

DIDÁCTICA INCLUSIVA E IDENTIDAD DOCENTE:

RETOS Y OPORTUNIDADES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DIVERSOS

Claudine Benoit Ríos
Carmen Cecilia Espinoza Melo
Cecilia Rivero Orisóstomo
Claudia Rodríguez Navarrete
Maite Otondo Briceño
Zenahir Siso Pavon
(organizadoras)

 EDITORA
ARTEMIS
2024

DIDÁCTICA INCLUSIVA E IDENTIDAD DOCENTE:

RETOS Y OPORTUNIDADES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DIVERSOS

Claudine Benoit Ríos
Carmen Cecilia Espinoza Melo
Cecilia Rivero Orisóstomo
Claudia Rodríguez Navarrete
Maite Otondo Briceño
Zenahir Siso Pavon
(organizadoras)

 EDITORA
ARTEMIS
2024



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o

download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe Prof.^a Dr.^a Antonella Carvalho de Oliveira

Editora Executiva M.^a Viviane Carvalho Mocellin

Direção de Arte M.^a Bruna Bejarano

Diagramação Elisangela Abreu

Organizadores Claudine Benoit Ríos
Carmen Cecilia Espinoza Melo
Cecilia Rivero Crisóstomo
Claudia Rodríguez Navarrete
Maite Otondo Briceño
Zenahir Siso Pavón

Imagem da Capa

Bibliotecário Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México

Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal

Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru

Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México

Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal

Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil

Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México

Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil



Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juárez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil



Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal
Prof.^a Dr.^a Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.^a Dr.^a M^aGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
Prof.^a Dr.^a Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del País Vasco, Espanha
Prof.^a Dr.^a Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.^a Dr.^a Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia
Prof.^a Dr.^a Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha
Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D555 Didática Inclusiva e Identidad Docente [livro eletrônico] : Retos y Oportunidades en Contextos Educativos Diversos / Organizadores Claudine Glenda Benoit Ríos... [et al.]. – Curitiba, PR: Artemis, 2024.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilingue

ISBN 978-65-81701-26-0

DOI 10.37572/EdArt_251024260

1. Educação inclusiva. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Benoit Ríos, Claudine Glenda. II. Espinoza Melo, Carmen Cecilia. III. Rivero Crisóstomo, Cecilia Ximena. IV. Rodriguez Navarrete, Claudia. V. Otondo Briceño, Maite. VI. Siso Pavón, Zenahir.

CDD 371.72

Elaborado por **Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

PRÓLOGO

En virtud de los cambios educativos actuales, el enfoque inclusivo en la enseñanza ha dejado de ser una opción para convertirse en una necesidad ineludible orientada a la atención integral del estudiantado. En este escenario, surge el libro titulado *Didáctica inclusiva e identidad docente: retos y oportunidades en contextos educativos diversos*, resultado del trabajo colaborativo de académicas del grupo de investigación “Didáctica para la educación inclusiva e identidad docente del profesorado”, quienes han dedicado sus esfuerzos a estudiar y proponer estrategias para el fortalecimiento, tanto de la formación docente como de la práctica educativa en escenarios inclusivos.

Los capítulos que componen esta obra abordan temáticas ligadas al desarrollo de la identidad profesional docente y a la didáctica inclusiva en distintos niveles educativos y contextos. Desde la adquisición de la lectura en los primeros años de escolaridad, pasando por el desafío de integrar a estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación superior, hasta el uso de estrategias didácticas inclusivas en asignaturas como matemáticas y ciencias, este libro ofrece reflexiones valiosas y herramientas para quienes deseen enfrentar los retos de la inclusión educativa con una mirada crítica y proactiva. En algunos capítulos, se describe cómo se construye la identidad docente en relación con la diversidad y la inclusión, destacando experiencias tanto en contextos locales como nacionales. En particular, los estudios comparativos, como la identidad de los educadores en distintos contextos geográficos, o el análisis de las actitudes en la educación superior, permiten comprender las múltiples dimensiones de la enseñanza inclusiva.

El libro, en definitiva, va dirigido a todas aquellas personas interesadas en transformar sus prácticas pedagógicas y construir una identidad docente coherente con los desafíos y oportunidades que plantean los entornos educativos diversos. A través de sus páginas, las autoras invitan a repensar el rol del docente en el mundo contemporáneo, donde la capacidad de reconocer y valorar la diversidad es esencial para el éxito de cualquier práctica educativa.

Claudine Benoit Ríos
Carmen Cecilia Espinoza Melo
Cecilia Rivero Crisóstomo
Claudia Rodríguez Navarrete
Maite Otondo Briceño
Zenahir Siso Pavon

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE LENGUAJE: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

Claudine Glenda Benoit Ríos

Carla Valentina Uribe Cruces

Katherine Lissette Toloza Mancilla

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242601

CAPÍTULO 2..... 14

DISPOSITIVO DIDÁCTICO RECORRIDO DE ESTUDIO E INVESTIGACIÓN PARA FOMENTAR LA MATEMÁTICA INCLUSIVA

Carmen Cecilia Espinoza Melo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242602

CAPÍTULO 3..... 25

IMPACTO DE LAS CLASES ON LINE EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO BÁSICO

Cecilia Rivero Crisóstomo

Javiera Cartes Monsálvez

Francisca Garrido Fernández

Stephany Maldonado Arce

Karina Vásquez Villalobos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242603

