UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Educación Especial

Itinerario Académico en: Discapacidad Intelectual y Desarrollo

Las comunidades profesionales de aprendizaje como estrategia para fortalecer el trabajo colaborativo en la Unidad Educativa Especializada ¨Stephen Hawking¨

Autora:

Collaguazo Crespo Nube Magaly

Autora:

Parra Lema Paola Brigette

Azogues - Ecuador

Febrero, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Presencial

Línea de investigación

Educación Inclusiva para la atención a la diversidad

Autor:
Collaguazo Crespo Nube Magaly
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Especial

Autor:
Parra Lema Paola Brigette
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Especial

Docente Tutor	José Ignacio Herrera
CÓDIGO ORCID	**0000-0002-4750-3655**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

Dedico este logro a Dios y a mis amados padres, René y Gloria, por su amor incondicional, su apoyo constante y por ser la luz que guía mi camino. A mi fiel compañero Noah, por su compañía y ternura en cada noche de esfuerzo.

Con cariño y aprecio

Magaly Collaguazo

Quiero agradecer a Dios por haberme acompañado durante toda esta etapa y haberme brindado la sabiduría para culminar con la misma, a mi tía Alicia Parra quien ha sido una madre para mí y siempre ha tenido una palabra de aliento en cada momento que fue necesario, a mi familia por acompañarme en esta etapa.

Con un sentimiento inexplicable, dedico esto a mi padre Christian Parra quien a sido un motor y uno de los motivos por los cuales he logrado esto.

Con profundo agradecimiento y cariño

Brigette Parra

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo caracterizar las prácticas de trabajo colaborativo entre docentes y terapeutas en la atención a estudiantes con discapacidad intelectual y motriz, con el fin de fundamentar el diseño de una Comunidad Profesional de Aprendizaje en la Unidad Educativa Especializada “Stephen Hawking”.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, enmarcado en un paradigma interpretativo y mediante un diseño de estudio de caso único, lo que permitió comprender las dinámicas de interacción entre los profesionales dentro del contexto institucional. Para la recolección de información se emplearon técnicas como la entrevista semiestructurada, el analisis documental y el diario de campo, orientadas a identificar las formas de coordinación, comunicación y planificación conjunta.

Los resultados evidencian que, si bien el trabajo entre docentes y terapeutas busca garantizar una atención integral, este se desarrolla de manera poco articulada, con prácticas aisladas y limitaciones en la coordinación interdisciplinaria, lo que afecta la calidad de las intervenciones educativas. Lo que se identifica la necesidad de fortalecer espacios de reflexion pedagogica y trabajo colaborativo sistematico.

En el contexto ecuatoriano, a pesar de la existencia de normativas como la Ley Orgánica de Educación Intercultural que respalda la inclusión educativa, persisten brechas entre lo establecido y su aplicación. A nivel internacional, organismos como la UNESCO destacan la necesidad de promover modelos colaborativos que favorezcan la equidad, la participación y la mejora continua.

A partir de estos hallazgos, se propone el diseño de una Comunidad Profesional de Aprendizaje adaptada al contexto de educación especializada, sustentada en los aportes de autores como DuFour, Hord y Wenger, con el propósito de fortalecer el trabajo colaborativo, promover el liderazgo compartido y contribuir a una atención educativa más articulada, contextualizada y centrada en las necesidades del los estudiantes.

ABSTRACT

This research aims to characterize the collaborative work practices between teachers and therapists in the care of students with intellectual and motor disabilities, in order to inform the design of a Professional Learning Community at the "Stephen Hawking" Specialized Educational Unit.

The study was developed using a qualitative approach, framed within an interpretive paradigm and employing a single case study design, which allowed for an understanding of the interaction dynamics between professionals within the institutional context. Data collection techniques included semi-structured interviews, document analysis, and field notes, aimed at identifying forms of coordination, communication, and joint planning.

The results show that, although the work between teachers and therapists seeks to guarantee comprehensive care, it is carried out in a poorly coordinated manner, with isolated practices and limitations in interdisciplinary coordination, which affects the quality of educational interventions. This highlights the need to strengthen spaces for pedagogical reflection and systematic collaborative work. In the Ecuadorian context, despite the existence of regulations such as the Organic Law of Intercultural Education, which supports educational inclusion, gaps persist between what is established and its implementation. Internationally, organizations such as UNESCO highlight the need to promote collaborative models that foster equity, participation, and continuous improvement.

Based on these findings, the design of a Professional Learning Community adapted to the context of special education is proposed. This community is grounded in the contributions of authors such as DuFour, Hord, and Wenger, with the aim of strengthening collaborative work, promoting shared leadership, and contributing to a more articulated, contextualized, and student-centered educational approach.

Keywords: Professional Learning Communities (CPA), Collaborative
Work, effective communication, Special Education

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 8

Objetivos **¡Error! Marcador no definido.**

Marco Teórico 12

CAPITULO I. El trabajo colaborativo y las comunidades profesionales de aprendizaje en función de la educación inclusiva entre profesionales en educación especial. 13

Marco Metodológico 23

2. CAPITULO II. Caracterización del trabajo colaborativo entre profesionales de la Unidad Educativa Especializada S.H. 23

2.3 Operacionalización 27

2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos 29

2.5 Análisis de datos e interpretación 31

2.7 Resultados obtenidos 40

CAPITULO III. Propuesta creación de comunidad profesional de aprendizaje para fortalecer el trabajo el trabajo colaborativo en función de la educación inclusiva entre profesionales de la Unidad Educativa Especializada S.H. 41

3.1. Introducción 41

3.2. Objetivos 42

3.3. Fundamentación teórica 43

3.4 Ejes de la Comunidad Profesional de Aprendizaje para el fortalecimiento del trabajo colaborativo en la Unidad Educativa Especializada S.H 45

Ejes de la propuesta “juntos crecemos” 45

3.5 Bosquejo de actividades de la propuesta 48

4. Conclusiones 56

5. Referencias bibliográficas 57

INTRODUCCIÓN

El trabajo colaborativo entre profesionales dentro del ámbito educativo ha adquirido una gran relevancia como estrategia para reflexionar, mejorar y transformar los sistemas educativos. Esta labor cobra especial importancia en el contexto de la educación especial, donde la intervención conjunta de docentes y especialistas de distintas áreas permite brindar una atención más integral y ajustada a las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual y motriz.

En este sentido, la reflexión compartida sobre las prácticas pedagógicas y el análisis sistemático de la información se han consolidado como herramientas fundamentales para la toma de decisiones informadas, orientadas al fortalecimiento de los procesos educativos y al desarrollo de una educación inclusiva que responda a la diversidad.

Particularmente en el contexto ecuatoriano, el trabajo colaborativo entre profesionales enfrenta diversos desafíos, entre los que se destacan la escasa formación en metodologías colaborativas, la limitada disponibilidad de tiempo institucional para la planificación conjunta y la persistencia de una cultura educativa que ha privilegiado el trabajo individual. Estas dificultades se agravan en escenarios donde existe una débil implementación de políticas inclusivas, limitaciones en los recursos pedagógicos y una formación docente que aún no incorpora plenamente enfoques interdisciplinarios.

Estas barreras persisten a pesar de la existencia de normativas como la Ley Orgánica de Educación Intercultural, que establece la inclusión educativa como un principio fundamental orientado a reconocer y responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes. No obstante, se evidencia una brecha entre lo establecido en la normativa y su aplicación en la práctica, lo que pone de manifiesto la necesidad de fortalecer los procesos institucionales y la formación profesional para garantizar una educación inclusiva efectiva.

En este contexto, el Ministerio de Educación del Ecuador, a través del Plan Nacional de Formación Permanente, promueve la creación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje

como una estrategia para el desarrollo docente, destacando la importancia del trabajo colaborativo, la reflexión conjunta, el intercambio de experiencias y la planificación compartida como elementos clave para la mejora de las prácticas educativas (Ministerio de Educación, 2023).

A nivel internacional, la UNESCO ha impulsado diversas iniciativas orientadas a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, resaltando la necesidad de fortalecer modelos colaborativos que favorezcan la participación, el aprendizaje continuo y la mejora de los sistemas educativos (UNESCO, 2020). No obstante, informes recientes evidencian que aún persisten desigualdades en el acceso, permanencia y logro educativo, especialmente en contextos vulnerables.

Desde esta perspectiva, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje se consolidan como una estrategia relevante para promover el aprendizaje colectivo, el liderazgo compartido y la mejora continua. Autores como DuFour, Hord y Wenger destacan que estos espacios favorecen la construcción conjunta del conocimiento, la reflexión sobre la práctica y la toma de decisiones fundamentadas en evidencia.

Asimismo, la educación inclusiva es comprendida desde un enfoque social, tal como lo plantean Booth y Ainscow, Echeita y Parrilla, quienes sostienen que la inclusión implica transformar los sistemas educativos para eliminar barreras y garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. En este sentido, no se trata únicamente de atender necesidades específicas, sino de construir entornos educativos equitativos que valoren la diversidad como una oportunidad de aprendizaje.

A pesar de los avances teóricos y normativos, en América Latina la implementación de modelos colaborativos como las Comunidades Profesionales de Aprendizaje ha sido limitada. Diversos estudios señalan que factores como la resistencia al cambio, la falta de formación docente y las condiciones estructurales de los sistemas educativos dificultan su desarrollo. En el caso ecuatoriano, estas dificultades se evidencian en la desarticulación del trabajo interdisciplinario, lo que afecta la coherencia de las prácticas educativas y la atención integral de los estudiantes.

Para contextualizar la problemática planteada, se desarrolló un estudio exploratorio en la Unidad Educativa Especializada “S.H.”, ubicada en la ciudad de Cuenca, Ecuador, en la parroquia Bellavista, perteneciente a la zona 6. La institución cuenta con un equipo aproximado de trece docentes, además de un grupo de profesionales especializados conformado por una psicóloga, una terapista de lenguaje, una terapista ocupacional y una terapista física.

Actualmente, la Unidad Educativa atiende a 41 estudiantes distribuidos en aulas organizadas según su edad cronológica, con un promedio de cinco estudiantes por aula. El equipo docente y terapéutico participa en diversos comités institucionales, como el de cultura, deporte y medio ambiente, encargados de desarrollar actividades y programas dirigidos a la comunidad educativa.

No obstante, pese a la existencia de estos espacios organizativos, en la práctica cotidiana se evidencia que docentes y terapeutas desarrollan sus actividades de manera aislada, sin una articulación efectiva que favorezca el trabajo interdisciplinario. Esta situación limita la construcción de estrategias pedagógicas integrales y dificulta la atención coordinada de las necesidades de los estudiantes.

De manera específica, se identificaron situaciones que reflejan la débil coordinación entre profesionales. Por ejemplo, se evidenció la ausencia de acuerdos conjuntos para implementar estrategias de comunicación dirigidas a una estudiante, lo que dificultó el desarrollo de respuestas comunicativas básicas. Asimismo, se observó la suspensión de una intervención de apoyo sin una evaluación interdisciplinaria previa, a pesar de que en el aula se registraban avances en la intención comunicativa de la estudiante. Estas situaciones ponen de manifiesto la falta de espacios estructurados de diálogo, planificación conjunta y toma de decisiones compartidas.

En consecuencia, la limitada articulación del trabajo colaborativo entre los profesionales incide directamente en la calidad de las intervenciones educativas y en la atención integral del estudiantado, evidenciando la necesidad de fortalecer prácticas colaborativas sistemáticas dentro de la institución.

A partir de lo expuesto, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

¿Cómo fortalecer el trabajo colaborativo entre los profesionales de la Unidad Educativa Especializada "S.H." para mejorar la atención educativa en el marco de la inclusión?

Objetivo general

Proponer el diseño de una Comunidad Profesional de Aprendizaje para fortalecer el trabajo colaborativo entre los profesionales de la Unidad Educativa Especializada "S.H." en función de la educación inclusiva.

Objetivos específicos

1. Identificar los referentes teóricos sobre el trabajo colaborativo y las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en el marco de la educación inclusiva.

2. Caracterizar las prácticas de trabajo colaborativo entre los profesionales de la Unidad Educativa Especializada "S.H.".

3. Diseñar una propuesta de Comunidad Profesional de Aprendizaje contextualizada para fortalecer el trabajo colaborativo en la institución.

En la actualidad, uno de los principales compromisos de los profesionales de la educación es garantizar una enseñanza inclusiva y de calidad, en la que se valore la diversidad de cada estudiante, reconociendo que las diferencias son características inherentes a todas las personas. En el contexto de la educación especializada, el reconocimiento de estas particularidades resulta fundamental para promover el desarrollo integral y la participación activa del estudiantado en su entorno. Desde esta perspectiva, el trabajo colaborativo entre los profesionales que intervienen en los procesos educativos se constituye en un elemento clave, ya que permite integrar prácticas pedagógicas y terapéuticas orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza.

En la educación especializada, particularmente en la atención a estudiantes con discapacidad intelectual y motriz, es necesario implementar estrategias que fortalezcan sus habilidades, competencias y destrezas, favoreciendo su desarrollo continuo en los diferentes contextos en los que se desenvuelven. Para ello, resulta indispensable adoptar enfoques que valoren la diversidad y promuevan una comunicación constante y efectiva entre docentes y terapeutas.

En este contexto, la presente investigación se orienta a fortalecer el trabajo colaborativo entre los profesionales de la Unidad Educativa Especializada “Stephen Hawking”, a través del diseño de una Comunidad Profesional de Aprendizaje, como una estrategia que posibilite la creación de espacios de reflexión colectiva, intercambio de experiencias y construcción conjunta de prácticas educativas que contribuyan a la mejora del proceso educativo.

La relevancia de este estudio radica en la necesidad de promover estrategias colaborativas que fortalezcan los procesos educativos y la atención integral de los estudiantes con discapacidad intelectual y motriz. En la actualidad, el desarrollo de una cultura colaborativa resulta fundamental, ya que se alinea con los principios de inclusión y equidad establecidos en las normativas nacionales e internacionales. En este sentido, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje se configuran como una alternativa pertinente para mejorar la calidad de la atención educativa.

Asimismo, la viabilidad de la investigación se sustenta en la disposición de los profesionales de la institución, así como en la disponibilidad de recursos tecnológicos, pedagógicos y metodológicos existentes, los cuales favorecen la implementación de prácticas colaborativas sostenidas en el tiempo.

