuesta

La presente propuesta nace como respuesta directa a la problemática evidenciada en el diagnóstico institucional (Capítulo III), donde el 70% de los docentes manifestó no realizar planificaciones conjuntas y el 85% expresó sentir una alta complejidad al realizar adaptaciones curriculares de manera individual.

El aislamiento profesional limita la respuesta institucional ante la discapacidad intelectual. Por ello, el PFTCI propone optimizar la labor docente mediante el diseño pedagógico compartido, distribuyendo el esfuerzo técnico. A través de las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP), se busca sustituir la práctica individual por un modelo de responsabilidad colectiva.

4. Objetivos de la Propuesta

4.1. Objetivo General

Implementar un sistema de gestión pedagógica basado en el trabajo colaborativo docente que permita diseñar, aplicar y evaluar estrategias inclusivas efectivas para estudiantes con Discapacidad Intelectual en la Escuela "Dr. Carlos Camacho Navarro".

4.2. Objetivos Específicos

Concienciar al profesorado sobre cómo la enseñanza compartida y la interdependencia positiva actúan como motores reales de la inclusión.

Establecer espacios fijos en el horario escolar, denominados la "Hora de la Inclusión", destinados exclusivamente al análisis de casos y a la planificación conjunta.

Proveer herramientas técnicas sencillas (guías y formatos ágiles) que simplifiquen las adaptaciones curriculares y eviten la saturación del docente.

5. Plan de Acción: Fundamentación Operativa

La propuesta se estructura en tres fases estratégicas:

FASE 1: Sensibilización y Organización (Mes 1)

Taller de Sensibilización: Encuentro orientado a analizar el diagnóstico institucional y reconocer que el trabajo individual del profesorado constituye el principal obstáculo para alcanzar los objetivos de una inclusión efectiva.

Creación de Parejas/Tríos Pedagógicos. Se organizarán equipos de trabajo por niveles o áreas afines, quienes serán responsables conjuntos del progreso de los estudiantes con NEE de sus aulas.

FASE 2: Implementación de Herramientas (Mes 2 - 4)

Se introducirán dos herramientas claves:

A. La "Hora de la Inclusión" (CAPs):

Se institucionaliza un tiempo semanal para parejas pedagógicas enfocado en la atención a la discapacidad intelectual. La prioridad es definir objetivos de aprendizaje, aplicar estrategias DUA y establecer criterios de evaluación ajustados, evitando la carga administrativa.

B. Formato de Co-Planificación:

Se sustituye el modelo individual por una planificación compartida y simplificada. Este formato unifica las adaptaciones, asegurando una intervención alineada en todas las áreas.

FASE 3: Acompañamiento y Estudio de Casos (Mes 5 - 6)

Análisis de Casos Mensual: Reuniones de claustro para abordar situaciones reales del alumnado. Un equipo presenta los desafíos específicos, mientras el resto propone soluciones técnicas, consolidando así un repositorio de estrategias institucionales basadas en el intercambio de experiencias.

6. Matriz de Planificación de Actividades

Tabla 4

Planificación de Actividades

Fase	Actividad	Recursos	Responsable	Resultado Esperado
1. Inicio	Taller de Sensibilización: "El poder de colaborar".	Proyector, Material de oficina, Resultados de la Encuesta.	Investigador / DECE	Docentes motivados y conscientes de la necesidad de cambio.
2. Diseño	Conformación de las "Comunidades de Aprendizaje" por subniveles.	Cronograma escolar, listado de docentes.	Vicerrectorado / Investigador	Equipos de trabajo establecidos formalmente.

3.	Implementación de la "Hora de la Inclusión" (Reunión semanal).	Formatos de Co-planificación, Guías DUA.	Docentes / Parejas Pedagógicas	Planificaciones con adaptaciones curriculares reales y consensuadas.
4.	Sesión de "Estudio de Casos" y evaluación del impacto.	Rúbrica de evaluación de la práctica inclusiva.	Investigador / Directivos	Banco de estrategias exitosas y mejora en el clima de aula.

Elaborado por: Rodríguez, N. (2025)

7. Evaluación de la Propuesta

Para medir el éxito del PFTCI, se utilizará una **Lista de Cotejo de Prácticas Inclusivas** al finalizar el periodo, verificando:

1. Si las planificaciones entregadas cuentan con adaptaciones reales consensuadas.
2. Si los docentes reportan una disminución en la percepción de dificultad (comparado con la encuesta inicial).
3. Si existe evidencia de mejora en el rendimiento y participación de los estudiantes con Discapacidad Intelectual.

3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

3.1. Conclusiones

El análisis de la Escuela "Dr. Carlos Camacho Navarro" arroja conclusiones determinantes. Primero, el centro evidencia un aislamiento profesional crítico, donde la

planificación individual ratifica la vigencia del "celularismo". Esta desarticulación anula el intercambio de experiencias y sobrecarga al docente, transformando la inclusión en una tarea solitaria.

Además, la falta de respaldo cooperativo genera una percepción de las adaptaciones curriculares como una carga administrativa compleja. Esto confirma que los obstáculos para la inclusión derivan de la rigidez estructural del centro y no de las capacidades del alumnado. Actualmente, la atención a la discapacidad es parcial; sin redes de aprendizaje que unifiquen estrategias, la calidad educativa queda sujeta a la voluntad personal, comprometiendo la estabilidad pedagógica del estudiante.