CAPÍTULO 4..... 38

COMPARACIÓN ENTRE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE EDUCADORES DE PÁRVULOS EN DIVERSOS CONTEXTOS GEOGRÁFICOS DE CHILE

Claudia Evelyn Rodríguez-Navarrete

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242604

CAPÍTULO 5.....48

DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EDUCACIÓN INCLUSIVA, ACTITUDES Y CONTEXTO

Maite Otondo Briceño

Nataly Meza Vargas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242605

CAPÍTULO 6..... 60

LA TRANSMISIÓN-RECEPCIÓN COMO CENTRO DEL “SER PROFESOR” DE CIENCIAS NATURALES: CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN LA FID

Zenahir Siso-Pavón

Francisco Pérez-Rodríguez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242606

CAPÍTULO 7 72

TRABAJO COLABORATIVO: UNA ESTRATEGIA INCLUSIVA PARA EL RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD

Claudine Glenda Benoit Ríos

Katherine Lissette Toloza Mancilla

Carla Valentina Uribe Cruces

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242607

CAPÍTULO 8.....84

EL USO DE LAS PREGUNTAS COMO ESTRATEGIAS INCLUSIVAS EN MATEMÁTICA

Carmen Cecilia Espinoza Melo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242608

CAPÍTULO 9.....95

PARTICIPACIÓN FAMILIAR Y EDUCATIVA HACIA PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN ENTORNOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Maite Otondo Briceño

Maitte Castro Medina

Sofía Jiménez Molina

Alison Montalba Balboa

Evelyn Sáez Matamala

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242609

CAPÍTULO 10.....108

IDENTIDAD DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA CULTURA CIENTÍFICA

Francisco Pérez-Rodríguez

Zenahir Siso-Pavón

 https://doi.org/10.37572/EdArt_25102426010

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....119

ÍNDICE REMISSIVO121

CAPÍTULO 7

TRABAJO COLABORATIVO: UNA ESTRATEGIA INCLUSIVA PARA EL RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD¹

Data de submissão: 30/09/2024

Data de aceite: 16/10/2024

Claudine Glenda Benoit Ríos

Académica Departamento de Didáctica
Universidad Católica de la Santísima
Concepción, Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

Katherine Lissette Toloza Mancilla

Profesora de Lenguaje y Comunicación
Colegio Salesianos, Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-4830-5981>

Carla Valentina Uribe Cruces

Profesora de Lenguaje y Comunicación
Universidad de Alcalá, España
<https://orcid.org/0000-0001-6598-0239>

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el trabajo colaborativo como una estrategia que fomenta la inclusión en el aula, centrándose especialmente en la perspectiva del estudiante. A partir de la investigación de diversas fuentes, se planteará cómo el trabajo colaborativo se convierte en una metodología clave en la educación actual, ya que favorece el aprendizaje académico, el desarrollo de habilidades sociales y la

responsabilidad entre estudiantes dentro del contexto educativo inclusivo. El trabajo colaborativo en el aula se convierte en una herramienta para construir un entorno educativo, donde la cooperación y el respeto a la diversidad sean pilares fundamentales. Esta metodología permite un aprendizaje significativo y, a su vez, enseña a valorar las distintas opiniones, desarrollando la empatía y las habilidades interpersonales. Al involucrar a todos los estudiantes, se crea un espacio donde cada voz es escuchada y cada individuo se siente valorado. Por lo tanto, se torna crucial que los educadores implementen estrategias colaborativas de manera intencionada, asegurando la participación, contribución y aprendizaje de cada estudiante.

PALABRAS CLAVE: Trabajo colaborativo. Habilidades sociales. Educación inclusiva. Empatía. Responsabilidad. Comunicación efectiva.

COLLABORATIVE WORK: AN INCLUSIVE STRATEGY FOR THE RECOGNITION AND VALUATION OF DIVERSITY

ABSTRACT: This article aims to reflect on collaborative work as a strategy that fosters inclusion in the classroom, focusing especially on the student's perspective. Based on research from various sources, it proposed that collaborative work is a key methodology in current education, since it favors academic learning, the development of social skills and

¹ Asociado al proyecto FGI 02/2023. Fuente de financiamiento Dirección de Investigación UCSC

responsibility among students within the inclusive educational context. Collaborative work in the classroom becomes a tool to build an educational environment, where cooperation and respect for diversity are fundamental pillars. This methodology allows for meaningful learning and, in turn, teaches how to value different opinions, developing empathy and interpersonal skills. By involving all students, a space is created where every voice is heard and every individual feels valued. Therefore, it becomes crucial for educators to implement collaborative strategies intentionally, ensuring the participation, contribution and learning of each student.

KEYWORDS: Collaborative work. Social skills. Inclusive education. Empathy. Responsibility. Effective communication.

1 INTRODUCCIÓN

El trabajo colaborativo ha sido ampliamente reconocido como una metodología efectiva para impulsar aprendizajes más sólidos y significativos en aula. Durante las últimas décadas, se ha resaltado la capacidad de esta estrategia para la mejora del rendimiento académico, para el despliegue de habilidades sociales y, por consiguiente, para el desarrollo integral del estudiantado. Desde este punto de vista, se refuerza la idea de que el asentamiento de espacios colaborativos promueve una mayor motivación, la responsabilidad compartida y el intercambio de perspectivas, que enriquecen los procesos de aprendizaje y fomentan la comprensión de las diferencias.

