



INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA: HERRAMIENTA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE PARA AVANZAR HACIA UNA EDUCACIÓN MÁS INCLUSIVA

PARTICIPATORY ACTION RESEARCH: A TEACHER PROFESSIONAL
DEVELOPMENT TOOL FOR MOVING TOWARDS A MORE INCLUSIVE
EDUCATION

Yolanda Muñoz- Martínez

Universidad de Alcalá

Constanza San Martín Ulloa(*)

Universidad Diego Portales

Susana Domínguez-Santos

Universidad de Alcalá

Francisco Garate Vergara

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Grupo DIDISE UAlcalá

Resumen

Este estudio examina la percepción de un grupo de docentes participantes de un proyecto de Investigación Acción Participativa (IAP) (contrato ref. 2023/075) sobre las implicaciones del mismo en su desarrollo profesional docente hacia una educación inclusiva, en una escuela pública de Chile. Participaron 32 docentes y dos miembros del equipo directivo. Se utilizó un enfoque descriptivo-interpretativo para analizar sus percepciones sobre los beneficios y desafíos de la IAP. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron diarios de campo, entrevistas, cuestionarios y una sesión final de evaluación y análisis del proyecto. Los resultados muestran que la IAP favorece la cooperación y cohesión entre los docentes, promueve la innovación pedagógica, fortalece la autonomía profesional y facilita la creación de un lenguaje común, elementos que pueden contribuir a una educación más inclusiva. Entre los desafíos encontramos la falta de tiempo y la necesidad de un cambio de formación docente tradicional.

Palabras clave: Investigación Acción Participativa; desarrollo profesional docente; educación inclusiva; colaboración docente; cambio educativo.

Abstract

Educational Inclusive education has become a priority axis of international educational policies. This approach requires profound transformations in school cultures, recognizing diversity as a value. In this context, teacher professional development is key, and collaboration among teachers has been identified as an effective strategy for advancing towards more inclusive schools. In this sense, Participatory Action Research (PAR) is presented as an appropriate methodology to promote professional and inclusive development, by integrating theory and practice in reflective and collaborative processes. This study examines the perception of a group of teachers participating in a Participatory Action Research (PAR) project (contract ref. 2023/075) regarding its implications for their professional development towards inclusive education, in a public school in Chile.

A qualitative descriptive-interpretative approach was adopted, focused on understanding the experiences of teachers in a Chilean public school. Thirty-two professionals (30 teachers and 2 school leaders) participated in a PAR experience carried out during the 2023–2024 academic year. Data collection included group field diaries, open-ended questionnaires, one in-depth interview, and records of the sessions. The analysis was conducted through open coding and content analysis.

The results show that PAR promotes cooperation and cohesion among teachers, encourages pedagogical innovation, strengthens professional autonomy, and facilitates the creation of a common language—elements

(*) Autor para correspondencia:

Constanza San Martín Ulloa

Universidad Diego Portales

Facultad de Educación

Vergara 210, Santiago

Correo de contacto:

constanza.sanmartin@mail.udp.cl

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 05.03.2025

ACEPTADO: 06.07.2025

DOI: 10.4151/07189729-Vol.65-Iss.1-Art.1700

that may contribute to more inclusive education. In addition, valuable practices driven by the professional commitment of teachers were identified. Participation in the PAR process made it possible to make visible the activation of joint reflection towards more collaborative ways of working. Professional relationships were strengthened, a shared vision regarding the challenges faced by the school was developed, and teacher autonomy was consolidated as a driver of change. Among the main challenges identified are the lack of time and the need for a shift in how teacher training is conceived, moving from the transmission of traditional models to more active and participatory approaches.

The experience shows that innovation and inclusion do not depend exclusively on external resources, but on teachers' capacity to create alliances, share knowledge, and build contextualized proposals. In this sense, PAR functioned not only as a methodology but also as a pathway to strengthen teachers' agency towards the construction of a more inclusive culture in the school.

Keywords: Participatory Action Research; teacher professional development; inclusive education; teacher collaboration; educational change.