Finalmente, el presente trabajo se estructura en tres capítulos: el primero aborda el marco teórico, antecedentes y fundamentos del trabajo colaborativo en educación especial; el segundo describe el proceso metodológico, incluyendo el enfoque, diseño, técnicas e instrumentos de recolección de información; y el tercero presenta la propuesta de diseño de una Comunidad Profesional de Aprendizaje, dirigida a los profesionales de la institución.

Marco Teórico

CAPITULO I. El trabajo colaborativo y las comunidades profesionales de aprendizaje en función de la educación inclusiva entre profesionales en educación especial.

En el presente capítulo se aborda el sustento teórico del trabajo colaborativo entre profesionales en el ámbito de la educación especializada, así como las estrategias que permiten su fortalecimiento en el marco de la educación inclusiva. En este sentido, se analizan los principales aportes conceptuales relacionados con el trabajo colaborativo, sus características, principios y beneficios dentro del contexto educativo.

Asimismo, se examinan diversas estrategias que favorecen la colaboración entre profesionales, tales como la coenseñanza, la planificación conjunta y el liderazgo distribuido, con el propósito de comprender sus aportes y limitaciones en la práctica educativa. A partir de este análisis, se argumenta la pertinencia de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje como un modelo organizativo que integra de manera sistemática el aprendizaje colectivo, la reflexión sobre la práctica y la mejora continua.

Desde una postura crítica, se reconoce que, si bien existen múltiples estrategias para promover el trabajo colaborativo, no todas garantizan procesos sostenidos en el tiempo. Por ello, en el marco teorico de la presente investigación, se asume que las Comunidades Profesionales de Aprendizaje constituyen una alternativa pertinente para fortalecer la cultura colaborativa en contextos de educación especializada, al articular de manera estructurada los procesos de interacción profesional, toma de decisiones compartidas y mejora de la práctica educativa.

1.1.-El trabajo colaborativo entre profesionales en educación

A lo largo de la historia el trabajo colaborativo ha sido una forma de organización en la que varias personas de diferentes áreas en conjunto buscan alcanzar objetivos en común, valorando la interdependencia de cada uno de los miembros, por lo que las responsabilidades, el cumplimiento de tareas y toma de decisiones es compartida, en donde el éxito de todo el equipo y el logro de objetivos depende del apoyo de todos los miembros.

Hoy en día el trabajo colaborativo se ha posicionado como uno de los elementos claves para la mejora del sistema educativo, donde se ha evidenciado que cuando la práctica profesional se vuelve reflexiva, sostenida y orientada a objetivos comunes existe una mejora educativa.

Para Hargreaves y Fullan (2012), "la colaboración profesional no es solo trabajar juntos; es trabajar de manera eficaz, comprometida y basada en la evidencia para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes" (p. 3). En esta misma línea, Fullan (2014), menciona la importancia de los docentes o líderes educativos para promover una cultura colaborativa donde los profesionales de distintas áreas se apoyen mutuamente por la mejora de su práctica: "los líderes eficaces promueven culturas colaborativas donde los docentes no solo trabajan juntos, sino que aprenden unos de otros y se responsabilizan mutuamente del aprendizaje de todos los estudiantes" (p. 55).

Desde una perspectiva más ética y pedagógica, Wenceslao (1998) afirma que "colaborar no es solo trabajar con otros, sino construir con ellos una visión común y actuar en consecuencia para alcanzarla" (p. 45), destacando así el valor del compromiso colectivo, el respeto y la corresponsabilidad. En conjunto, estos enfoques coinciden en que el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación es esencial para transformar la cultura institucional, mejorar la enseñanza y favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes.

De acuerdo con lo mencionado, el trabajo colaborativo demuestra ser más que una simple estrategia organizativa un pilar de transformación cultural, institucional y educativa. Pues la verdadera colaboración entre distintos profesionales conlleva la construcción de objetivos comunes, la reflexión compartida de su práctica y el compromiso colectivo con el aprendizaje de todos los estudiantes que forman parte de la comunidad educativa. En este sentido, emplear un trabajo colaborativo dentro del ámbito educativo no significa únicamente dividir tareas, sino

generar espacios de diálogo, apoyo mutuo, responsabilidad y toma de decisiones compartidas que deben enriquecer al trabajo profesional, fortaleciendo así el sentido de toda su comunidad.

De acuerdo con los autores citados colaborar o emplear un trabajo colaborativo implica tener una visión más amplia de lo que tradicionalmente se tiene dentro del sistema educativo, es decir se debe tener o concebir nuevas culturas colaborativa donde no sólo los docentes trabajan en conjunto sino todos los profesionales involucrados trabajan entre sí y aprenden de manera reflexiva a través de sus prácticas pedagógicas. En conjunto, estos planteamientos evidencian que el trabajo colaborativo no es un fin en sí mismo, sino una herramienta poderosa para fortalecer el desarrollo profesional docente, enriquecer las prácticas de enseñanza y, sobre todo, garantizar una educación de mayor calidad y equidad para todos los estudiantes.

Ahora bien, el trabajo colaborativo entre profesionales, en el ámbito educativo, se manifiesta como una estrategia que permite responder a la diversidad estudiantil que existe, además, permite alcanzar una educación inclusiva y de calidad, pues Parrilla (2003) menciona que "el trabajo colaborativo no es una técnica más, sino una forma distinta de entender la práctica profesional en educación, basada en la cooperación, el diálogo y la corresponsabilidad" (p. 112). Por lo que el trabajo colaborativo no sólo radica en la importancia del intercambio de conocimientos, sino en una cultura que permita tomar decisiones compartidas y la construcción conjunta de decisiones que fortalezcan a los procesos de enseñanza.

De igual manera, Villant (2016) menciona que "la colaboración profesional permite articular distintos enfoques disciplinares en beneficio de una intervención educativa más integral y contextualizada" (p. 88), siendo así indispensable dentro de la educación especializada, ya que está dentro de nuestro contexto ecuatoriano, maneja diferentes enfoques, disciplinares como medicina, psicología, pedagogía y logopedia, lo cual resulta factible promover una cultura de trabajo colaborativo, de manera respetuosa y exitosa dentro de la educación. Más recientemente, Gonzales et al. (2022) sostienen que el trabajo colaborativo "no solo mejora la eficacia de las intervenciones pedagógicas, sino que también fortalece los vínculos entre profesionales, fomenta el desarrollo profesional continuo y contribuye al bienestar institucional" (p. 147). Estos

planteamientos coinciden en que una verdadera cultura de colaboración exige tiempo, formación, liderazgo compartido y voluntad de transformar las relaciones laborales dentro del entorno escolar.

El trabajo colaborativo entre profesionales dentro del ámbito educativo permite la interacción continua entre especialistas de diferentes áreas que ayuden a la mejora de prácticas o estrategias de intervención. Además, se favorece un espacio de crecimiento compartido, donde el intercambio de ideas, la reflexión y el análisis de sus prácticas no solo enriquecen al conocimiento, sino también dan lugar a soluciones efectivas para afrontar a los diversos retos educativos que enfrenta la comunidad educativa, pues la colaboración va más allá de un cambio organizativo en los centros educativos.

Colaborar implica la planificación y ejecución conjunta de actividades para lograr objetivos en común que beneficien a los miembros de la institución educativa asimismo como a los profesionales que forman parte de este trabajo colaborativo (Parrilla, 2003; Vaillant, 2016; González et al., 2022). Estas interacciones generan retos educativos a través de la responsabilidad compartida, que permite desarrollar competencias colectivas que mejoran los resultados de interacción en diversos contextos.

Dentro de este contexto la U.E. S. H. menciona que se mantiene bajo un modelo de trabajo colaborativo, que a pesar de estar establecido no es cumplido en su totalidad, pues para Vaillant (2016) “es fundamental reconocer el papel esencial que desempeña las redes de colaboración entre docentes, puesto que fortalecen el aprendizaje profesional mediante el intercambio de ideas el diálogo y la toma de decisiones en conjunto” (p. 13). Bajo esta perspectiva, los diálogos y toma de decisiones son aquellas que se ven afectadas al momento de realizar un trabajo colaborativo, además al existir falencias en estos aspectos afectan a las intervenciones que tienen los estudiantes con discapacidad, ya que al no existir un diálogo constante su desarrollo va a tener un retraso significativo.

El trabajo colaborativo entre profesionales en educación especial permite una atención integral hacia los estudiantes desde diferentes perspectivas que garantizan el desarrollo eficaz de los estudiantes con discapacidad, pues el trabajo colaborativo conlleva la interacción entre docente

especiales, terapistas físicos, psicólogos entre otros especialistas que ayuden a responder a las necesidades de los estudiantes.

Para Murawski y Spencer (2011), el trabajo colaborativo en educación especial promueve la integración de varias perspectivas profesionales que enriquecen a las estrategias de intervención educativa. Sin embargo, en la realidad en la que desarrolla esta investigación las estrategias de intervención para los estudiantes con discapacidad no poseen un enfoque interdisciplinario, ya que, cada profesional interviene independientemente de otra.

Si bien es cierto como se mencionó anteriormente, el trabajo colaborativo entre profesionales dentro de la educación especial, no solo permite compartir conocimientos desde varias perspectivas, además permite crean nuevas soluciones que se adapten a los contextos específicos de los estudiantes, pues Según Escarbajal (2010), "En un entorno diverso, donde coexisten alumnos con distintas características y necesidades, la colaboración entre docentes se vuelve una estrategia fundamental para atender de manera adecuada a todos los estudiantes" (p.165). Es decir, la colaboración entre estos actores puede mejorar la atención hacia cada uno de los estudiantes, lo cual garantiza atender a sus necesidades y lograr que se desenvuelvan plenamente dentro de sus contextos.

Ahora bien, como se ha venido mencionando el trabajo colaborativo entre profesionales dentro de la educación, tiende a ser uno de los pilares que permite lograr una educación inclusiva centrada en la atención de cada una de las necesidades individuales de los estudiantes. Según Spencer (2011), "la colaboración entre educadores generales, especialistas en educación especial y otros profesionales permite un enfoque más integral y efectivo para responder a la diversidad del alumnado" (p. 72). De la misma manera Escarbajal (2010) sostiene que "la cooperación entre profesionales permite superar la fragmentación del conocimiento y promover intervenciones educativas más coherentes y contextualizadas" (p. 134), de acuerdo con los autores, mencionamos qué el trabajo colaborativo en los diferentes contextos sobre todo en la educación especializada es relevante, ya que permite integrar todos los enfoques de diferentes áreas, para así lograr una educación inclusiva.

Por otra parte Florian (2008) menciona que el trabajo colaborativo debe ir más allá de la articulación ocasional de actividades o tareas, si no convertirse en un proceso que transforme, prácticas educativas, flexibles e inclusiva, afirmando qué "la colaboración efectiva requiere no solo estructuras de apoyo, sino también una ética de respeto mutuo y compromiso profesional" (p. 202).

Ainscow et al. (2006) argumentan que "la colaboración entre docentes y otros profesionales es esencial para crear culturas escolares que respondan a la diversidad y promuevan la participación de todos los estudiantes" (p. 29). De igual manera que los autores mencionamos que la colaboración entre profesionales en la educación aborda enfoques interdisciplinarios, que no sólo favorecen a la calidad educativa de la educación especializada, sino que contribuyen a una transformación de escuelas a comunidades inclusiva.

A partir de los aportes teóricos revisados, se evidencia que el trabajo colaborativo trasciende una simple forma de organización laboral, constituyéndose en un proceso dinámico que implica la construcción de objetivos comunes, la reflexión conjunta sobre la práctica y la corresponsabilidad en los resultados educativos. En este sentido, autores como Hargreaves y Fullan (2012), Parrilla (2003) y Vaillant (2016) coinciden en que la colaboración efectiva requiere no solo interacción entre profesionales, sino también condiciones institucionales que favorezcan el diálogo, la confianza y el aprendizaje compartido.

Sin embargo, desde una perspectiva crítica, es importante señalar que la presencia de estructuras formales o la declaración de trabajo en equipo no garantizan por sí mismas una verdadera colaboración. Tal como se evidencia en contextos reales, como el abordado en esta investigación, pueden existir dinámicas organizativas que, aunque promueven la participación en actividades institucionales, no logran consolidar procesos de articulación interdisciplinaria en la práctica cotidiana.

En este sentido, el trabajo colaborativo en la educación especializada adquiere un valor fundamental, ya que permite integrar distintos saberes profesionales para responder de manera más efectiva a la diversidad de necesidades de los estudiantes. No obstante, su desarrollo requiere

superar prácticas aisladas y avanzar hacia modelos más estructurados que promuevan una interacción sistemática entre los profesionales.

Por lo tanto, se puede afirmar que el trabajo colaborativo constituye una condición necesaria, pero no suficiente, para garantizar una educación inclusiva de calidad, lo que evidencia la necesidad de implementar estrategias organizativas que permitan fortalecer y sostener estos procesos en el tiempo.

1.2.- Estrategias que fortalecen el trabajo colaborativo entre profesionales en educación especial para la educación inclusiva

Para el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre profesionales en el ámbito de la educación especializada, se requiere de la implementación de estrategias que permitan mejorar la cooperación efectiva la corresponsabilidad, el diálogo bidireccional y la mejora continua.

Según Marawski y Spencer (2011) mencionan que "la co-enseñanza permite que docentes de educación regular y especial trabajen juntos en la misma aula, compartiendo responsabilidades de planificación, instrucción y evaluación, lo que favorece la inclusión real del alumnado con necesidades educativas especiales" (p. 65). Otra estrategia clave es la planificación colaborativa, que implica la coordinación sistemática entre profesionales para diseñar respuestas pedagógicas adaptadas a las necesidades de los estudiantes.

Según Turnbull (2010), "la planificación en equipo contribuye a una toma de decisiones más informada, fortalece la confianza profesional y promueve prácticas educativas coherentes y contextualizadas" (p. 118). Además, el uso de tecnologías colaborativas facilita la comunicación y el trabajo conjunto, especialmente cuando los equipos son interdisciplinarios o distribuidos geográficamente.

Ainscow (2005) destaca la importancia del liderazgo distribuido, en el que "la autoridad y la toma de decisiones se comparten entre los distintos miembros del equipo, promoviendo el compromiso colectivo con la mejora escolar" (p. 213). Finalmente, las comunidades profesionales

de aprendizaje (CPA) actúan como entornos estructurados que potencian la reflexión conjunta, el aprendizaje entre colegas y la transformación de la práctica docente, representando una vía efectiva para fomentar una cultura colaborativa sostenible en las instituciones educativas.