Esta estrategia se alinea con los principios de la educación inclusiva, orientada a la eliminación de las barreras y a la búsqueda de una educación de calidad para todo el alumnado. Específicamente, el Ministerio de Educación de Chile (2023) concibe la educación inclusiva como “un camino formativo sustentado en el reconocimiento de la igualdad de todas las personas, en dignidad y en derechos, en el respeto a las diferencias y la valoración de cada integrante de una comunidad educativa” (p. 32). En este marco, el enfoque de trabajo colaborativo cobra especial relevancia al ser una herramienta para reconocer y valorar la diversidad, propiciando que el estudiantado se enriquezca mutuamente a través de la interacción y la construcción conjunta del conocimiento.

En consistencia con lo planteado por Vygotsky (1979), el aprendizaje ocurre en un entorno social, en el que la interacción con los demás facilita la adquisición de nuevas habilidades. Análogamente, el trabajo colaborativo permite a los estudiantes compartir y adquirir conocimientos, creando un espacio en el que se construyen relaciones fundamentadas en la cooperación y la consideración recíproca (Ramírez y Rojas, 2014). Las interacciones verbales y sociales potencian el desarrollo cognitivo del estudiantado y, al mismo tiempo, promueven el respeto por las diversas perspectivas, vivencias y

experiencias que cada integrante del grupo aporta. La posibilidad que brinda la estrategia para la resolución de conflictos y para el desarrollo de habilidades comunicativas constituye un aliciente enfrentar situaciones de la vida real de manera más efectiva y asertiva.

De acuerdo con el contexto presentado, el objetivo propuesto en este artículo es reflexionar sobre el modo en que el trabajo colaborativo se configura como una estrategia clave en la educación actual, especialmente en contextos que valoran y respetan la diversidad. El enfoque conceptual se apoya en las áreas de la educación y la psicología. Esta perspectiva integral viabiliza examinar el tema desde un amplio y diverso enfoque, considerando tanto los aspectos pedagógicos que intervienen en la implementación de la metodología como los procesos cognitivos que subyacen al desarrollo de habilidades sociales en el estudiantado. Mediante esta aproximación, se pretende ofrecer una comprensión profunda y crítica del asunto, alentando a la integración de este método de trabajo en el aula por los beneficios que proporciona.

2 DESARROLLO

El trabajo colaborativo ha sido vastamente estudiado e implementado en diversas disciplinas durante años (Barkley, Cross y Howell, 2007; Dillenbourg, 1999; Johnson et al., 2006; Martínez y Prendes, 2008). En la actualidad, ha resurgido como un modelo en crecimiento dentro del sistema educativo (Unesco, 2011; Salinas, 2004; Velásquez, 2014). Esto se debe a que, a lo largo del tiempo, ha demostrado ser un método efectivo no solo para fomentar el aprendizaje académico, sino también para desarrollar habilidades sociales y promover la responsabilidad entre compañeros (Martínez y Sánchez, 2020). En el contexto de la educación inclusiva, la colaboración se erige como una estrategia clave para atender a la diversidad de estudiantes, en términos de diferencias en conocimientos, habilidades, experiencias y contextos socioeconómicos (Gutiérrez, 2020).

En este escenario, se abordan las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo influye el trabajo colaborativo en el desarrollo de habilidades sociales en entornos educativos inclusivos?, ¿de qué manera el trabajo colaborativo promueve la responsabilidad individual y colectiva en equipos inclusivos dentro del aula? y ¿cómo contribuye el trabajo colaborativo al reconocimiento y la valoración de la diversidad en contextos educativos? Para dar respuesta a estas interrogantes, la exposición se ha organizado en torno a tres ejes principales: el desarrollo de habilidades sociales a través del trabajo colaborativo, el fomento de la responsabilidad en los equipos inclusivos, y el reconocimiento y valoración de la diversidad estudiantil.

2.1 DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES A TRAVÉS DEL TRABAJO COLABORATIVO

En los diversos contextos pedagógicos existentes, un factor primordial es la generación de espacios de interacción que fortalezcan el desempeño académico del estudiantado y, de manera especial, su desarrollo social y emocional. A este respecto, el trabajo colaborativo se presenta como un medio idóneo para que los estudiantes desarrollen habilidades sociales fundamentales, tales como la comunicación efectiva, la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos. Estas habilidades se definen mediante la capacidad de los individuos para expresar adecuadamente sus pensamientos, sentimientos, opiniones y derechos en un entorno interpersonal. Al hacerlo, se respeta a los demás y se resuelven las diferencias exitosamente, lo que contribuye a disminuir futuros inconvenientes (Caballo, 1986). Estas competencias son cruciales para la vida en sociedad y adquieren relevancia en escenarios educativos cada vez más dinámicos y exigentes.

Los planteamientos previos son coincidentes con lo señalado por Ramírez y Rojas (2014), quienes afirman que el trabajo colaborativo, en tanto estrategia didáctica, facilita el desarrollo de competencias comunicativas y de interacción social en el estudiantado. El principal argumento se sustenta en el hecho de que el conocimiento se enriquece cuando el alumnado cuenta con los espacios para el diálogo y el consenso. En esta línea, el Ministerio de Educación de Chile (2020) refiere que la colaboración entre individuos fortalece la capacidad del grupo para tomar decisiones más acertadas que aquellas que se lograrían individualmente.