1. Introducción

1.1. Educación inclusiva y desarrollo profesional docente

La educación inclusiva se ha consolidado como un objetivo fundamental en la agenda educativa global, especialmente a partir de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que busca "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad" para el año 2030 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015). Una educación inclusiva abarca una amplia diversidad de necesidades educativas, incluyendo diferencias de género, etnia, idioma, contexto socioeconómico, entre otros (Florian & Spratt, 2013). La educación inclusiva se concibe como un proceso dinámico de transformación que exige reconocer y valorar la diversidad y adaptar las prácticas pedagógicas para garantizar la participación y el éxito educativo de todos los estudiantes (Nistal Anta et al., 2023; Simón et al., 2021). Así, la educación inclusiva se concibe en este estudio como un proceso continuo de mejora que transforma la cultura escolar, promueve la equidad educativa (Hernández & Marchesi, 2021; López et al., 2010) y que se fundamenta en los derechos humanos y en la justicia social (Muñoz-Martínez et al., 2024), adoptando una visión que valora la diversidad como un recurso de crecimiento y desarrollo humano. Esta perspectiva desafía las estructuras educativas tradicionales y demanda cambios profundos en las políticas educativas, así como en las prácticas docentes y la cultura escolar (Florian, 2019; Forlin & Chambers, 2011).

El desarrollo profesional docente es un componente crítico para avanzar hacia una educación inclusiva, por cuanto permitiría contar con competencias para responder a la diversidad en el aula con distintas estrategias. Sin embargo, la mayoría de los docentes no reciben una formación adecuada en inclusión (Muntaner-Guasp et al., 2021), lo que limita su capacidad para implementar prácticas inclusivas efectivas.

La educación inclusiva, al constituir una transformación, implica la revisión de las políticas, culturas y prácticas de las instituciones educativas, promoviendo una cultura de participación y mejora continua (Booth & Ainscow, 2015). Este proceso requiere de un cambio profundo en las concepciones, actitudes y prácticas del profesorado para hacer posible estas mejoras en las distintas dimensiones de la escuela. Reconocer al profesorado como los agentes de cambio social (Imbernón, 2011) permite tener una visión del desarrollo profesional docente que facilita aprovechar mejor los conocimientos que ya existen entre el profesorado (Ainscow et al., 2012). Así, el docente se convierte en un agente de cambio, capaz de liderar su propio desarrollo profesional a través de la reflexión crítica y la colaboración (Nistal Anta et al., 2023).

Diversas investigaciones han señalado que la colaboración entre docentes constituye un componente clave en los procesos de cambio e innovación educativa, con capacidad para favorecer el desarrollo de escuelas más inclusivas (Hargreaves & Fullan, 2014; San Martín et al., 2024; Visone et al., 2022). El trabajo colaborativo entre profesionales implica interacciones orientadas al logro de una meta común (Vangrieken et al., 2017). En el ámbito educativo, se centra en decisiones compartidas que inciden directamente en las prácticas docentes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD], 2020). Esta forma de trabajo se reconoce como una herramienta clave para el desarrollo profesional, al facilitar el análisis conjunto de la práctica pedagógica en contextos específicos (Vaillant, 2016). Así, la colaboración convierte la experiencia docente en una fuente permanente de aprendizaje, al permitir reflexionar sobre lo que se hace, se observa y se analiza respecto de las clases y los resultados estudiantiles (Martini, 2021). En este contexto, tanto organismos internacionales como la literatura académica han impulsado reformas que promueven la colaboración en las comunidades escolares, destacándola como un recurso fundamental para fortalecer los procesos educativos inclusivos, mediante un desarrollo profesional docente que sea reflexivo y contextualizado (Martini, 2021; Muckenthaler et al., 2020).

Son diversos los modelos de desarrollo profesional docente enfocados a la educación inclusiva (Vaillant, 2016). Entre ellos destacamos el Desarrollo Profesional Colaborativo (DPC), que enfatiza el aprendizaje situado y compartido entre colegas, promoviendo la construcción colectiva de conocimiento. La investigación ha demostrado que el DPC impacta positivamente en las actitudes docentes hacia la inclusión y en las competencias para enseñar en entornos inclusivos (Holmqvist & Lelinge, 2021). Muy relacionado con el anterior, existe el modelo de comunidad profesional de aprendizaje inclusivo (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022), que enfatiza que el aprendizaje profesional no debe limitarse al desarrollo individual, sino que debe adoptar un enfoque colaborativo y holístico que fortalezca la agencia del equipo para la inclusión. Este enfoque promueve un sentido compartido de responsabilidad profesional y un compromiso continuo con la mejora de las prácticas inclusivas. Finalmente, tendríamos las comunidades de práctica centradas en la colaboración y el intercambio de experiencias entre docentes, fomentando el aprendizaje situado y el desarrollo profesional continuo en contextos auténticos (Ainscow et al., 2024; Borri-Anadon et al., 2020).