Dentro de las estrategias que fortalecen el trabajo colaborativo entre profesionales en educación especial existen diversas formas que promueven la comunicación y el intercambio de conocimiento a partir de la práctica conjunta que favorecen al desarrollo de los estudiantes con necesidades educativas específicas.

La coenseñanza propuesta por Mirawski y Spencer (2011), es una estrategia que habla sobre la responsabilidad compartida y el qué hacer sobre una planificación conjunta que permita atender a la diversidad que existe dentro de un contexto educativo o áulico.

Otra de las estrategias para fortalecer el trabajo colaborativo entre profesionales son las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) propuestas por DuFour et al. (2016), donde menciona que los grupos profesionales de trabajo deben compartir experiencias y reflexionar sobre las prácticas que se emplean en un determinado contexto educativo, pues estos grupos deben generar soluciones a problemas que surgen en el contexto educativo en el que se desarrollan, además las CPA mejora la comunicación y al toma de decisiones conjunta entre docentes y terapeutas, logrando una atención más personalizada e inclusiva para los estudiantes.

Cómo última estrategia para fortalecer el trabajo colaborativo entre profesionales se menciona el uso de las tecnologías para la colaboración establecidas por Mitchell (2014), esta estrategia consiste en la implementación de videoconferencias y plataformas digitales que permitan la interacción y diálogos entre distintos profesionales que se encuentran disparejos geográficamente.

Las estrategias para fortalecer el trabajo colaborativo en la educación especializada, como la coenseñanza, la planificación conjunta, el uso de tecnologías colaborativas y el liderazgo distribuido, representan aportes significativos para mejorar la coordinación entre profesionales. Estas estrategias permiten generar espacios de interacción, intercambio de conocimientos y construcción de respuestas educativas más integrales.

No obstante, aunque estas prácticas favorecen la colaboración, en muchos casos se desarrollan de manera puntual o fragmentada, sin garantizar procesos sostenidos de reflexión y mejora continua. Por ejemplo, la coenseñanza promueve la intervención conjunta en el aula, pero puede verse limitada si no existe una planificación sistemática; de igual manera, la planificación colaborativa requiere condiciones institucionales que muchas veces no están plenamente consolidadas.

En este sentido, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje se diferencian de otras estrategias al integrar de manera estructurada elementos como el aprendizaje colectivo, la reflexión permanente, el análisis de la práctica y la toma de decisiones basada en evidencia. Por ello, más que una estrategia aislada, las CPA se configuran como un modelo organizativo que articula y potencia las diferentes formas de colaboración existentes en la institución.

Desde esta perspectiva, se considera que las CPA representan una alternativa más completa y sostenible para fortalecer el trabajo colaborativo, especialmente en contextos de educación especializada donde se requiere una coordinación interdisciplinaria constante.

1.3.-Comunidades profesionales de aprendizaje basadas en el trabajo colaborativo para la educación inclusiva.

Las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA**)** son una de las estrategias que permiten transformar la cultura organizativa de las instituciones educativas. Este enfoque se basa en la colaboración sistemática entre docentes y profesionales de distintas disciplinas, centrada en el aprendizaje de los estudiantes, la mejora continua y el desarrollo profesional colectivo.

Para Richard DuFour uno de los autores más influyentes en el desarrollo del concepto de CPA una comunidad profesional de aprendizaje es “una comunidad educativa en la que los profesionales trabajan en ciclos continuos de indagación colectiva y acción, enfocados en mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes” (p. 11). Para el autor, una CPA se basa en un entorno de ideas fundamentales, como el enfoque del aprendizaje, en donde se debe tener en cuenta, que es más que una enseñanza, una cultura de colaboración y resultados en donde no se

debe limitar la voluntad, sino que se debe mantener una organización, estructurada y sostenida que se mantenga a través del tiempo, además, se debe mantener objetivos y metas claras en donde se permitan tomar decisiones conjuntas.

De igual manera, Shirley Hord menciona que las comunidades profesionales de aprendizaje son "un proceso continuo de aprendizaje colaborativo entre profesionales que trabajan interdependientemente para lograr objetivos compartidos en beneficio del aprendizaje del alumnado" (Hord, 2004, p. 7). Además, la autora identifica a través de cinco características esenciales que se debe tomar en cuenta para tener una comunidad profesional de aprendizaje efectiva, mismas, que son el liderazgo compartido, la misión y visión de valores compartidos, el aprendizaje colectivo, la aplicación de prácticas interdisciplinarias. Desde esta perspectiva, las comunidades profesionales de aprendizaje no sólo mejoran el rendimiento estudiantil, sino que promueve el bienestar docente y la innovación educativa.

Hargreaves y Fullan (2012) proponen una evolución del concepto de CPA bajo la idea del "capital profesional", que combina el capital humano (conocimientos y habilidades individuales), el capital social (relaciones de colaboración y confianza entre colegas) y el capital decisional (la capacidad para tomar decisiones éticas y pedagógicas acertadas). Para estos autores, las CPA deben promover espacios donde los docentes aprendan unos de otros en contextos auténticos, construyan confianza y se comprometan con la mejora colectiva. Argumentan que las comunidades de aprendizaje no deben ser iniciativas impuestas, sino movimientos profesionales que nacen de la convicción compartida por mejorar la educación a través del trabajo conjunto, sostenido y reflexivo.

Etienne Wenger es reconocido por desarrollar el concepto más amplio de **"comunidades de práctica"**, el cual fundamenta teóricamente a las CPA. Según Wenger (1998), una comunidad de práctica es "un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o una pasión por un tema, y que profundizan su conocimiento y experiencia en esta área a través de la interacción continua" (p. 4). Dentro de la educación, esto se entiende como un grupo de docentes y especialistas que deben intercambiar conocimiento, reflexionar sobre su práctica y aprender mutuamente a través de las experiencias que se obtiene para así mejorar el aprendizaje

de todos los estudiantes. Para Wenger, el aprendizaje es un proceso social, y las comunidades de práctica son espacios privilegiados donde ese aprendizaje se vuelve significativo, situado y compartido.

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje se consolidan como un modelo que permite transformar la cultura institucional hacia prácticas más colaborativas, reflexivas y orientadas a la mejora continua. A partir de los aportes de DuFour, Hord, Hargreaves y Wenger, se evidencia que las CPA promueven el aprendizaje entre pares, el liderazgo compartido y la toma de decisiones fundamentadas en la práctica educativa.

A diferencia de otras estrategias, las CPA no se limitan a generar espacios de interacción ocasional, sino que establecen procesos sistemáticos de colaboración que se sostienen en el tiempo. Esto resulta especialmente relevante en el contexto de la educación especializada, donde la articulación entre docentes y profesionales terapéuticos es fundamental para garantizar una atención integral.

En relación con la presente investigación, se reconoce que las limitaciones en el trabajo colaborativo evidenciadas en el contexto institucional analizado requieren de una estrategia que no solo promueva la interacción, sino que organice y fortalezca estos procesos de manera estructurada.

En consecuencia, se asume que el diseño de una Comunidad Profesional de Aprendizaje constituye una respuesta pertinente a la problemática identificada, al permitir fortalecer la coordinación interdisciplinaria, mejorar las prácticas educativas y contribuir al desarrollo de una educación más inclusiva y de calidad.

Marco Metodológico

2. CAPITULO II. Caracterización del trabajo colaborativo entre profesionales de la Unidad Educativa Especializada S.H.

En el presente capítulo se describe la metodología empleada en la investigación, detallando el paradigma, enfoque y método que orientan el estudio. Asimismo, se presentan las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de información, así como el proceso de análisis de los datos.

Este apartado permite comprender cómo se llevó a cabo la caracterización del trabajo colaborativo entre los profesionales de la Unidad Educativa Especializada “S.H.”, garantizando la coherencia entre los objetivos planteados y los procedimientos metodológicos aplicados.

2.1 Paradigma y enfoque

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual se orienta a comprender las realidades sociales a partir de las percepciones, experiencias e interacciones de los sujetos en su contexto (Hernández et al., 2014). Desde esta perspectiva, se busca analizar el trabajo colaborativo entre los profesionales de la Unidad Educativa Especializada “S.H.”, considerando las dinámicas propias del entorno institucional.

En correspondencia con este paradigma, el estudio adopta un enfoque cualitativo, el cual permite explorar en profundidad las prácticas, significados y experiencias de los participantes. Este enfoque resulta pertinente, ya que posibilita comprender cómo se desarrolla el trabajo colaborativo en la institución y cuáles son las principales limitaciones que afectan su implementación en la práctica.

2.2 Método de investigación

El método empleado en esta investigación es el estudio de caso único, el cual permite analizar en profundidad una realidad específica dentro de su contexto (Carazo, 2006). En este caso, el estudio se centra en la Unidad Educativa Especializada “S.H.”, con el propósito de comprender las dinámicas del trabajo colaborativo entre los profesionales.

Este método resulta pertinente, ya que facilita la recopilación de información a partir de diversas fuentes, como entrevistas, observación y análisis documental, permitiendo obtener una visión integral del fenómeno estudiado.

El estudio de caso tiene un carácter descriptivo e interpretativo, dado que busca caracterizar las prácticas de trabajo colaborativo e identificar los factores que influyen en su desarrollo. En este sentido, la investigación responde a la pregunta: ¿Cómo fortalecer el trabajo colaborativo entre los profesionales de la Unidad Educativa Especializada “S.H.”?

Fases del estudio de caso

Fase 1. Selección y definición del caso: En esta fase según (Jiménez, 2012), se intima en seleccionar el caso pertinente y se trata de definirlo, se debe especificar los ámbitos en los que el estudio es relevante, es decir de los lugares en donde los investigados puedan ser una fuente de información.

Se seleccionó como unidad de análisis la Unidad Educativa Especializada "S.H.", donde se evidencian limitaciones en el trabajo colaborativo entre los profesionales. Durante el proceso de observación se identificó que docentes y terapeutas desarrollan sus actividades de manera aislada, sin una coordinación sistemática, lo que afecta la atención integral de los estudiantes con discapacidad intelectual y motriz.

A partir de esta problemática, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer el trabajo colaborativo entre los profesionales de la institución?

Fase 2. Elaboración de una lista de preguntas: Según (Jiménez, 2012), es provechoso realizar una pregunta que englobe a todo el tema y a partir de esa desglosarla en preguntas subjetivas para orientar la recolección de datos.

Una vez definido el problema, se establecieron preguntas orientadoras que guiaron el proceso de recolección de información, permitiendo profundizar en las prácticas, dinámicas y dificultades del trabajo colaborativo dentro de la institución.

Fase 3. Localización de fuentes de datos: En este apartado (Jiménez, 2012) menciona que,

Los datos se obtienen mirando, preguntando o examinando. En este apartado se seleccionan las estrategias para la obtención de los datos, es decir, los sujetos a examinar, las entrevistas, el estudio de documentos personales y la observación, entre otras. Todo ello desde la perspectiva del investigador y la del caso (p,147).

Para la recolección de información se emplearon diversas técnicas cualitativas, entre ellas la observación participante, la entrevista semiestructurada y el análisis documental. La observación permitió identificar las dinámicas cotidianas de interacción entre los profesionales;

las entrevistas facilitaron la obtención de información desde la perspectiva de los actores involucrados; y el análisis documental permitió complementar la comprensión del contexto institucional.
Estos instrumentos posibilitaron obtener información relevante sobre las prácticas colaborativas y las dificultades existentes en su desarrollo.

Fase 4. Análisis e interpretación de datos: En esta etapa del estudio caso se trata de analizar toda la información recogida durante la fase anterior, pues aquí se manipula y organiza la información interpretando todo con el tema relacionado.

El análisis de los datos se realizó mediante un enfoque cualitativo, a través de un proceso sistemático que permitió interpretar la información recolectada en función de los objetivos de la investigación.

En primer lugar, se llevó a cabo la organización de la información obtenida a partir de las entrevistas, la observación participante y el análisis documental. Posteriormente, se procedió a la lectura comprensiva de los datos, con el fin de identificar elementos relevantes relacionados con el trabajo colaborativo entre los profesionales.

En una segunda fase, se desarrolló un proceso de categorización temática, en el cual la información fue agrupada en categorías y subcategorías previamente definidas, como comunicación, coordinación, planificación conjunta y toma de decisiones. Este proceso permitió identificar patrones y regularidades en las prácticas observadas.

En una tercera fase, se realizó la interpretación de los datos, estableciendo relaciones entre las categorías analizadas y el contexto institucional, lo que permitió comprender las principales limitaciones del trabajo colaborativo dentro de la institución.

Finalmente, se llevó a cabo un proceso de triangulación de datos, contrastando la información obtenida a través de las diferentes técnicas (entrevista, observación y análisis documental), con el propósito de fortalecer la validez de los resultados y obtener una comprensión más integral del fenómeno estudiado.

Este proceso permitió fundamentar los hallazgos de la investigación y orientar el diseño de la propuesta de Comunidad Profesional de Aprendizaje.

2.3 Operacionalización

La operacionalización en la presente investigación se orienta a la definición de categorías de análisis, las cuales permiten organizar y sistematizar la información obtenida durante el proceso investigativo.

A diferencia de los estudios cuantitativos, en el enfoque cualitativo no se trabaja con variables e hipótesis, sino con categorías que emergen del problema de investigación y los objetivos planteados. Estas categorías permiten analizar aspectos como la comunicación, la coordinación y la planificación dentro del trabajo colaborativo entre los profesionales. La adecuada definición de estas categorías facilita la interpretación de los datos y la construcción de conclusiones coherentes con la realidad estudiada.