Tal dinámica de colaboración permite una visión amplia de la realidad y la creación de trabajos complejos y completos. Estas ideas reafirman lo sostenido por la bibliografía acerca de que la interacción y el trabajo grupal, no solo mejoran la calidad de las decisiones y sus resultados, sino que también contribuyen a una comprensión más profunda y dinámica de los aprendizajes. Por este motivo, se espera que el estudiantado interactúe y mantenga relaciones positivas con sus compañeros, comprometiéndose con las diversas actividades propuestas en clases, a fin de alcanzar los objetivos establecidos y lograr aprendizajes profundos.

Para una adecuada ejecución de la colaboración, es fundamental que, en primer lugar, haya una comunicación efectiva, lo cual requiere asertividad. Según Fernández-López (2022), ser asertivo implica “decir y hacer lo que piensas, sientes, quieres y opinas sin perjudicar el derecho de los demás a ser tratados con el mismo respeto, de manera sincera y sin amenazas ni coacciones, siempre respetando tus propios derechos personales” (p. 90). Según Johnson y Johnson (2009), la colaboración promueve este

tipo de comunicación, ya que los estudiantes deben expresar sus ideas y escuchar activamente a sus compañeros. Este proceso conlleva, además del intercambio de información, la mejora de la claridad y comprensión de distintos puntos de vista.

En segundo lugar, se requiere la empatía, habilidad que se desarrolla cuando los estudiantes deben considerar y valorar las perspectivas de sus compañeros. Sobre este particular, Vygotsky (1978) argumenta que el aprendizaje socialmente mediado, donde se interactúa y coopera, propicia la expansión de habilidades emocionales al entender y respetar las experiencias y sentimientos de otros. En este contexto, Moreto et al. (2018) enfatizan en el rol del educador cuando señalan que “Es responsabilidad del formador proporcionar un ambiente donde se puedan exponer las angustias, miedos y fragilidades; permitir compartirlas y trabajarlas con esmero docente, para así promocionar la madurez afectiva y el consecuente desarrollo de la empatía” (p. 174). Estos postulados acentúan la importancia de que los docentes construyan un espacio seguro y acogedor, en el cual los estudiantes se sientan cómodos para expresar sus emociones. De esta forma, se crea un entorno propicio para el crecimiento emocional y el fortalecimiento de esta habilidad.

La tercera condición para una óptima colaboración es la capacidad para la resolución de conflictos. Según Palacios (2021), esta es “una habilidad necesaria cuando se busca lograr una interacción efectiva con fines de aprendizaje” (p. 128). El trasfondo es que, en el proceso, los estudiantes enfrentan inevitables desacuerdos y deben encontrar soluciones que satisfagan a todas las partes involucradas, promoviendo así un clima de respeto y cooperación. Este planteamiento es coincidente con Fisher y Ury (2011), quienes destacan que la capacidad para negociar y resolver conflictos de manera constructiva es vital para la eficacia del trabajo en equipo y el mantenimiento de un ambiente colaborativo basado en la comprensión mutua. Ello contribuye a la armonía en el aula y también potencia las habilidades sociales y emocionales esenciales para el desarrollo integral del estudiantado; por consiguiente, lo prepara para enfrentar desafíos tanto dentro como fuera del ámbito educativo.

En las interacciones de aula, actividades como los debates, investigaciones o elaboración de proyectos son algunos ejemplos de cómo la metodología colaborativa favorece el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales. En un debate, los estudiantes deben defender sus puntos de vista y, asimismo, escuchar y respetar las opiniones contrarias, lo que fomenta, a su vez, la empatía y la capacidad para aceptar críticas constructivas. La investigación en equipo, por otro lado, enseña al alumnado a distribuir roles de manera equitativa, respetando las habilidades y conocimientos de cada integrante. Estas modalidades de interacción potencian la cohesión grupal y la creación de un ambiente inclusivo, donde se valoran las aportaciones individuales para el logro común.

La implementación de esta metodología permite que los estudiantes aprendan a relacionarse con personas que piensan y actúan de modo distinto, incentivando, por ende, el respeto y la aceptación de la diversidad. Al mismo tiempo, se impulsa un currículum más inclusivo y humanizador, que responde a las necesidades de todos los integrantes de la comunidad. No se trata únicamente de enfocarse en los aprendizajes, sino de promover valores fundamentales asociados a la convivencia, como el respeto y la participación estudiantil (Ministerio de Educación, 2023). Por lo tanto, se torna indispensable potenciar, a través de la colaboración, “habilidades emocionales como la empatía y la resolución de conflictos, tanto como las habilidades sociales de comunicación y colaboración” (Palacios, 2021, p. 128), con el propósito de crear un entorno educativo que valore y aproveche las diferencias del estudiantado, promoviendo la integración y el aprendizaje conjunto.