Es imperativo evolucionar hacia una interdependencia positiva. El PFTCI surge como el mecanismo técnico para sustituir la inercia burocrática por una cultura de apoyo mutuo, asegurando que la institución sea un entorno de aprendizaje equitativo.

3.2. Recomendaciones

Establecer espacios semanales obligatorios para la planificación conjunta, asegurando que este tiempo se dedique al diseño pedagógico sin interferencias administrativas.

Adoptar un modelo de práctica colaborativa que sustituya el aislamiento tradicional. Es fundamental socializar estrategias y recursos para consolidar una responsabilidad compartida sobre el progreso del alumnado.

Fortalecer su función mediadora mediante el asesoramiento técnico en Co-enseñanza y DUA. Su enfoque debe priorizar el apoyo directo al profesorado para optimizar la respuesta en el aula.

Estudiar la incidencia de la cooperación docente en la convivencia institucional y el desarrollo de competencias sociales, aportando nuevas evidencias sobre los beneficios de los sistemas de apoyo colectivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2020). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*.
- Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD). (2021). *Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Alianza.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2020). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Médica Panamericana.
- Echeita, G. (2019). Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano. *Octaedro*.
- González Pérez, J. (2003). *Discapacidad intelectual: concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Editorial CCS.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2021). *Metodología de la investigación (7.ª ed.)*. McGraw-Hill Education.
- López, V., & Herrera, P. (2023). El rol del liderazgo directivo en la promoción de la cultura colaborativa. *Journal of Educational Leadership*.
- Ocampo, A. (2021). Epistemología de la educación inclusiva: Un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación. *CELEI*.
- Parrilla, Á. (2009). El apoyo a la escuela: un proceso de colaboración. *Mensajero*.
- Sánchez, R. (2021). *Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAPs) para el Desarrollo Inclusivo: Herramientas prácticas*. Editorial Síntesis.
- Santos Guerra, M. (2012). La escuela que aprende. *Morata*.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Verdugo, M. Á., & Schalock, R. (2013). *Discapacidad e inclusión: manual para la docencia*. Amarú Ediciones.

ANEXOS

ANEXO 1: INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

ENCUESTA DIRIGIDA AL PERSONAL DOCENTE

I. DATOS INFORMATIVOS

- **Institución:** Escuela de Educación Básica Fiscal "Dr. Carlos Camacho Navarro".
- **Tema:** El Trabajo Colaborativo y su Impacto en la Inclusión Educativa.
- **Objetivo:** Determinar la incidencia del trabajo colaborativo en la calidad de las prácticas inclusivas y la atención a la diversidad.
- **Población:** Docentes de la institución.
- **Periodo:** 2025 – 2026.

II. INSTRUCCIONES Estimado(a) docente: Solicitamos su valiosa colaboración respondiendo el siguiente cuestionario. La información proporcionada es anónima y será utilizada exclusivamente con fines académicos de investigación. Por favor, marque con una (X) la opción que mejor describa su realidad profesional, basándose en la siguiente escala de frecuencia:

- **S:** Siempre
- **CS:** Casi Siempre
- **AV:** A Veces
- **CN:** Casi Nunca
- **N:** Nunca

III. CUESTIONARIO

No.	ÍTEMS (PREGUNTAS)	S	CS	AV	CN	N
VARIABLE 1: TRABAJO COLABORATIVO						
1	¿Con qué frecuencia realiza planificaciones microcurriculares de manera conjunta con otros colegas para atender la diversidad en el aula? <i>(Ítem analizado anteriormente)</i>					
2	¿La institución promueve espacios formales (Comunidades de Aprendizaje) para reflexionar sobre prácticas inclusivas exitosas? <i>(Ítem analizado anteriormente)</i>					
3	¿Comparte usted material didáctico, recursos o estrategias pedagógicas con sus compañeros para facilitar la enseñanza a estudiantes con NEE?					
4	¿Existe en la institución la práctica de la "Codocencia" o apoyo entre pares dentro del aula (dos profesores trabajando juntos)?					
5	Cuando enfrenta un caso difícil de conducta o aprendizaje, ¿busca soluciones en conjunto con otros docentes en lugar de resolverlo solo?					
VARIABLE 2: INCLUSIÓN EDUCATIVA						
6	¿Considera que realizar adaptaciones curriculares individuales (DIAC) le resulta una tarea compleja de realizar sin apoyo de otros profesionales? <i>(Ítem analizado anteriormente)</i>					
7	¿Aplica estrategias del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para garantizar que todos los estudiantes participen activamente?					
8	¿Considera que la falta de trabajo en equipo afecta negativamente el rendimiento académico de los estudiantes con necesidades educativas?					
9	¿Recibe acompañamiento efectivo por parte del DECE o autoridades para implementar estrategias inclusivas en su aula?					
10	¿Cree usted que implementar un Plan de Trabajo Colaborativo mejoraría su desempeño docente y reduciría su carga laboral frente a la inclusión?					