Tabla 1

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Categoría de análisis

Categoría	Definición conceptual	Definición operativa	Subcategoría	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
Trabajo Colaborativo entre profesionales	El trabajo colaborativo entre profesionales se percibe como un proceso activo y constante de interacción, comunicación y colaboración entre personas de diversas áreas o disciplinas. Su meta es combinar saberes, destrezas y vivencias para hacer decisiones en conjunto, elaborar estrategias compartidas y enfrentar de manera holística los retos que se presentan en entornos educativos, sociales o laborales. (Parrilla, 2003;	El trabajo colaborativo entre profesionales se manifiesta cuando varios actores (docentes, orientadores, terapeutas, directivos, etc.) organizan, llevan a cabo y analizan en conjunto acciones, intercambian información de manera continua, asisten a encuentros planificados, realizan decisiones de manera unánime y sostienen una comunicación eficiente y respetuosa para alcanzar metas compartidas. González et al. (2022)	**Interacción entre profesionales** **Comunicación entre profesionales**	-Comunicación efectiva - Toma de decisiones compartida -Planificación conjunta -Intercambio de información -Escucha activa -Coordinación frecuente -Respeto mutuo	-Observación participante -Entrevistas -Análisis documental	Diarios de campo Guía de preguntas Matriz o ficha de análisis

	Vaillant, 2016)					

La metodología empleada en la presente investigación guarda coherencia con los objetivos planteados, ya que el enfoque cualitativo y el método de estudio de caso permiten comprender en profundidad las prácticas de trabajo colaborativo dentro del contexto institucional.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a identificar los referentes teóricos, se realizó una revisión bibliográfica que permitió sustentar conceptualmente el estudio. Para el segundo objetivo, enfocado en caracterizar el trabajo colaborativo, se utilizaron técnicas como la entrevista, la observación y el análisis documental, las cuales facilitaron la recolección de información directa del contexto.

Finalmente, en correspondencia con el tercer objetivo, se emplearon los resultados obtenidos del análisis de datos como base para el diseño de la propuesta de Comunidad Profesional de Aprendizaje, asegurando que esta responda a las necesidades identificadas en la institución.

2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas de investigación se definen como los procedimientos empleados para obtener datos de fuentes primarias o secundarias. En esta investigación, se empleará entrevistas, observación participante y análisis documental.

Tabla 2

Técnicas e instrumentos

Técnicas	Instrumentos
Observación participante: La observación participante como técnica en la investigación cualitativa, permite que el investigador se involucre activamente en el entorno investigado, pues según Padua (1987), el investigador se sumerge en los procesos que está analizando y es	**Diario de campo y guía de observación:** El diario de campo se empleó con el fin de registrar y analizar las actitudes, comportamientos, formas de comunicación e interacción entre docentes y terapistas en la institución educativa donde se llevó a cabo las prácticas pre-profesionales. Durante

completamente aceptado por el contexto investigado, lo que asegura que lo observado no se vea afectado por la presencia del observador. Esto implica la necesidad de detallar con precisión aquellos factores o aspectos relevantes a través de una participación y un compromiso genuino del investigador en las actividades que se están observando.	transcurso de las ocho semanas de práctica, se realizaron observaciones sobre cada uno de los indicadores específicos que se han definido para la investigación. De acuerdo con el avance de la investigación, Se estableció una relación directa entre docentes, terapistas y directivos de la institución, además la interacción constante y en el transcurso de las actividades diarias facilitó identificar la manera en la que actúa cada uno de ellos, todo esto permitió registrar información relevante para la investigación.
Entrevista semiestructurada: En la presente investigación, se aplicó una entrevista semiestructurada, la cual consiste en un conjunto de preguntas diseñadas que se adaptan al entrevistado, lo que permite incentivar el diálogo y realizar de manera más fluida la entrevista, precisando conceptos, detectando ambigüedades y minimizando las formalidades. (Díaz-Bravo et al., 2013, p. 163). Por ello, esta técnica se aplicará la entrevista a los docentes y terapeutas con el fin de obtener información acerca de la manera en la que trabajan y como es su planificación para cada intervención educativa.	**Guía de la entrevista semiestructurada (cuestionario de preguntas):** La guía de preguntas, utilizada como un instrumento para la recopilación de información, permite modificar el orden y la redacción de las preguntas durante la entrevista, ya que nos ofrece un esquema que facilita la obtención de datos más significativos para el objeto de estudio. (Sampieri, et al. 2014). Se realizaron un total de 10 preguntas a 2 docentes y 3 terapistas de la unidad educativa especializada S.H. Las preguntas estaban diseñadas para explorar aspectos relevantes que ayuden a recabar información que sea útil para la investigación. Por ello, se optó por una aproximación más abierta y flexible en las conversaciones, permitiendo que los participantes pudieran expresar sus ideas, experiencias y sugerencias de manera amplia y sin restricciones predefinidas.
Análisis Documental: Esta técnica de investigación cualitativa permite examinar, revisar y analizar documentos importantes para el desarrollo de una investigación, por ello, Iglesias et al. (2004) menciona que el análisis documental se relaciona con la investigación técnica y es	**Ficha o matriz de análisis documental.** Una ficha o matriz de análisis documental permite recoger, sistematizar y organizar información que proviene de diferentes documentos con el fin interpretar su contenido de manera ordena y relacionada con el tema tratado (Arias, 2012). Por ello las

un conjunto de operaciones intelectuales que tienen como objetivo describir y representar los documentos de manera sistematizada y unificada para facilitar su recuperación, en esta investigación se analizó los documentos institucionales como el PCI, PCA, PEI entre otros.	fichas de análisis documental utilizadas en la investigación sirvieron como un registro de información fundamental obtenida de los diferentes documentos institucionales de la unidad educativa especializada S. H.

Nota: Elaboración propia.

2.5 Análisis de datos e interpretación

Análisis de los diarios de campo

En esta sección se analizaron los diarios de campo correspondientes con las sesiones de observación realizadas en la Unidad Educativa Especializada "S.H", los cuales facilitaron la obtención de información valiosa sobre el trabajo colaborativo entre los profesionales dentro del contexto inclusivo. La institución se orienta en una enseñanza especializada que aborde de manera integral las diversas necesidades educativas de sus estudiantes; no obstante, a través de la observación directa y el uso de los diarios de campo como herramienta, se observaron diversas situaciones vinculadas a la problemática planteada en la investigación.

A través de los diarios de campo se recolectó información detallada sobre la interacción entre la docente de aula y los terapeutas, así como acerca de los procesos de comunicación, planificación, toma de decisiones y el seguimiento de los estudiantes. Entre los aspectos más relevantes detectados se encuentran la escasa planificación colaborativa, la limitada coordinación interdisciplinaria, la toma de decisiones terapéuticas de manera aislada, la falta de registros compartidos y el uso de canales de comunicación que en su mayoría informales.

Así, se analizó que el trabajo colaborativo entre los profesionales se desarrolla de manera fragmentada y discontinua. Las decisiones sobre los procesos pedagógicos y terapéuticos para los estudiantes a menudo no se contrastan con las observaciones hechas en el aula, lo que provoca diferencias en la valoración de sus habilidades y necesidades. Además, se notó que cada profesional registra y evalúa la información desde su propio ámbito, sin espacios sistematizados de socialización que permitan unificar criterios y metas comunes.

Durante las observaciones, se evidenció que la interacción entre los docentes y los terapistas se limita a breves y ocasionales intercambios, que suelen ocurrir en momentos no programados, como durante la entrega de los estudiantes en el aula. No se encontraron instancias formales ni habituales para el diálogo entre los profesionales, ni se establecieron mecanismos para la retroalimentación continua y el seguimiento conjunto del avance de los estudiantes, lo cual impacta la coherencia de las intervenciones educativas y terapéuticas.

Asimismo, se constató que las planificaciones se realizan de manera individual por cada área, sin realizar coordinaciones semanales o sesiones formales de trabajo en conjunto. Esta situación determina que las actividades y objetivos no siempre están en concordancia entre sí, afectando la atención integral que los estudiantes requieren en un enfoque de educación inclusiva. La falta de canales de comunicación formales y de registros compartidos promueve una cultura de trabajo más individual que colaborativa.

En resumen, los diarios de campo corroboran que, a pesar de la existencia de varios profesionales en la institución, el trabajo colaborativo no está sistematizado ni institucionalizado. Estas observaciones destacan la necesidad de fortalecer estrategias que permitan desarrollar espacios formales para la coordinación, planificación conjunta y seguimiento interdisciplinario continuo.

Análisis general de entrevistas aplicadas a docentes y terapistas

Las entrevistas se llevaron a cabo con los profesionales de la Unidad Educativa Especializada “S.H”, que incluye a docentes y terapeutas, con la finalidad de examinar el trabajo colaborativo como una estrategia para reforzar la educación inclusiva. De acuerdo con las respuestas obtenidas, se llevó a cabo un análisis que consideró aspectos relacionados con la comunicación efectiva, la toma de decisiones en conjunto, la planificación colaborativa, la organización de actividades y la participación equitativa en los entornos institucionales.

Respecto a la comunicación efectiva, la mayoría de los entrevistados sostiene que existe un clima de conversación basado en el respeto mutuo y la escucha activa entre los profesionales. Se destaca la disposición de compartir experiencias, intercambiar información relevante sobre los estudiantes y proporcionar retroalimentación positiva ante los desafíos en los procesos

pedagógicos o terapéuticos. Sin embargo, se reconoce que esta comunicación tiende a ser principalmente informal y no siempre se apoya en documentos o informes sistemáticos.

Respecto a la toma de decisiones en conjunto, los profesionales mencionan que las decisiones sobre los casos de los estudiantes se toman colaborativamente, especialmente en reuniones que se hacen al inicio del año escolar o cuando surgen situaciones que requieren ajustes en las estrategias de intervención. Estas decisiones toman en cuenta las aportaciones de docentes y terapeutas; no obstante, los encuestados coinciden en que la participación equitativa en estas instancias no es constante, debido a la falta de reuniones regulares y a la ausencia de una distribución clara de funciones y responsabilidades.

En lo que respecta a la planificación colaborativa, los encuestados reconocen que las planificaciones se realizan mayormente de forma aislada por área o especialidad. Aunque los objetivos generales del plan centrado en la persona son determinados de manera compartida, no hay espacios sistemáticos de planificación conjunta durante el año escolar, lo que afecta la coherencia entre las actividades pedagógicas y terapéuticas.

Sobre la coordinación de actividades, los profesionales expresan que esta ocurre de manera ocasional, principalmente en situaciones específicas que demandan atención inmediata. La falta de una coordinación regular complica la integración de las intervenciones y perjudica la continuidad en el seguimiento de los estudiantes, promoviendo más prácticas de trabajo individual que colaborativo.

En lo relacionado con el uso apropiado de los canales de comunicación, los entrevistados señalan que se utilizan principalmente reuniones puntuales, grupos de WhatsApp y llamadas telefónicas. Aunque estos métodos facilitan una comunicación rápida, reconocen que no sustituyen la necesidad de informes formales, registros compartidos y espacios institucionalizados de diálogo profesional que permitan un seguimiento sistemático y una mejor coordinación entre disciplinas.

Por último, el análisis demuestra que, a pesar de la presencia de un ambiente de respeto, escucha activa y disposición para trabajar en equipo, el trabajo colaborativo se realiza de manera parcial y poco organizada. La falta de mecanismos formales para la planificación conjunta, la coordinación regular, la retroalimentación continua y la distribución clara de responsabilidades

impide la consolidación de prácticas colaborativas sostenidas, esenciales para fortalecer la educación inclusiva.

Análisis de documentos institucionales

El análisis documental se realizó a cabo a partir del Proyecto Curricular Institucional (PCI) de la Unidad Educativa Especializada "S.H", con el fin de reconocer cómo se conciben y regulan, desde un marco normativo, los procesos de trabajo colaborativo entre los profesionales en relación con la educación inclusiva. Esta revisión facilitó la comparación entre lo que se propone a nivel institucional y lo que realmente se evidencia en la práctica educativa, así como las percepciones recogidas en las entrevistas.

De acuerdo con el documento institucional, el PCI se fundamenta en principios de inclusión, equidad y un enfoque basado en derechos, destinados a proporcionar una atención integral a los estudiantes con necesidades educativas especiales. En este marco, resalta la importancia del trabajo colaborativo, la comunicación efectiva y la responsabilidad conjunta entre los distintos profesionales que participan en el proceso educativo, lo que demuestra una intención institucional alineada con los principios de la educación inclusiva.

En cuanto a la comunicación, el PCI indica que es crucial contar con canales institucionales que permitan el intercambio de información entre docentes, profesionales de apoyo y familias. Asimismo, se promueve el respeto mutuo, la escucha activa y la participación de los diversos actores educativos en los procesos institucionales. Sin embargo, el documento no detalla de forma precisa los métodos, la frecuencia ni las herramientas necesarias para asegurar una comunicación continua y un seguimiento conjunto de los estudiantes con discapacidad intelectual y motriz.

Con relación a la toma de decisiones compartida, el PCI sugiere que grupos de profesionales de distintas disciplinas se involucren en el apoyo a los estudiantes y en la creación de planes enfocados en las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, esta sugerencia es más una declaración, ya que no se especifican métodos concretos para tomar decisiones en conjunto, ni se delimitan las responsabilidades entre educadores y terapeutas.

En cuanto a la planificación conjunta, el documento subraya la importancia de una planificación sincronizada y de las adaptaciones curriculares para abordar la diversidad. A pesar de esto, no se ofrecen instrucciones que guíen la planificación conjunta entre docentes y terapistas,

lo que podría dar lugar a distintas interpretaciones y a una aplicación inconsistente en la práctica institucional.

A cerca de la organización de actividades, el PCI presenta una estructura organizativa clara en los aspectos administrativos y normativos, incluyendo comisiones, cronogramas y responsabilidades. Sin embargo, esta claridad no se refleja de manera directa en los procesos pedagógicos y terapéuticos cotidianos, donde no se indican espacios formales ni regulares para la coordinación interdisciplinaria.

El análisis documental indica que el PCI promueve el intercambio de información, la retroalimentación y el seguimiento como elementos clave para la mejora continua. Sin embargo, se observa la ausencia de registros compartidos, informes en conjunto y mecanismos formalizados de evaluación interdisciplinaria que aseguren la continuidad y coherencia de las intervenciones educativas y terapéuticas.

En conclusión, el análisis documental pone de manifiesto que el Proyecto Curricular Institucional se alinea con los principios de la colaboración y la educación inclusiva. Sin embargo, existe una discrepancia entre la normativa y la práctica real, ya que las directrices establecidas no se transforman en estrategias concretas, sistemáticas y sostenibles en el día a día de la institución. Estos hallazgos enfatizan la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo mediante la implementación de estrategias, como una Comunidad Profesional de Aprendizaje, que facilite la comunicación, la planificación conjunta, la coordinación de actividades y el seguimiento interdisciplinario continuo.