2.2 FOMENTO DE LA RESPONSABILIDAD EN EQUIPOS INCLUSIVOS

El trabajo colaborativo emerge como una metodología que facilita la interacción efectiva entre los estudiantes y exige que cada miembro asuma roles y responsabilidades específicas dentro del grupo. Este enfoque resalta la importancia de transformar las dinámicas educativas, a fin de que los estudiantes no solo adquieran conocimientos de manera individual, sino que se enriquezcan a través de la interacción y el aprendizaje mutuo. En este sentido, Ramírez y Rojas (2014) subrayan que:

Fomentar el trabajo colaborativo implica un cambio en la cultura escolar en las prácticas de enseñanza, aprendizaje y en los procesos de evaluación; actualmente, la pedagogía y, en general, la educación, buscan fomentar entre los estudiantes la colaboración para que así, en la escuela, los estudiantes aprendan unos de otros. (p. 91)

Este cambio es crucial para cultivar un entorno educativo donde la cooperación y el aprendizaje compartido sean prioridades. Según Johnson y Johnson (1999), los grupos de aprendizaje cooperativo tienen como objetivo fortalecer a cada integrante de forma individual, posibilitando que los alumnos adquieran habilidades y conocimientos que luego podrán aplicar de manera autónoma. Este enfoque se basa en una estructura de interdependencia positiva, donde el éxito del grupo depende del esfuerzo individual de cada miembro. En este sentido, Martín et al. (2003) definen el trabajo colaborativo como una “forma de trabajo escolar que exige ayuda mutua para alcanzar el éxito” (p. 67).

La colaboración entre los integrantes permite, como señala Zañartu (2003), que “el aporte de dos o más individuos que trabajan en función de una meta común puede tener como resultado un producto más enriquecido y acabado que la propuesta de uno sólo” (p. 2). El autor enfatiza en que esta cooperación no solo suma diferentes

perspectivas, sino también promueve un ambiente de apoyo que mejora tanto el proceso como el resultado final. Al respecto, el intercambio de ideas, experiencias y conocimientos entre los miembros del grupo incrementa las posibilidades de encontrar propuestas más innovadoras y acertadas. Este enfoque se alinea con el contexto de la educación chilena, donde el Ministerio de Educación (2019) expresa que, a través de esta metodología, se pueden crear instancias que “promuevan la interdisciplinariedad y que permitan expandir los conocimientos, integrar el uso de la tecnología y desarrollar habilidades como relacionar, integrar y pensar de manera creativa” (p. 26).

En una línea similar, Magallanes (2011) sostiene que el aprendizaje colaborativo facilita “el logro de objetivos que son cualitativamente más ricos en contenidos asegurando la calidad y exactitud de las ideas y soluciones planteadas” (p. 43). En esta dirección, el trabajo en equipo impulsa a los estudiantes a perfeccionar sus razonamientos y a buscar mayor exactitud en sus propuestas, ya que deben justificar sus ideas ante sus compañeros y ajustar sus aportaciones a partir de la crítica constructiva. Este proceso de retroalimentación genera discusiones más profundas y significativas, lo que lleva a soluciones más fundamentadas.

Un aspecto central del trabajo colaborativo es que cada estudiante asuma un rol claro dentro del grupo, lo que promueve una cultura de cooperación donde todos se sienten responsables del logro de los objetivos comunes. Esta dinámica fomenta un aprendizaje colectivo en el que cada miembro contribuye y apoya a los demás para alcanzar las metas establecidas (Marín et al., 2014). A medida que los estudiantes asumen una mayor responsabilidad sobre su propio aprendizaje, se convierten naturalmente en colaboradores entre sí (Driscoll y Vergara, 1997), puesto que comprenden que el intercambio de ideas, la colaboración y el trabajo en equipo enriquecen tanto su propio proceso de aprendizaje como el de sus compañeros.

La implementación del trabajo colaborativo requiere de una planificación detallada, tal como lo mencionan Guerrero et al. (2018), para quienes es fundamental la promoción tanto de la división del trabajo como de la responsabilidad compartida. A juicio de los autores, el trabajo colaborativo se presenta a partir de las siguientes características: “profesor, tarea, responsabilidad por la tarea, división del trabajo, subtareas, proceso de construir el resultado final, responsabilidad por el aprendizaje y el tipo de conocimiento” (p. 964). Por su parte, Ramírez y Rojas (2014) enfatizan en el hecho de que esta estrategia didáctica invita a los estudiantes a “comprometerse con la planificación, seguimiento y evaluación conjunta de las actividades a realizar para producir conocimientos, de tal manera, que el rol de cada integrante del grupo es vital para la consolidación de las metas de trabajo propuestas en clase” (p. 92).

Otro factor relevante para la colaboración efectiva es la heterogeneidad de los equipos, en cuanto a habilidades, experiencias y perspectivas, pues fomenta la equidad al valorar el trabajo conjunto. El apoyo entre los miembros se convierte en un componente clave, ya que cada persona es responsable de su propio desempeño y de ayudar a los demás a alcanzar los objetivos colectivos. Como señalan Avitia et al. (2018), “en este tipo de aprendizaje se busca compartir la autoridad, aceptar la responsabilidad y el punto de vista del otro, así como construir un consenso dentro del grupo” (p. 641). Esta distribución de responsabilidades y roles asegura la participación equitativa y, al mismo tiempo, fortalece el sentido de pertenencia y compromiso hacia el equipo.

La valoración del enfoque radica en sus implicaciones pedagógicas y sociales. Una de ellas es que impulsa a los participantes a aceptar y valorar las perspectivas de los demás, reconociendo que cada individuo puede ofrecer un enfoque único. Para que el grupo avance con efectividad, resulta fundamental la construcción de consensos, lo cual implica la negociación, el debate y la búsqueda de soluciones que beneficien a todos los miembros. Este proceso promueve un ambiente de respeto y cooperación, que refuerza la noción de que las acciones no son “solo individuales sino grupales, generando la participación equitativa” (León et al., 2023, p. 1424). En este contexto, “el trabajo de cada miembro es imprescindible para el resto del grupo: todos dependen de todos” (Martín et al., 2003, p. 67). Tal sentido de interdependencia fortalece tanto el compromiso individual como la cohesión del equipo, creando un entorno positivo en el que el éxito se comparte colectivamente.

Sin duda, la participación equitativa es nuclear, ya que garantiza que todos los miembros del grupo tengan la oportunidad de contribuir y ser escuchados. Del mismo modo, este enfoque fomenta un ambiente de aprendizaje inclusivo, en el que cada voz cuenta y las ideas son debatidas y valoradas adecuadamente. En el contexto de la interacción grupal, la toma de decisiones y la formación de juicios son aspectos cruciales para promover la autonomía del alumnado. Al compartir sus ideas, intuiciones, intereses y percepciones, los estudiantes se enriquecen con una diversidad de perspectivas, y, también, desarrollan habilidades de reflexión y argumentación. Este proceso es esencial para construir un aprendizaje colectivo, donde los estudiantes asumen un papel activo en su proceso formativo y aprenden a tomar decisiones responsablemente dentro de un entorno colaborativo (Magallanes, 2011).

2.3 RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD ESTUDIANTIL

Como se ha sugerido, el aprendizaje colaborativo exige que los estudiantes trabajen en conjunto y, de la misma manera, aporten en la consecución de un objetivo que no es posible alcanzar de forma individual (Driscoll, 1997). En el contexto educativo actual,

esta metodología se presenta como una estrategia clave para maximizar el potencial de aprendizaje del estudiantado, en la medida en que impulsa con otros la creación de sentidos profundos. Esta dinámica de interacción permite aprovechar la diversidad de estilos de aprendizaje, conocimientos, culturas y habilidades previas de los participantes (Magallanes, 2011). La variedad de perspectivas enriquece tanto el proceso de aprendizaje como el entorno, facilitando que cada individuo realice contribuciones significativas.

De acuerdo con Avitia et al. (2018), la interacción colaborativa ofrece una “alternativa de apoyo, al considerar que la colaboración entre iguales potencia cualquier estrategia didáctica” (p. 639). Dentro de este marco, “los estudiantes comprenden la necesidad de la ayuda mutua, desarrollan valores como la solidaridad, la escucha, la tolerancia y la reciprocidad” (Ramírez y Rojas, 2014, p. 92). Además del fortalecimiento de los aprendizajes individuales, este tipo de interacción consolida los lazos entre los miembros del grupo, creando un ambiente educativo más inclusivo y cohesionado.

Producto de lo antes expuesto, el aprendizaje colaborativo promueve la “desaparición de prejuicios; es decir, crea condiciones para que disminuya el malestar, la violencia y la desintegración escolar” (Martín et al., 2003, p. 68). En este mismo sentido, Chávez (2017) postula que el aprendizaje colaborativo actúa como un mediador central en la interacción social, al facilitar el establecimiento de relaciones entre los compañeros, de forma inclusiva y sin discriminación. Por tanto, se abren espacios para la participación de todo el estudiantado y para la creación de ambientes de valoración y respeto, caracterizados por una “democracia participativa, en tanto socializan reglas de trabajo y asignación de roles” (Ramírez y Rojas, 2014, p. 92).

El clima de respeto y apoyo mutuo en el aula deviene en un factor esencial para la adquisición de conocimientos mediante un aprendizaje colaborativo. Por una parte, Senge (2010) sugiere que esta metodología “se construye sobre la disciplina de desarrollar una visión compartida” (p. 296), recalcando en la importancia de trabajar juntos hacia objetivos comunes. Visión similar es la de Polo y Cervera (2017), quienes argumentan que este modelo de aprendizaje interactivo “demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de acciones que les permitan lograr las metas establecidas” (p. 33), lo que potencia el desarrollo integral del estudiantado. Por su parte, Cerdas et al. (2020) enfatizan en que este enfoque, además de enriquecer el aprendizaje en términos de contenidos académicos, fomenta un entorno en el que se valoran y comparten las competencias de cada individuo, lo que contribuye a mejorar significativamente los procesos formativos del alumnado.

Otro aspecto decisivo de este enfoque es la promoción de la ayuda mutua entre los integrantes del grupo, “especialmente con los compañeros que presentan

necesidades específicas de apoyo educativo” (Avitia et al., 2018, p. 641). De este modo, el trabajo colaborativo se configura como una estrategia positiva que desarrolla “la autoestima, entrena capacidades sociomorales como la empatía, el diálogo, el control de las emociones o el autoconocimiento y, finalmente, enseña a practicar valores vinculados al espíritu de equipo, la solidaridad, el compromiso o la ayuda” (Martín et al., 2003, p. 68). En consecuencia, se afianza el sentido de comunidad, la formación valórica y la responsabilidad compartida.