Triangulación de datos

La triangulación de datos se refiere a un método que se utiliza para confirmar la validez de la información, estudios o teorías en la investigación de un fenómeno. El término triangulación proviene de su aplicación en la medición de distancias, donde conocer un punto de referencia solo proporciona una ubicación en una línea en relación con ese punto, pero al utilizar dos puntos de referencia adicionales y colocarse en un tercer punto, se puede obtener una orientación con respecto a los otros dos puntos y ubicarse en la intersección. (Benavides & Gómez, 2015, p.119)

A continuación, se presenta una tabla que ilustra la triangulación de datos, donde la información se organiza según las categorías de análisis, subcategorías, indicadores, técnicas e instrumentos.

Tabla 3

2.6 Triangulación de datos

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Categoría	Subcategoría	Indicador	Observación Diarios de campo	Entrevista Entrevista no estructurada	Análisis documental	Interpretación de resultados
Trabajo colaborativo entre profesionales	**Interacción entre profesionales**	**Comunicación efectiva**	La comulación observada entre los profesionales se desarrolla de manera informal, breve y no sistematizada, en momentos cuando se da la transición de entrega de los estudiantes al aula, sin que haya espacios en donde manifieste avances o retrocesos de los estudiantes.	Los profesionales manifiestan que la comunicación es positiva, sin embargo, mencionan que estos espacios no siempre son formales ni quedan registrados.	El PCI reconoce la comunicación como eje central para la inclusión y corresponsabilidad institucional, la cual debe ser permanente, organizada y orientada a la toma de decisiones conjuntas.	Aunque la comunicación es vista de manera positiva, en la práctica diaria se limitan a intercambios informales, lo que reduce su efectividad para sostiene procesos colaborativos continuos.
		Toma de decisiones compartida	Los terapistas toman decisiones aisladas sin tomar en cuenta el contraste real de toda la información que tiene la docente en el aula.	Las decisiones sobre los casos se toman en reuniones de equipo solo ante situaciones específicas.	El PCI plantea que la toma de decisiones debe ser conjunta como parte del éxito al momento de brindar atención integral a los estudiantes.	Existe una brecha entre la toma de decisiones mencionada y a la observada. Los profesionales no trabajan de manera conjunta para un bien común.
		Coordinación de actividades	La coordinación entre los docentes y terapistas que se observo es esporádica y no planificada al momento de trabajar con los estudiantes.	Se menciona que se realizan reuniones ocasionales para analizar casos específicos si es de gravedad.	El PCI declara la importancia de coordinar actividades conjuntas con los profesionales para el beneficio de los estudiantes.	Al no tener una coordinación en las actividades y la ausencia de espacios formales, limita de manera significativa el

						trabajo colaborativo
		Participación equitativa en reuniones	No se evidencian reuniones con los profesionales de manera frecuente.	Los profesionales manifiestan que todos pueden expresar su opiniones, dudas y necesidades en las reuniones que se dan mensualmente.	El PCI promueve la participación democrática de todos los actores que pertenecen a la institución.	La participación equitativa se ve limitada por falta de espacios formales.
		Distribución clara de roles y responsabilidades	Se evidencia un desconocimiento de los roles de los docentes y terapistas en la atención de los estudiantes.	Todas las profesionales de la institución tienen su rol establecido de acuerdo a su área profesional.	El PCI delimita las funciones institucionales, pero no especifica responsabilidades colaborativas.	La falta de claridad en los roles de cada profesional limita un trabajo colaborativo efectivo.
	Comunicación entre profesionales	**Solución conjunta de problemas.**	Las profesionales abordan de manera individual sus dificultades dentro de la práctica diaria.	Manifiestan que para buscar soluciones en conjunto se debe esperar a las reuniones establecidas no de manera inmediata.	El PCI propone la corresponsabilidad en la solución de problemáticas de manera eficaz.	Existe una escasa articulación de los profesionales que se ve obstaculizada para la solución de problemas.
		Intercambio de información	No se evidencian registros compartidos ni	Las profesionales comparten	El PCI promueve el intercambio de información entre los	Se promueve un intercambio de información

			socialización sistemática de la información.	experiencias y observaciones de manera verbal.	actores educativos.	limitado y sin sistematización lo que afecta la continuidad de los procesos.
		Escucha activa	La comunicación observada es breve y funcional, sin la profundización de los casos.	Los profesionales perciben que existe disposición para escuchar y dialogar.	El PCI hace hincapié a importancia de una comunicación respetuosa y participativa.	La escucha activa se manifiesta de manera parcial y no sostenida dificultando la solución de cualquier información referente a los estudiantes.
		Respetó mutuo	Se observa de manera directa el respeto que existe con todas las profesionales.	Las docentes y terapistas reconocen un clima laboral positivo y respetuoso.	El PCI promueve valores de respeto y convivencia institucional.	A pesar de que se evidencia el respeto mutuo y un clima laboral respetuoso, este no garantiza por sí solo el trabajo colaborativo efectivo.
		Retroalimentación constructiva	No se observa retroalimentación continua entre profesionales.	Las profesionales manifiestan que la retroalimentación constructiva se brinda en reuniones trimestrales	El PCI contempla procesos de seguimiento y evaluación.	A pesar que existe la retroalimentación en reuniones, esta resulta ser insuficiente para ajustar oportunamente las estrategias

		Uso adecuado de canales de comunicación	Las profesionales utilizan canales informales y sin registro de la información.	Las docentes y terapistas utilizan whastApp, llamadas telefónicas y reuniones puntuales.	El PCI establece canales de comunicación institucionales.	educativas y terapéuticas. El uso de canales informales limita la trazabilidad y el seguimiento interdisciplinario.

Nota: Elaboración Propia

2.7 Resultados obtenidos

En la Unidad Educativa Especializada "S.H", el trabajo colaborativo entre los profesionales no se realiza de manera sistemática, lo que afecta la coherencia de los procesos pedagógicos y terapéuticos enfocados en la educación inclusiva. Una vez realizado el análisis en conjunto de todos los instrumentos utilizados para la investigación, se pone de manifiesto que las prácticas colaborativas se realizan de manera limitada e informal, pues la falta de espacios destinados para el intercambio de información es escasa por lo que la toma de decisiones compartidas y la planificación conjunta es realizada una única vez y no de manera constante.

Se constata que la planificación conjunta y la coordinación permanente de las actividades que se realizan dentro de institución educativa no es de manera sistemática y coordinada entre todas las áreas, pues, cada una de las áreas desarrolla sus planificaciones de manera aislada de los

diferentes actores y las reuniones. Entre todas las disciplinas que se trabajan dentro de la institución educativa suelen ser ocasionales, afectando la atención integral que se brinda a todos los estudiantes con discapacidad intelectual y motriz.

Dentro de la toma de decisiones compartidas, se evidencia que estas mismas son realizadas dentro de momentos específicos sin un proceso sistemático para dar una retroalimentación constructiva, ni un seguimiento a partir de lo que se ha decidido, pese a que dentro del proyecto curricular institucional se resalta la importancia de la misma a través del trabajo colaborativo y la comunicación efectiva, sin embargo, en cada uno de los instrumentos se evidencia que carece de ciertas directrices claras, que facilitan la aplicación en las actividades del día a día en la institución.

En síntesis, los resultados obtenidos evidencian la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo entre profesionales dentro del institución, pues la implementación de estrategias que fomenten o fortalezcan el trabajo colaborativo, permitirá mejorar la comunicación, coordinación, la toma de decisiones compartidas, la planificación conjunta, entre otras. En esta línea se pretende proponer una comunidad profesional y aprendizaje, como una estrategia que permita fortalecer el trabajo colaborativo y mejorar las prácticas educativas que se llevan a cabo.

CAPITULO III. Propuesta creación de comunidad profesional de aprendizaje para fortalecer el trabajo el trabajo colaborativo en función de la educación inclusiva entre profesionales de la Unidad Educativa Especializada S.H.

3.1. Introducción

En el contexto ecuatoriano, la educación especializada reconoce la importancia de desarrollar procesos educativos y terapéuticos articulados, que respondan de manera integral a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, los resultados obtenidos en la presente investigación evidencian que, en la Unidad Educativa Especializada “S.H.”, el trabajo colaborativo entre los profesionales no se desarrolla de manera sistemática ni estructurada, lo que afecta la coherencia de las intervenciones desde un enfoque inclusivo.

En este sentido, se identifica la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo entre los profesionales que intervienen en el proceso educativo, con el propósito de garantizar una atención integral y de calidad dirigida a estudiantes con discapacidad intelectual y motriz. A partir de ello, se plantea el diseño de una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) como una estrategia institucional orientada a promover la coordinación, la comunicación y la toma de decisiones compartidas.

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje se conciben como un espacio constante para la reflexión, el dialogo y el aprendizaje compartido de manera permanente, que permita la articulación de acciones pedagógicas y terapéuticas, promoviendo la corresponsabilidad profesional y favoreciendo la mejora continua de las practicas educativas. (Hord, 2004, p. 7).

La presente propuesta responde directamente a los hallazgos obtenidos en el proceso de triangulación de datos, los cuales evidencian la necesidad de generar espacios formales de comunicación, planificación conjunta, toma de decisiones compartidas y seguimiento de las prácticas profesionales. De esta manera, se busca contribuir al fortalecimiento del trabajo colaborativo dentro de la institución, promoviendo una atención educativa más coherente, articulada y centrada en las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual y motriz.

3.2. Objetivos

Objetivo General

Fortalecer el trabajo colaborativo entre los profesionales de la Unidad Educativa Especializada “Stephen Hawking”, mediante el diseño de una Comunidad Profesional de Aprendizaje, que articule las acciones pedagógicas y terapéuticas en beneficio del desarrollo integral de los estudiantes.

Objetivos específicos

1. Promover espacios de diálogo y reflexión conjunta entre los profesionales de la institución.
2. Fortalecer la corresponsabilidad profesional mediante la toma de decisiones compartidas.

3. Implementar estrategias colaborativas que beneficien la continuidad y coherencia entre las acciones desarrolladas tanto en el aula y en las terapias individualizadas y grupales.
4. Fomentar procesos de reflexión crítica sobre la práctica profesional mediante estrategias autoevaluación y coevaluación.

3.3. Fundamentación teórica

La presente propuesta se fundamenta en el trabajo colaborativo y el enfoque de las comunidades profesionales de aprendizaje CPA, pues la integración de ambos permite una la atención integral hacia los estudiantes con discapacidad que requiere un trabajo interdisciplinario efectivo, mismo que se plantea dentro de los documentos institucionales. Esta estrategia promueve espacios sistemáticos de diálogo, co–planificación y reflexión conjunta, permitiendo articular las acciones pedagógicas y terapéuticas.

De acuerdo con DuFour et al. (2010) definen las CPA como espacios en los que los profesionales trabajan de forma colaborativa y reflexiva para analizar su práctica y mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En este contexto, las Comunidades de Profesionales de Aprendizaje (CPA) permiten a ir más allá del trabajo colaborativo ocasional, convirtiéndola en una práctica institucional que se mantiene a través del tiempo.

Por otro lado, dado que se complementan mutuamente, el trabajo colaborativo y las comunidades profesionales de aprendizaje contribuyen a mejorar y fortalecer las prácticas educativas, impulsando la mejora continua dentro de las instituciones educativas. El trabajo colaborativo se entiende como un proceso en el cual los profesionales comparten responsabilidades, conocimientos y decisiones orientadas a metas comunes. De acuerdo con Johnson y Johnson (2009), una colaboración efectiva se basa en la interdependencia positiva, así como en la responsabilidad tanto individual como colectiva, la interacción que impulsa el progreso y la reflexión en conjunto.

La articulación entre el trabajo colaborativo y las CPA se pone de manifiesto en la medida en que estas comunidades fomentan una cultura organizacional fundamentada en valores compartidos, un liderazgo distribuido y un aprendizaje conjunto. Stoll y otros (2006) afirman que

las CPA fortalecen el trabajo colaborativo al ofrecer espacios formales para el diálogo profesional, la co–planificación y la toma de decisiones compartidas.

Dentro de los contextos de educación especializada, esta articulación adquiere una mayor relevancia, ya que la atención integral de los estudiantes con discapacidad requiere la coordinación entre docentes y profesionales de apoyo. Pues según Ainscow (2015) y Booth y Ainscow (2002) destacan que la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación solo es posible cuando existe un trabajo colaborativo sistemático entre los distintos actores educativos de una institución.

De acuerdo con lo antes mencionado, resulta pertinente la creación de las CPA como una estrategia que permita fortalecer el trabajo colaborativo entre los distintos profesionales de la unidad educativa especializada S.H., por ello, antes de conocer más acerca de la estrategia y de cómo se la llevara a cabo es necesario entender que es una estrategia pedagógica.

Una estrategia pedagógica es entendida como un conjunto organizado, intencional y flexible de acciones, métodos y recursos que el docente o equipo educativo diseña y aplica con el propósito de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a las características, necesidades y contextos de los estudiantes. Según Díaz Barriga y Hernández (2010), las estrategias pedagógicas son “acciones que el profesor emplea de manera deliberada y reflexiva para facilitar aprendizajes significativos en los alumnos” (p. 151). Estas estrategias no se implementan de manera automática, sino que requieren un proceso de planificación, ajuste y evaluación constante.

Desde la visión de Tobón (2013), una estrategia pedagógica implica una serie de actividades diseñadas para el desarrollo de habilidades, combinando el conocimiento, la aplicación práctica y el desarrollo personal. El autor menciona que las estrategias educativas deben abordar problemas reales en el entorno escolar, fomentando la participación activa y el aprendizaje en grupo.

Por otro lado, Zabala (2007) describe la estrategia pedagógica como un plan que conecta objetivos, contenidos, actividades y evaluaciones, lo que permite guiar la práctica docente de manera coherente. De esta manera, la estrategia se transforma en un eje central que organiza el proceso educativo y ayuda en la toma de decisiones pedagógicas.

Siguiendo lo expuesto en el contexto de la educación especializada, una estrategia pedagógica tiene un papel crucial, ya que permite atender la diversidad de los estudiantes y promover procesos de enseñanza más justos. Por ello en esta propuesta se presenta como una estrategia pedagógica institucional, ya que organiza acciones sistemáticas de trabajo colaborativo entre docentes y profesionales de apoyo, orientadas a mejorar la atención integral de los estudiantes con discapacidad mediante la creación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje**.**

3.4 Ejes de la Comunidad Profesional de Aprendizaje para el fortalecimiento del trabajo colaborativo en la Unidad Educativa Especializada S.H

Ejes de la propuesta "juntos crecemos"

Esta propuesta se estructura en cuatro ejes estragucos que responden a cada uno de los objetivos de la misma, mismos que pretenden ser un orientador clave para que se dé cumplimiento al fortalecimiento del trabajo colaborativo entre profesionales que intervienen de manera directa en los procesos educativos y terapéuticos de los estudiantes con discapacidad intelectual y motriz (docentes de aula, psicóloga educativa, terapista del lenguaje, terapista ocupacional, terapista físico y directivos de la institución) tomado en cuenta desde un enfoque de las comunidades profesionales de aprendizaje dentro de la unidad educativa especializada S.H.

Estos ejes tratan de responder a las necesidades identificadas dentro de la caracterización del trabajo colaborativo entre profesionales, pues estos se articulan con los principios del trabajo colaborativo como la comunicación efectiva, la toma de decisiones compartida, la planificación conjunta entre otros. Asimismo, estos ejes buscan generar espacios sistemáticos de dialogo profesional donde se promueva una cultura de aprendizaje colectivo dentro de la institución.

Ahora bien, al mencionar sobre el propósito de estos ejes se presentan y describen cada uno de ellos a continuación,

Eje 1. Coordinación y comunicación interdisciplinaria.

En este primer eje se pretende establecer el dialogo profesional y reflexión conjunta bajo una fundamentación en donde el aprendizaje profesional se construye a través de la interacción y el intercambio constante de experiencias entre los miembros de una comunidad educativa. Según Wenger (1998), el conocimiento se genera cuando los profesionales participan activamente en

comunidades de práctica, compartiendo significados y reflexionando colectivamente sobre su quehacer.

Bajo esta misma línea DuFour et al. (2010) señalan que una característica esencial de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje es la creación de espacios estructurados de diálogo profesional, donde los docentes y profesionales de apoyo analizan su práctica con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Desde esta perspectiva, las reuniones colaborativas y los círculos de diálogo reflexivo favorecen la comunicación efectiva, la confianza profesional y la construcción de acuerdos comunes, elementos indispensables para el trabajo colaborativo.

Eje 2. Corresponsabilidad profesional y toma de decisiones conjuntas

Este eje responde al principio de corresponsabilidad, que se entiende como la distribución equitativa de responsabilidades y la participación de todos los profesionales en la toma de decisiones. Pues para Hargreaves y Fullan (2012) afirman que las instituciones educativas fortalecen su capital profesional cuando promueven culturas colaborativas basadas en la responsabilidad compartida y el compromiso colectivo.

Desde un enfoque de trabajo colaborativo, Johnson y Johnson (2009) destacan que la interdependencia positiva y la responsabilidad individual y grupal son elementos esenciales para alcanzar objetivos comunes, de acuerdo con lo mencionado llevándolo a un contexto de educación especializada la distribución de roles y la elaboración conjunta de acuerdos permite que cada una de las intervenciones educativas y terapéuticas sean alineadas de manera coherente y significativa.

Eje 3. Continuidad y coherencia de las intervenciones educativas y terapéuticas

Para este tercer eje se ha relacionado la necesidad de brindar procesos educativos y terapéuticos articulados, evitando prácticas aisladas, según Ainscow (2015) sostiene que la mejora educativa y la eliminación de barreras para el aprendizaje solo son posibles cuando existe una coordinación efectiva entre los distintos actores que intervienen en la educación de los estudiantes.

Del mismo modo, Booth y Ainscow (2002) enfatizan que la coherencia en las prácticas pedagógicas y de apoyo especializado favorece la participación y el desarrollo integral del estudiantado.

Eje 4. Reflexión continua y evaluación colaborativa de la práctica profesional

Este eje pretende mantener una reflexión constante, como un elemento sustancial para el avance y mejora de la práctica educativa pues Schön (1998), menciona que los profesionales adquieren mayor conocimiento a través de la reflexión sobre sus acciones, así como la revisión de sus elecciones y resultados obtenidos por las mismas, en este contexto, las comunidades profesionales de aprendizaje según Stoll et al. (2006) dice que la evaluación la evaluación conjunta mediante procesos de reflexión y autoevaluación, mejora el aprendizaje colectivo y fortalece una cultura de colaboración dentro de las instituciones educativas.

Desde esta perspectiva, estos elementos no son considerados de manera individual sino como un conjunto de acciones que fortalece la colaboración entre profesionales.

Organización y funcionamiento de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Las comunidades profesionales de aprendizaje son concebidas como un proceso permanente y continuo dentro de las instituciones educativas, pues

La Comunidad Profesional de Aprendizaje se entiende como un contexto institucional formal, sistemático y estructurado, cuyo objetivo es optimizar la comunicación, la coordinación y la toma de decisiones conjuntas entre los profesionales involucrados en actividades educativas y terapéuticas. Su organización responde a la necesidad de transformar el trabajo colaborativo informal en una práctica bien planificada y duradera, asegurando su sostenibilidad a lo largo del tiempo e integrándolo en la dinámica de la institución.

La realización de reuniones quincenales respalda la viabilidad de la propuesta, ya que permite un seguimiento constante de los procesos educativos y terapéuticos sin incrementar la carga laboral ni interferir con las actividades académicas diarias. Esta regularidad contribuye a que la CPA se establezca como una práctica habitual y no como una actividad ocasional o temporal.

El tiempo destinado a las sesiones, fijado entre 60 y 90 minutos, asegura un equilibrio adecuado entre la profundidad y la factibilidad, permitiendo la revisión de casos, la reflexión conjunta y la creación de acuerdos sin perjudicar el horario de trabajo de los profesionales. Esta gestión temporal beneficia la permanencia de la CPA como un espacio funcional y bien aceptado por los participantes.

La coordinación rotativa, con el apoyo del equipo directivo, es fundamental para la sostenibilidad organizativa de la propuesta. Este enfoque promueve un liderazgo compartido, fortalece la corresponsabilidad entre los profesionales y evita la dependencia de una sola persona, asegurando la continuidad operativa de la CPA ante posibles cambios en el personal.

La modalidad presencial, junto con herramientas digitales para registrar y dar seguimiento a los acuerdos, favorece la sostenibilidad tanto pedagógica como administrativa de la CPA. Los documentos compartidos garantizan la continuidad de los procesos, facilitan el seguimiento de las decisiones tomadas y aseguran la trazabilidad de las acciones, incluso ante cambios de profesionales o interrupciones temporales.

Por lo que, la organización y funcionamiento de la Comunidad Profesional de Aprendizaje están concebidos para establecerse como una estrategia institucional sostenible, que se integra en la cultura organizacional de la Unidad Educativa Especializada “Stephen Hawking”, promoviendo la mejora continua en el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de la educación inclusiva.

3.5 Bosquejo de actividades de la propuesta

Ejes de la propuesta	*Objetivo específico*	*Actividades*	*Técnicas*	*Instrumentos*	*Resultados esperados*

Coordinación y comunicación interdisciplinaria.	Promover espacios de diálogo y reflexión conjunta que faciliten el intercambio de saberes y experiencias entre todos los profesionales de la institución.	Reuniones quincenales colaborativas. Círculos de diálogo reflexivo.	Reunión de trabajo. Círculo reflexivo.	Guía de reunión. Registro reflexivo.	Mayor participación y comunicación efectiva entre profesionales.
Eje 2. Corresponsabilidad profesional y toma de decisiones conjuntas	Mejorar la corresponsabilidad profesional y la toma de decisiones conjuntas en torno a las intervenciones educativas y terapéuticas que se realizan.	Asignación de roles colaborativos. Elaboración conjunta de acuerdos.	Trabajo en equipo. Discusión guiada	Acta de acuerdos. Matriz de roles.	Compromiso colectivo y responsabilidad compartida.
Eje 3. Continuidad y coherencia de las intervenciones educativas y terapéuticas	Implementar estrategias colaborativas que beneficien la continuidad y coherencia entre las acciones desarrolladas tanto en el aula y en las terapias individualizadas y grupales.	Uso de bitácoras colaborativas. Retroalimentación permanente.	Registro colaborativo. Retroalimentación.	Bitácora compartida. Ficha de seguimiento.	Continuidad y seguimiento integral de los estudiantes.

Eje 4. Reflexión continua y evaluación colaborativa de la práctica profesional.	Fomentar la reflexión crítica sobre la práctica profesional a través de procesos de autoevaluación y coevaluación entre pares.	Autoevaluación y coevaluación. Socialización de experiencias.	Autoevaluación. Coevaluación.	Rúbrica reflexiva. Diario de campo.	Mejora de las prácticas profesionales.

Instrumento del eje 1. Coordinación y comunicación interdisciplinaria

Datos generales:

Institución: *Unidad Educativa Especializada S.H*

Eje de la propuesta: *Coordinación y comunicación interdisciplinaria*

Tipo de Reunión*: Reunión quincenal de las CPA*

Fecha: ……..

Reunión N°: ……

Participantes: ……..

Coordinadora: ……

Objetivo de la reunión: Promover espacios de diálogo y reflexión conjunta que faciliten el intercambio de saberes y experiencias entre los profesionales de la institución, fortaleciendo la coordinación y la comunicación interdisciplinaria en función de la atención integral de los estudiantes con discapacidad intelectual y motriz.

Desarrollo de la reunión

Momento 1 Apertura:

1. Socialización del objetivo de la sesión
2. Revisión de acuerdos de la reunión anterior

Momento 2 Análisis colaborativo de casos:

1. Casos analizados
2. Aportes desde el ámbito pedagógico
3. Aportes desde el ámbito terapéutico

Momento 3 Reflexión interdisciplinaria:

- ¿Qué avances se evidencian en los estudiantes a partir del trabajo coordinado?
- ¿Qué dificultades persisten en la comunicación o coordinación entre profesionales?
- ¿Qué ajustes se requieren para fortalecer la coherencia entre las acciones pedagógicas y terapéuticas?

Acuerdos y compromisos

Acuerdos	*Responsable*	*Fecha de seguimiento*

Registro reflexivo de la reunión
Marque con una X según corresponde y justifique brevemente:

	Nivel de desempeño
La participación de los participantes fue activa y equitativa	☐ Sí ☐ Parcialmente ☐ No
La comunicación interdisciplinaria fue clara, respetuosa y orientada al trabajo colaborativo.	☐ Sí ☐ Parcialmente ☐ No
Los acuerdos establecidos contribuyen a mejorar la atención integral de los estudiantes.	☐ Sí ☐ Parcialmente ☐ No

Justificación ……..

Cierre

Síntesis de los acuerdos y compromisos asumidos, definiendo responsables y plazos de seguimiento, así mismo como cualquier observación adicional, con el fin de garantizar la continuidad del trabajo colaborativo, fortalecer la comunicación interdisciplinaria y promover la mejora continua de las prácticas pedagógicas y terapéuticas.

Instrumento del eje 2. Corresponsabilidad profesional y toma de decisiones conjuntas

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

<table>
<tr><td>Datos generales</td><td>Institución: Unidad Educativa Especializada S.H
Eje de la propuesta: Corresponsabilidad profesional y toma de decisiones conjuntas
Actividad: Trabajo colaborativo interdisciplinario
Fecha: ……
Participantes: ……
Coordinadora: ……</td></tr>
<tr><td>Objetivo</td><td>Fortalecer la corresponsabilidad profesional y la toma de decisiones conjuntas en torno a las intervenciones educativas y terapéuticas, mediante la formalización de acuerdos consensuados y la asignación clara de roles colaborativos.</td></tr>
<tr><td>Desarrollo de la actividad</td><td>• Trabajo en equipo interdisciplinario
• Discusión guiada sobre las intervenciones educativas y terapéuticas.
• Construcción conjunta de acuerdos.</td></tr>
<tr><td>Acta de acuerdos</td><td><table><tr><th>Acuerdos establecidos</th><th>Responsables</th><th>Plazos de cumplimiento</th><th>Seguimiento</th></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table></td></tr>
<tr><td>Matriz de roles</td><td><table><tr><td>Rol profesional</td><td>……</td></tr><tr><td>Funciones asignadas</td><td>……</td></tr><tr><td>Responsabilidad compartida</td><td>……</td></tr></table></td></tr>
<tr><td>Valoración de la corresponsabilidad</td><td>• Los acuerdos fueron construidos de manera consensuada
☐ Sí ☐ Parcialmente ☐ No
• Los roles asignados favorecen la corresponsabilidad profesional.
☐ Sí ☐ Parcialmente ☐ No
Observaciones:
……</td></tr>
<tr><td>Cierre</td><td></td></tr>
</table>

	Síntesis de los acuerdos y roles establecidos, destacando el compromiso colectivo y la responsabilidad compartida para la implementación y seguimiento de las decisiones adoptadas.

Instrumento del eje 3. Continuidad y coherencia de las intervenciones educativas y terapéuticas

Datos generales	***Institución**: Unidad Educativa Especializada S.H* ***Eje de la propuesta:** Continuidad y coherencia de las intervenciones educativas y terapéuticas* ***Estudiante: ……...*** ***Nivel: ……...*** ***Periodo: ……..*** ***Profesionales participantes: ……...***
Objetivo	Garantizar la continuidad y coherencia de las intervenciones educativas y terapéuticas mediante el registro colaborativo y el seguimiento sistemático de las acciones desarrolladas en el aula y en las terapias individualizadas y grupales.
Registro colaborativo	*Fecha:* *Contexto de intervención: ☐ Aula ☐Terapia individual ☐Terapia grupal* *Descripción de la intervención realizada: ……* *Estrategias aplicadas: ……..* *Observaciones relevantes: ……* *Profesional que registra: …….*

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Articulación Aula – terapia	• Relación de la intervención con acciones previas: …… • Coherencia entre aula y terapia: ☐ Alta ☐ Media ☐ Baja • Ajustes sugeridos para mantener la continuidad: ……
Ficha de seguimiento	

Avances del estudiante	***Dificultades persistentes***	***Apoyos requeridos***	***Recomendaciones para proximas intervenciones***

Valoración de la continuidad y coherencia	• Las intervenciones mantienen continuidad en el tiempo: ☐ Sí ☐ Parcialmente ☐ No • Existe coherencia entre las acciones educativas y terapéuticas: ☐ Sí ☐ Parcialmente ☐ No **Observaciones:**
Cierre	Análisis del seguimiento realizado, destacando los avances del estudiante y los ajustes necesarios para fortalecer la coherencia y continuidad de las intervenciones educativas y terapéuticas, asegurando una atención integral y articulada.