Finalmente, conviene destacar que, tal como está declarado en las Bases Curriculares de 3° y 4° medio (Ministerio de Educación de Chile, 2019), la colaboración es fundamental para el desarrollo de actitudes claves para el aprendizaje en el siglo XXI. Estas incluyen “la responsabilidad, la perseverancia, la apertura de mente hacia lo distinto, la aceptación y valoración de las diferencias, la autoestima, la tolerancia a la frustración, el liderazgo y la empatía” (p. 26). Así, esta metodología de trabajo impulsa el desarrollo de habilidades cognitivas esenciales, igualmente contribuye a la formación de actitudes y valores que impactan de manera positiva en el crecimiento integral de cada individuo, promoviendo su desarrollo personal y social (Magallanes, 2011). No cabe duda de que la sistematización del trabajo colaborativo aporta al desafío de formar ciudadanos comprometidos con el entorno y capaces de contribuir activamente a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

4 CONCLUSIONES

El trabajo colaborativo se presenta como una estrategia indispensable para el desarrollo integral del estudiantado en entornos inclusivos. Ello se debe a que, además de su impacto en el aprendizaje académico, fortalece las relaciones interpersonales, fomenta la empatía y desarrolla la capacidad para resolver conflictos de manera efectiva. La implementación de esta estrategia dentro del aula permite que los estudiantes aprendan a convivir y trabajar con personas de diferentes contextos, lo que los prepara para enfrentar desafíos en la vida real. En este sentido, el trabajo colaborativo crea un ambiente donde el estudiantado no solo es responsable de su propio aprendizaje, sino también de los aprendizajes de sus compañeros, con quienes crea lazos y sentidos relevantes para sus vidas.

La colaboración entre estudiantes promueve un sentido de responsabilidad compartida, donde cada miembro del equipo contribuye al logro de objetivos comunes, lo que facilita la adquisición de conocimientos más profundos y, a su vez, impulsa una visión más inclusiva y respetuosa dentro de la comunidad educativa. Es destacable el papel del trabajo colaborativo en el fomento de una participación equitativa y en la generación de

una interdependencia positiva en la que todos dependen de todos (León et al., 2023). En tanto metodología con un impacto en el aprendizaje, se erige como un pilar clave para construir una educación inclusiva, equitativa y centrada en lo humano. Esta práctica reconoce y valora las diferencias de cada estudiante, convirtiéndolas en una oportunidad para el aprendizaje compartido y el crecimiento mutuo.

REFERENCIAS

Avitia, V., Burrola, J. y Uranga, M. (2018). El trabajo colaborativo, una herramienta de enseñanza para el aprendizaje. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 4(1), 637-646. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/409>

Barkley, E., Cross, P., y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Morata.

Caballo; V. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros y J. A. Carrobes (dirs.), *Evaluación conductual: métodos y aplicaciones* (3ª ed.) (pp. 553- 595). Pirámide.

Cerdas, V., Mora, A. y Salas, S. (2020). Educación remota en el contexto universitario: necesidad del trabajo colaborativo para la mediación pedagógica docente en tiempos de COVID. *Revista Electrónica Educare*, 24, 1-4. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-s.9>

Chávez, D. (2017). El mejoramiento de las relaciones interpersonales en la educación preescolar a través del trabajo colaborativo. *Educando para educar*, (34), 73-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186604>

Driscoll, M., y Vergara, A. (1997). Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro. *Pensamiento Educativo*, 21(2), 81-99. <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/24589>

Fernández-López, F. (2022). *Comunicación efectiva y trabajo en equipo*. Tutor Formación.

Fisher, R. y Ury, W. (2011). *Obtenga el sí, el arte de negociar sin ceder*. Gestión 2000.

Guerrero, H., Polo, S., Martínez, J. y Ariza, P. (2018). Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. *Opción*, (86), 959-986. <https://hdl.handle.net/11323/2262>

Gutiérrez, L. (2020). Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-14. <https://doi.org/10.5212/retepe.v5.15321.016>

Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Aiqué.

Johnson, D. y Johnson, R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38 (5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (2006). *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Paidós. Traducción de Gloria Vitale.

León, K., Santos, A., y Alonzo, L. (2023). El trabajo colaborativo en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de La Educación*, 7(29), 1423-1437. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.602>

- Magallanes, J. (2011). El trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje en alumnos de situación extraedad. (Tesis Para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Educativo).
- Marín, V., Negre, F. y Pérez, A. (2014). Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo. *Comunicar*, 21(42), 35-43. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-03>
- Martín, X., Puig, J., Padrós, M., Rubio, L. y Trilla, J. (2003). *Tutoría: técnicas, recursos y actividades*. Alianza editorial.
- Martínez, F. y Prendes, M. (2008). Estrategias y espacios virtuales de colaboración para la enseñanza superior. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XVIII* (2), 59-90.
- Martínez, R. y Sánchez, G. (2020). El Aprendizaje Cooperativo en la clase de Educación Física: Dificultades iniciales y propuestas para su desarrollo. *Revista Educación*, 44(1). 2215-2644. <http://dx.doi.org/10.15517/REVEDU.V44I1.35617>
- Ministerio de Educación (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf
- Ministerio de Educación (2020). *Programa de estudio Lengua y Literatura 3° medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles140133_programa_procesado_NTG_Sin_Disegno.pdf
- Ministerio de Educación (2023). *Marco General de Educación Inclusiva*. <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/113/2023/05/EDUCACION-INCLUSIVA.pdf>
- Moreto, G., González, P. y Piñero, B. (2018). Reflexiones sobre la deshumanización de la educación médica: empatía, emociones y posibles recursos pedagógicos para la educación afectiva del estudiante de medicina. *Educación Médica*, 19(3), 172-177. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.013>
- Palacios, M. (2021). La Dimensión Socioemocional de la Competencia Digital en el marco de la Ciudadanía Global. *Revista Maestro y Sociedad*, 18(1), 119-131. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5318>
- Polo, S. y Cervera, O. (2017). *Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico*. (Tesis Para obtener el grado de Maestría en Educación)
- Ramírez, E. y Rojas, R. (2014). El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos. *Revista Virajes*, 16(1), 89-101. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/1001>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1, 1-16. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v1i1.228>
- Senge, P. (2010). *La quinta disciplina: Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Granira S.A.
- UNESCO (2011). ICT Competency Framework for Teachers. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>
- Velásquez, C. (2015). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en educación física. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 10, 3-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5367746>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Zañartu, L. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Contexto Educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, (28), 1-9.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