Instrumento eje 4. Reflexión continua y evaluación colaborativa de la práctica profesional

	Institución: Unidad Educativa Especializada S.H

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

<table>
<tr><td>Datos generales</td><td>Eje de la propuesta: Reflexión continua y evaluación colaborativa de la práctica profesional
Profesional evaluado: ……..
Rol: ……..
Fecha: …….
Evaluador:
☐ Autoevaluación ☐ Coevaluación</td></tr>
<tr><td>Objetivo</td><td>Promover la evaluación reflexiva de la actividad profesional a través de métodos de autoevaluación y coevaluación mutua entre profesionales, con el objetivo de mejorar constantemente las prácticas educativas y de intervención.</td></tr>
<tr><td>Rubrica reflexiva</td><td>
<table>
<tr><th>Criterios de evaluación</th><th>Nivel de desempeño</th></tr>
<tr><td>Planificación de la intervención</td><td>☐ Alto ☐ Medio ☐ Bajo</td></tr>
<tr><td>Coherencia entre aula y terapia</td><td>☐ Alto ☐ Medio ☐ Bajo</td></tr>
<tr><td>Trabajo colaborativo e interdisciplinario</td><td>☐ Alto ☐ Medio ☐ Bajo</td></tr>
<tr><td>Estrategias utilizadas</td><td>☐ Alto ☐ Medio ☐ Bajo</td></tr>
<tr><td>Capacidad de reflexión y mejora</td><td>☐ Alto ☐ Medio ☐ Bajo</td></tr>
</table>
</td></tr>
</table>

	Observaciones ……..
Diario de campo	Descripción de la practica …….. Reflexión crítica sobre la practica …….. Aprendizajes identificados ……. Aspectos a mejorar ……
Valoración reflexiva	• La autoevaluación/coevaluación contribuye a la mejora de la práctica profesional: ☐ Sí ☐ Parcialmente ☐ No • Se evidencia acciones de mejora: ☐ Sí ☐ Parcialmente ☐ No **Comentarios:**
Cierre	Análisis de los aprendizajes recalientes que emergen durante el proceso de reflexión, destacando las fortalezas y sus debilidades a mejorar.

4. Conclusiones

La investigación posibilito analizar a las comunidades profesionales de aprendizaje como una estrategia que permite fortalecer el trabajo colaborativo entre profesionales dentro de la unidad educativa especializada “Stephen Hawking”, pues, dentro de la misma se ha destacado la importancia de la colaboración entre profesionales dentro de una institución educativa, destacado que esta colaboración debe ser permanente y fundamental en donde se mantenga un intercambio de conocimiento bidireccional, entre todos los actores de la institución, demostrando qué es esta estrategia permite mejorar las prácticas educativas.

Cabe mencionar que, dentro del análisis del contexto institucional, se manifestó que, aún existen brechas o espacios de coordinación aislada entre los profesionales dentro de la educación especializada, pues pues, al ser un contexto altamente vulnerable, no siempre existen espacios de colaboración permanente, sin embargo, al identificar la disposición entre los profesionales para participar en nuevos procesos que mantengan una cultura colaborativa dentro de la institución educativa evidencia la necesidad y relevancia de implementar estrategias que permitan organizar y guiar el trabajo colaborativo de las instituciones educativas.

De acuerdo con el objetivo principal de esta investigación, se concluye que las comunidades profesionales de aprendizaje son una alternativa viable para fortalecer el trabajo colaborativo entre profesionales dentro de la educación especializada en base a una educación inclusiva, ya que esta genera espacios de encuentro de reflexión y de planificación conjunta, de manera permanente, lo cual facilita el acceso a una verdadera educación inclusiva y de calidad. Pues de esto se pone de manifiesto al momento de obtener una atención más holística y constante para cada uno de los estudiantes. Bajo esta perspectiva, el logro de los objetivos específicos se pone de manifiesto al momento de proponer la creación de espacios que potencien la colaboración entre todos sus actores, además, esta estrategia es llevado a un contexto real y poco investigado, como lo es la educación especializada.

Para finalizar se concluye que la implementación de las comunidades profesionales de aprendizaje dentro de una institución educativa especializada en un contexto ecuatoriano es viable ya que se fundamenta dentro del marco de la educación inclusiva tal como se menciona dentro del marco teórico de la presente investigación, pues su implementación permitirá promover espacios de colaboración y una cultura permanente dentro de la institución educativa. Además, permite la articulación entre las diferentes áreas y mejorar a la calidad del servicio educativo que se brinda dentro de la institución.

5. Referencias bibliográficas

Antúnez, M., & López, Y. (2023). Comunidades profesionales de aprendizaje, una opción de formación docente para la educación inclusiva. En Handbook T-II: Desafíos contemporáneos en la formación docente (pp. 83–91). https://doi.org/10.35429/H.2023.1.1.112

Aparicio, C., & Sepúlveda, F. (2018). Análisis del modelo de comunidades profesionales de aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. Estudios Pedagógicos, 44(3), 55–73. https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055

Arroyo, M. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje: Una forma de aprender en equipo. Polo del Conocimiento. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2196

Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial.

Avalos, B. (2014). La formación continua de los docentes: Desarrollo profesional, prácticas y desafíos. Revista Pensamiento Educativo, 51(2), 1–15.

Ainscow, M. (2015). Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow. Routledge.

Bisquerra, R. (2019). Metodología de la investigación educativa (6.ª ed.). Muralla.

Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento & Gestión, 20, 165–193.

Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (3.ª ed.). McGraw-Hill.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work (2nd ed.). Solution Tree Press.

Friend, M., & Cook, L. (2010). Interactions: Collaboration skills for school professionals (6th ed.). Pearson.

García, L., Carcausto, W., Fernández, L., Rivas, M., & Puruguay, A. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje en educación básica: Una revisión de la literatura en Latinoamérica. Polo del Conocimiento, 6(12). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9373857

González, M., García, M., & Rodríguez, N. (2022). El trabajo colaborativo docente como estrategia para el fortalecimiento de la calidad educativa. Revista de Investigación Educativa.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Hintelholher, D. (2013). El trabajo colaborativo docente y su impacto en la mejora de los aprendizajes. Revista Electrónica de Investigación Educativa.

Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Southwest Educational Development Laboratory.

Jáuregui, I. (2022). Las comunidades profesionales de aprendizaje para una práctica pedagógica de calidad. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6(24). https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.411

Jiménez, M. (2012). Comunidades de aprendizaje y desarrollo profesional docente. Revista Iberoamericana de Educación.

Krichesky, G., & Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(1). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55118790005

Malpica, F. (2022). Las comunidades profesionales de aprendizaje para la innovación pedagógica sostenible.

Mendoza Velazco, D. J., Navarro Cejas, M., Flores Hinostroza, E. M., & Castillo Pinos, K. M. (2021). La eficacia pedagógica en la cultura organizativa escolar y la comunidad profesional de aprendizaje. Revista Científica.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Lineamientos para el fortalecimiento del trabajo colaborativo docente. MINEDUC.

Mitchell, D. (2015). Inclusión educativa y respuesta a la diversidad. Narcea.

Murawski, W. W., & Bernhardt, P. (2015). What really works in special and inclusive education. Corwin.

Parrilla, A. (2003). La inclusión educativa: Un enfoque para la atención a la diversidad. Revista de Educación, 327, 97–116.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. Journal of Educational Change, 7(4), 221–258. https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8

Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4.ª ed.). ECOE Ediciones.

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación, 70(1), 1–14.

Vásquez Bone, M. (Año). Comunidad profesional de aprendizaje en la "Unidad Educativa – Muisne" Atacames-Muisne: Diagnóstico y propuesta [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio PUCE.

Zabala, A. (2007). La práctica educativa: Cómo enseñar (11.ª ed.). Graó.

Anexos

UNAE

Anexo 1: Observación participante /Diario de campo

Objetivo: Analizar el desarrollo del trabajo colaborativo entre docentes y profesionales terapéuticos en la Unidad Educativa Especializada "Stephen Hawking", mediante la observación directa de las prácticas educativas, con el fin de identificar las dinámicas de comunicación, coordinación, planificación y toma de decisiones que inciden en la atención integral de los estudiantes con discapacidad.

1. **Datos generales**:

Institución Educativa: Unidad Educativa Especializada Stheph Hawking	**Nombre del tutor/a profesional:** Lcda Ambar Mendieta
Nombre de la Autoridad:	**Nivel en el que realiza la práctica:** Inicial
Nombre de las practicantes: Magaly Collaguazo Paola Parra	**Fecha:** 27/06/2025

Semana 2

Objetivo

Observar la interacción entre docentes y terapeutas durante la jornada escolar.

Únicamente se describe lo observado	Análisis e interpretación	Reflexión
Durante la jornada escolar se evidenció el desarrollo de actividades dentro del aula con estudiantes con discapacidad intelectual. La docente dirigía la actividad pedagógica de manera individual, sin evidenciar coordinación previa con los profesionales terapéuticos. Posteriormente, la terapista del lenguaje retiró a una estudiante del aula para realizar su intervención individual, sin que se observe un	La situación observada refleja una dinámica de trabajo fragmentada, en la que cada profesional desarrolla sus actividades de manera independiente. Esto limita la posibilidad de establecer estrategias articuladas que favorezcan el desarrollo integral del estudiante.	Se considera necesario promover espacios d coordinación y comunicación entre lo profesionales, que permitan compart información relevante y planificar de maner conjunta las intervenciones educativas terapéuticas.

intercambio previo de información con la docente sobre los avances, dificultades o estrategias a emplear. Asimismo, no se evidenció la existencia de espacios formales de diálogo entre los profesionales durante el tiempo observado, ni registros compartidos que orienten la intervención conjunta.		

Semana 3

Objetivo

Analizar la toma de decisiones entre profesionales respecto a la intervención de un estudiante.

Únicamente se describe lo observado	Análisis e interpretación	Reflexión
Durante la jornada se presentó una situación en la que un estudiante evidenciaba dificultades en la comunicación. La docente intentó aplicar estrategias dentro del aula; sin embargo, no se observó coordinación con la terapista del lenguaje para establecer una intervención conjunta.	Se identifica una debilidad en la toma de decisiones compartidas, lo que genera intervenciones desarticuladas que pueden afectar el progreso del estudiante.	Es fundamental fortalecer la corresponsabilida profesional mediante espacios de diálogo análisis conjunto de casos, que permitan toma decisiones informadas y coherentes con la necesidades del estudiante.

Posteriormente, se conoció que la terapista había suspendido temporalmente la intervención del estudiante sin que se realizara una evaluación conjunta con la docente sobre los avances observados en el aula. No se evidenciaron espacios de reunión ni acuerdos formales entre los profesionales para la toma de decisiones respecto al caso.		

Semana 6

Objetivo

Identificar la existencia de planificación conjunta entre docentes y profesionales de apoyo.

Únicamente se describe lo observado	Análisis e interpretación	Reflexión
Durante el desarrollo de actividades escolares, se evidenció que cada profesional ejecutaba su planificación de manera independiente. La docente desarrollaba actividades pedagógicas dentro del aula, mientras que los terapeutas realizaban intervenciones individuales fuera del aula. No se observaron evidencias de planificación conjunta ni documentos compartidos que	La ausencia de planificación conjunta limita la coherencia de las intervenciones, generando un trabajo fragmentado que no responde de manera integral a las necesidades del estudiante.	Se considera necesario implementar estrategia que promuevan la planificación colaborativ entre profesionales, con el fin de garantiza intervenciones coherentes, continuas centradas en el estudiante.

integren las acciones pedagógicas y terapéuticas. Tampoco se identificaron reuniones previas para coordinar objetivos o estrategias de intervención.		

Anexo 2: Entrevista Semiestructurada

Objetivo: Explorar las percepciones, experiencias y prácticas de los profesionales de la Unidad Educativa Especializada "Stephen Hawking" en relación con el trabajo colaborativo, con el fin de identificar fortalezas y limitaciones que inciden en la articulación de las intervenciones educativas y terapéuticas.

Entrevista para profesionales docentes y terapistas

Estimado (a) docente

Reciba un atento saludo de quienes formamos parte de la Universidad Nacional de Educación del Noveno Ciclo de la Carrera de Educación Especial.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

La presente entrevista tiene como propósito recopilar información relevante sobre el desarrollo del trabajo colaborativo, las dinámicas de comunicación, coordinación y toma de decisiones, a fin de fortalecer el análisis de la investigación orientada a mejorar la atención educativa integral de los estudiantes con discapacidad

Por tal razón, solicitamos nos ayude con respuestas lo más apegadas a la realidad, pues los datos obtenidos aportarán a la investigación que nos encontramos realizando para nuestro protocolo de graduación de nuestra carrera.

Muchas gracias de antemano.

Atentamente,

Collaguazo Crespo Nube Magaly

Parra Lema Paola Brighite

Estudiantes del P2 _ EE_ 9 de la UNAE

Guía de preguntas

1. ¿Cómo se comunican ustedes para hablar sobre los estudiantes?

2. ¿Qué cosas ayudan a que haya buena comunicación entre ustedes?

3. ¿Con qué frecuencia conversa con otros profesionales sobre el trabajo con estudiantes?

4. ¿Qué medios usan más para comunicarse? ¿Cuál le funciona mejor?

5. ¿Qué tan seguido se dan espacios para aclarar dudas o malentendidos?

6. ¿Qué tan fácil es encontrar tiempo para conversar con otros colegas sobre los estudiantes?

7. ¿Cómo influye la relación personal entre profesionales en la forma en que colaboran?

8. ¿Hay oportunidades para dialogar con colegas fuera del contexto formal?

9. ¿Cómo se organizan cuando tienen que trabajar juntos con un mismo estudiante?

10. ¿Cómo suele enterarse de los avances o dificultades que otros colegas tienen con un mismo estudiante?

Transcripción de la entrevista

Entrevista transcrita a A.M, docente de la Unidad Educativa Especializada "Stephen Hawking"

1. ¿Cómo se comunican ustedes para hablar sobre los estudiantes?

Nos comunicamos principalmente por WhatsApp, ya que es un medio rápido y accesible para todos. En casos urgentes, suele ser el primer canal que usamos porque permite respuestas inmediatas. También contamos con reuniones pedagógicas que se realizan mensualmente, pero a veces no todos los profesionales pueden asistir por temas de horario o carga de trabajo. Cuando hay algo puntual que me preocupa sobre un estudiante, prefiero acercarme directamente al área de terapias para hablar cara a cara, porque eso me da mayor claridad. Sin embargo, noto que muchas veces dependemos de la buena voluntad de cada profesional para establecer esa comunicación directa

2. ¿Qué cosas ayudan a que haya buena comunicación entre ustedes?

Una buena comunicación depende mucho de la disposición de cada uno. Cuando existe respeto mutuo y se valora lo que el otro profesional aporta, todo fluye mejor. También es fundamental contar con espacios específicos y planificados para compartir información, porque si no, todo se hace al apuro. Otro aspecto importante es el lenguaje: cuando cada profesional explica las cosas de forma clara, sin usar demasiados tecnicismos, es más fácil entenderse y construir acuerdos**.**

3. ¿Con qué frecuencia conversa con otros profesionales sobre el trabajo con estudiantes?

Con la psicóloga hablo casi todas las semanas, ya que muchas veces compartimos inquietudes sobre el comportamiento o estado emocional de ciertos estudiantes. Sin embargo, con los terapeutas físicos o de lenguaje converso menos, generalmente cuando hay una necesidad específica o un

caso que requiere coordinación. Me gustaría que esos espacios fueran más frecuentes y sistemáticos, porque muchas veces los estudiantes presentan dificultades que podríamos abordar mejor en equipo si estuviéramos más conectados.

4. ¿Qué medios usan más para comunicarse? ¿Cuál le funciona mejor?

El medio que más usamos es el chat grupal de WhatsApp, ya que es práctico para hacer avisos o coordinar cosas rápidas. No obstante, para mí las reuniones presenciales siguen siendo las más efectivas. En persona es más fácil explicar con detalle lo que pasa en el aula, escuchar a los demás y tomar decisiones conjuntas. El problema es que no siempre hay tiempo ni disponibilidad para esas reuniones, y a veces terminamos resolviendo las cosas por mensaje, lo cual puede generar confusiones.

5. ¿Qué tan seguido se dan espacios para aclarar dudas o malentendidos?

Son muy esporádicos. En general, si hay un malentendido, lo intentamos aclarar en el momento entre las partes involucradas, pero no hay un espacio formal o programado para revisar estos temas. Esto puede llevar a que ciertas tensiones se acumulen o que no se aclaren del todo. Considero que tener momentos dedicados a la reflexión conjunta o a la revisión de la práctica nos permitiría mejorar el clima laboral y la colaboración.

6. ¿Qué tan fácil es encontrar tiempo para conversar con otros colegas sobre los estudiantes?

Todos tenemos horarios muy cargados y, muchas veces, las clases, terapias o tareas administrativas no nos dejan margen para reunirnos. A veces intento conversar en los recreos, en la hora del almuerzo o después de clases, pero no siempre coincido con los colegas. Esta falta de tiempo afecta directamente la calidad de la coordinación entre nosotros.

7. ¿Cómo influye la relación personal entre profesionales en la forma en que colaboran?

Influye muchísimo. Cuando hay una buena relación personal, basada en el respeto y la confianza, uno se siente más libre para expresar dudas, pedir ayuda o incluso reconocer errores. En cambio, si la relación es distante o tensa, se evita el contacto y se tiende a trabajar de manera aislada. Por eso, considero que fortalecer los lazos personales también mejora la calidad del trabajo colaborativo.

8. ¿Hay oportunidades para dialogar con colegas fuera del contexto formal?

Sí, a veces se dan. Por ejemplo, en los pasillos, en la hora del almuerzo o cuando coincidimos a la salida. Esos momentos informales son valiosos porque permiten hablar de manera más relajada y sincera, aunque no siempre se aborden temas profundos. Sería ideal que estos espacios informales se complementaran con espacios formales donde podamos compartir ideas con más profundidad.

9. ¿Cómo se organizan cuando tienen que trabajar juntos con un mismo estudiante?

Normalmente nos organizamos a través del WhatsApp para coordinar acciones puntuales. En ocasiones, se convoca a una reunión para compartir criterios y establecer un plan de acción. Sin embargo, no siempre se logra una planificación conjunta desde el inicio. Muchas veces actuamos de forma reactiva, cuando ya hay un problema, en lugar de planificar de manera preventiva y coordinada.

10. ¿Cómo suele enterarse de los avances o dificultades que otros colegas tienen con un mismo estudiante?

A veces me lo informan directamente, sobre todo la psicóloga y algunas terapistas, que suele hacer seguimiento más continuo. En otros casos, me entero porque noto un cambio en el comportamiento o desempeño del estudiante en clase. Me parece que debería haber un sistema más claro y organizado para compartir este tipo de información, que nos ayude a actuar de manera más coherente como equipo.

Entrevista transcrita realizada a la terapista física de la Unidad Educativa Especializada "Stephen Hawking"

1. ¿Cómo se comunican ustedes para hablar sobre los estudiantes?

Mi forma principal de comunicarme con los docentes es a través de los informes de seguimiento. Allí dejo anotaciones sobre ejercicios realizados, observaciones físicas o sugerencias para el aula. Cuando el tiempo lo permite, converso brevemente con los docentes cuando les regreso a los niños a las aulas o en momentos informales. No siempre es posible mantener una reunión formal debido a lo apretado de los horarios y la falta de espacios establecidos para ello. La comunicación, aunque limitada, busca ser clara y directa.

2. ¿Qué cosas ayudan a que haya buena comunicación entre ustedes?

Es fundamental que los docentes estén abiertos a considerar el enfoque físico y funcional en la planificación de sus clases. A veces, por desconocimiento o carga laboral, se deja de lado este aspecto. Cuando logramos respeto mutuo y cada profesional valora el rol del otro, la

comunicación mejora notablemente. También influye mucho que se mantenga una actitud colaborativa y que sepamos establecer límites claros entre nuestras funciones sin competir entre áreas.

3. ¿Con qué frecuencia conversa con otros profesionales sobre el trabajo con estudiantes?

La frecuencia varía mucho según los casos. Puede ser una o dos veces por semana, especialmente si hay un estudiante con dificultades motoras relevantes o que requiere seguimiento constante. En otras ocasiones, solo interactúo directamente en las reuniones que se realizan mensualmente. La falta de sistematicidad en la comunicación hace que el trabajo interdisciplinario no siempre sea fluido.

4. ¿Qué medios usan más para comunicarse? ¿Cuál le funciona mejor?

Yo utilizo mucho los informes de planificaciones porque me permite dejar evidencia escrita que el docente puede revisar en cualquier momento. Sin embargo, encuentro que las conversaciones presenciales, aunque breves, son mucho más efectivas. En persona puedo explicar mejor las recomendaciones, mostrar ejercicios adaptados o aclarar inquietudes. Lo ideal sería combinar ambos medios, pero en la práctica eso no siempre se logra.

5. ¿Qué tan seguido se dan espacios para aclarar dudas o malentendidos?

Lamentablemente, estos espacios no son frecuentes. Si hay un malentendido, suelo tratar de hablar directamente con el docente implicado para evitar que se agrave la situación. Sin embargo, no existe un protocolo institucional ni un espacio designado para la resolución de conflictos o revisión de procesos colaborativos, lo cual considero necesario para mejorar la dinámica profesional.

6. ¿Qué tan fácil es encontrar tiempo para conversar con otros colegas sobre los estudiantes?

Es bastante complicado. Las sesiones de terapia están programadas de manera continua, sin espacios intermedios para conversar. Si algún docente necesita hablar conmigo, suele tener que buscarme durante su tiempo libre o acercarse directamente al área de terapias. Esto no siempre es posible, por lo que muchas veces la información se transmite con retraso o de forma incompleta.

7. ¿Cómo influye la relación personal entre profesionales en la forma en que colaboran?

Influye de forma significativa. Si tengo una buena relación con un docente o profesional, la comunicación se vuelve más fluida y abierta. Es más fácil sugerir cambios, coordinar apoyos o incluso planificar estrategias conjuntas. En cambio, cuando hay distanciamiento o poca confianza, cada quien tiende a trabajar de manera aislada, lo que reduce el impacto del trabajo interdisciplinario.

8. ¿Hay oportunidades para dialogar con colegas fuera del contexto formal?

Muy pocas. Generalmente, cada profesional está en su espacio, cumpliendo con sus responsabilidades. En los momentos de capacitación institucional o talleres formativos, a veces se generan espacios breves para intercambiar ideas, pero no son suficientes ni frecuentes. Sería ideal contar con momentos de diálogo más estructurados fuera del contexto técnico.

9. ¿Cómo se organizan cuando tienen que trabajar juntos con un mismo estudiante?

Depende del caso. Si se trata de una situación compleja, normalmente la líder convoca a una reunión para establecer un plan de acción. En otros casos, la coordinación se da de manera informal con los docentes más cercanos. No existe un protocolo unificado para la planificación conjunta, por lo que todo depende de la voluntad de los involucrados.

10. ¿Cómo suele enterarse de los avances o dificultades que otros colegas tienen con un mismo estudiante?

Generalmente me entero cuando el docente me lo comunica directamente o cuando observo cambios físicos en el estudiante: cansancio, falta de movilidad, posturas diferentes, etc. En otras ocasiones, me informo a través de los informes escritos que circulan en la institución. Sin embargo, muchas veces la información llega de forma tardía, lo cual limita la capacidad de respuesta inmediata.

Entrevista transcrita realizada a la psicóloga educativa de la Unidad Educativa Especializada "Stephen Hawking"

1. ¿Cómo se comunican ustedes para hablar sobre los estudiantes?

Utilizo principalmente el correo o a su vez el chat en grupo, porque me permite dejar constancia escrita de observaciones, sugerencias y acuerdos. Esto es especialmente útil para temas sensibles o que requieren seguimiento. También participo en reuniones semanales, donde se abordan casos

específicos o situaciones emergentes. En casos urgentes o delicados, recurro a mensajes personales o visitas rápidas a las aulas, ya que la inmediatez a veces es clave en el abordaje psicológico.

2. ¿Qué cosas ayudan a que haya buena comunicación entre ustedes?

Sin duda, el tener metas compartidas. Cuando todos los profesionales, independientemente del área, comprendemos que nuestro eje común es el bienestar del estudiante, las diferencias de enfoque o método pasan a segundo plano. La comunicación mejora cuando se promueve un ambiente de respeto mutuo, se escucha activamente y se toma en cuenta la voz de cada profesional como parte del proceso educativo.

3. ¿Con qué frecuencia conversa con otros profesionales sobre el trabajo con estudiantes?

La naturaleza de mi trabajo implica estar en constante monitoreo del bienestar emocional y conductual de los estudiantes, lo cual exige comunicación continua con docentes, personal terapéutico y, en ocasiones, con los directivos. A veces son intercambios breves y otras, diálogos más estructurados. Esta constancia permite intervenir oportunamente y ajustar estrategias según la evolución de cada caso.

4. ¿Qué medios usan más para comunicarse? ¿Cuál le funciona mejor?

Para documentos formales, informes o recomendaciones, utilizo el correo electrónico. Sin embargo, valoro mucho hablar personalmente, porque me permite captar no solo lo que se dice, sino también cómo se dice. Puedo observar actitudes, identificar resistencias o preocupaciones, y generar un diálogo más empático. La comunicación directa fortalece los lazos profesionales y evita malentendidos.

5. ¿Qué tan seguido se dan espacios para aclarar dudas o malentendidos?

Intento que estos espacios se den de inmediato, especialmente si el tema puede afectar la intervención con el estudiante. No obstante, la carga laboral puede dificultar esto. A veces los temas se postergan. Por eso creo que sería ideal contar con espacios fijos de revisión o retroalimentación para prevenir conflictos y aclarar criterios.

6. ¿Qué tan fácil es encontrar tiempo para conversar con otros colegas sobre los estudiantes?

Constantemente surgen situaciones urgentes y muchas veces las reuniones se superponen con otras actividades institucionales. Por ello, procuro agendar con anticipación los casos prioritarios y buscar espacios de coordinación breve, como antes de clases o durante los recreos.

7. ¿Cómo influye la relación personal entre profesionales en la forma en que colaboran?

Influye muchísimo. La colaboración se fortalece cuando hay respeto, empatía y apertura. Una relación personal positiva no significa amistad necesariamente, sino una disposición genuina para trabajar en equipo, reconocer los aportes del otro y construir acuerdos. En contextos de alta demanda emocional, como en la educación especializada, estas relaciones son fundamentales.

8. ¿Hay oportunidades para dialogar con colegas fuera del contexto formal?

Sí, aunque no tan frecuentes como sería ideal. En ocasiones aprovechamos los recreos o las salidas institucionales para conversar de manera más relajada. Esos espacios informales permiten fortalecer vínculos y compartir experiencias que no siempre caben en una reunión técnica. Sin embargo, sería muy valioso institucionalizar momentos más reflexivos o colaborativos fuera de la dinámica operativa.

9. ¿Cómo se organizan cuando tienen que trabajar juntos con un mismo estudiante?

Mediante la líder, procuro convocar reuniones específicas en las que se pueda establecer un plan de acción conjunto. Esto incluye la identificación de necesidades, la definición de estrategias comunes y la asignación de responsabilidades claras. La coordinación es esencial para evitar intervenciones aisladas o contradictorias, y para asegurar que todos estemos alineados en el proceso educativo del estudiante.

10. ¿Cómo suele enterarse de los avances o dificultades que otros colegas tienen con un mismo estudiante?

En muchos casos, los docentes u otros profesionales me buscan directamente para compartir avances, inquietudes o solicitar apoyo. También hago seguimiento proactivo, revisando registros, observando en el aula o pidiendo retroalimentación. Además, recibo derivaciones formales a través del sistema de orientación institucional, lo que permite un seguimiento más documentado y estructurado

Anexo 3. Análisis documental

Documento analizado	**Tipo de documento**
Proyecto educativo institucional PEI	Institucional
Planificación docente	Pedagógico
Informes terapéuticos	Técnico
Registros de seguimiento estudiantil	Institucional