CLAUDINE GLENDA BENOIT RÍOS

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Doctora y Magíster en Lingüística por la Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Profesora de Español y Licenciada en Educación por la Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Investigadora en procesos de comprensión y producción del lenguaje, desde una mirada colaborativa e inclusiva.

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

CARMEN CECILIA ESPINOZA MELO

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Doctora en Enseñanza de las Ciencias Mención Matemática. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina Magíster en Enseñanza de las Ciencias Mención Matemática. Universidad del Bio Bio. Chile. Profesora de Matemática. Universidad de Concepción. Investigadora en Educación Matemática Inclusiva, Teoría Antropología de lo Didáctico, metodologías activas desde la formación del profesorado. <https://orcid.org/0000-0002-4734-9563>

CECILIA XIMENA RIVERO CRISÓSTOMO

Coordinadora Académica Unidad de Prácticas Pedagógicas del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la UCSC. Doctoranda en Educación de la Universidad Católica de Córdoba – Argentina. Profesora de Educación Especial y Diferenciada de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Gestión y Liderazgo para la Dirección Educacional. Universidad Andrés Bello. Docente Facultad de Educación UCSC. Docente Universidad Andrés Bello. Investigadora de Estrategias para la Inclusión en la FID. <https://orcid.org/0009-0002-5204-9298>

CLAUDIA RODRIGUEZ NAVARRETE

Profesora Asociada. Académico del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Magíster en Educación, Universidad de Concepción, Chile. Educadora de párvulos, Universidad de Concepción, Chile. Líneas de investigación: Formación y Desarrollo Docente / Conocimiento didáctico de las disciplinas científicas y humanistas. <https://orcid.org/0000-0001-7948-4885>

MAITE OTONDO BRICEÑO

Académica del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España. Magíster en Curriculum, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile. Magíster en Gestión Educacional, Universidad del Desarrollo. Santiago, Chile. Profesora de Educación Diferencial, Universidad de Concepción, Chile. Investigadora en Educación Inclusiva en la formación del profesorado. <https://orcid.org/0000-0001-9513-3794>

ZENAHIR SISO PAVÓN

Jefa de Carrera Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales. Profesora Especialidad Química. Doctora en Educación.
<https://orcid.org/0000-0002-0523-6392>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Actitud 17, 48, 54, 55, 56, 57, 86

B

Barreras para el aprendizaje 25

C

Comunicación efectiva 72, 75, 82

Contexto geográfico 38

Cultura científica 71, 108, 110, 111, 112, 116, 118

D

Desarrollo profesional 1, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 18, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 62

Discapacidad 21, 23, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 92, 93, 106

Dispositivo didáctico 14, 16, 18, 19, 21, 22

Docentes de ciencias 60, 63, 108, 110, 112, 116

Dominio Lector 25, 27, 30, 31, 32, 34

E

Educación a distancia 21, 25, 26

Educación inclusiva 16, 18, 20, 22, 23, 38, 43, 44, 48, 49, 50, 58, 72, 73, 74, 82, 83, 89, 92, 94, 95, 106

Educación matemática 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 84, 92, 93, 94

Educación Parvularia 38, 39, 41, 45

Educación Superior 44, 47, 48, 49, 50, 58, 59, 93

Educación virtual 25, 35

Empatía 72, 75, 76, 77, 81, 83, 105

Enseñabilidad 9, 14, 62, 64, 69, 114

Estrategias de enseñanza 2, 84

F

Formación del profesorado 1, 22, 70, 106, 107, 116, 117

H

Habilidades sociales 72, 73, 74, 75, 76, 77, 82, 92

I

Identidad docente 1, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 22, 38, 39, 41, 47, 60, 63, 64, 69, 108, 109, 110, 111, 112, 116, 117

Inclusión 2, 15, 19, 20, 21, 22, 27, 30, 36, 38, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 51, 58, 59, 72, 82, 86, 89, 90, 91, 93, 94, 96, 97, 102, 104, 105, 106, 112, 114

L

Lectura 4, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 42

M

Matemática inclusiva 14, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 92

N

Necesidades educativas 22, 93, 95

P

Participación comunitaria 45, 95

Participación de los padres 95

Participación del profesor 95, 104

Participación estudiantil 77, 95, 105

Planificación de la enseñanza 60

Preguntas 16, 17, 53, 64, 65, 74, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92

Proceso de enseñanza y aprendizaje 1

R

Recorrido de Estudio e Investigación 14, 16, 17, 18, 21, 23

Responsabilidad 36, 68, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 81, 87, 93, 97, 101, 102

T

Teoría Antropológica de lo Didáctico 14

Trabajo colaborativo 15, 18, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 81, 82, 83, 97, 101