El desarrollo profesional de los docentes se relaciona de manera directa con enfoques colaborativos. Compartir experiencias, saberes y métodos pedagógicos entre colegas fortalece su habilidad para brindar apoyos efectivos a todos los estudiantes (Van der Steen et al., 2020; Weiss et al., 2017). Para facilitar el desarrollo autónomo y emancipador de todos los participantes en el proceso educativo, es básico que el docente replantee su práctica de

enseñanza, estrategias, procedimientos y toma de decisiones (Calvo et al., 2004; Tiana et al., 2011; Tobón, 2010).

1.2. Investigación Acción Participativa (IAP) en educación

La Investigación Acción Participativa (en adelante, IAP) constituye un enfoque metodológico clave para el desarrollo profesional docente, particularmente en contextos que buscan promover prácticas educativas inclusivas y responder a las necesidades emergentes del entorno escolar (Olguín Díaz, 2023). Este enfoque no solo fomenta la reflexión crítica y la transformación de la práctica educativa, sino que también fortalece la colaboración entre investigadores académicos y docentes, integrando teoría y práctica de manera efectiva (Atweh, 2004; Brydon-Miller et al., 2003).

La IAP se define como un proceso colaborativo y transformador en el que todos los participantes actúan como coinvestigadores, contribuyendo activamente en todas las fases del proceso: análisis de la realidad, selección de áreas de intervención, diseño de planes de acción y evaluación del impacto (Borri-Anadon et al., 2020; Carr & Kemmis, 2005). La IAP no considera a los docentes como objetos de estudio, sino como agentes de cambio capaces de generar conocimientos situados y relevantes para su contexto educativo (Colmenares, 2012) por medio de la reflexión crítica de los protagonistas. Así, la IAP trasciende el ámbito educativo para convertirse en un motor de cambio social que promueve la participación y empodera a la comunidad educativa (Carr & Kemmis, 2005; López Melero, 2011).

Brown (2019) resalta que la IAP requiere que el investigador adopte una postura reflexiva, transparente y crítica, lo que garantiza un proceso de investigación ético y participativo. Esta postura promueve una cultura de responsabilidad compartida, en la cual los participantes contribuyen al conocimiento y también lideran el cambio en sus comunidades educativas.

A pesar de sus beneficios significativos, la implementación de la IAP enfrenta diversos desafíos, tales como las jerarquías escolares, la falta de tiempo y apoyo institucional que pueden dificultar la adopción de enfoques participativos reflexivos y colaborativos (Ainscow, 2016), y la falta de competencias colaborativas y la cultura individualista predominante en algunas instituciones educativas (Muñoz Villa et al., 2015; Rodríguez, 2014; Urbina et al., 2017).

No obstante, la IAP ofrece un potencial transformador al permitir que los docentes asuman un rol activo en la mejora de sus prácticas y en la transformación de sus contextos educativos. De este modo, la IAP favorece la construcción conjunta del conocimiento y mejora las prácticas docentes al permitir la reflexión y el intercambio de experiencias (Olguín Díaz, 2023). Según

Warren Little (2002), transforma la práctica educativa, fortaleciendo la relación teoría-práctica mediante el diálogo entre académicos y docentes (Brydon-Miller et al., 2003).

El desarrollo de la IAP se realiza en grupos colaborativos compuestos por profesores en ejercicio e investigadores acompañantes (Baum et al., 2006; Burmeister & Eilks, 2013; Colmenares, 2012) y en algunos casos también el estudiantado participa como co-investigadores (Simón et al., 2018). Esto se hace posible si existe una estructura organizativa flexible que cuente con el respaldo de la dirección del centro, animando y apoyándolos a lo largo del proceso (Leithwood & Reihl, 2003).

1.3. Desarrollo profesional docente en Chile

El desarrollo profesional docente es clave para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La Ley 20.903 de Chile (2016) establece un Sistema de Desarrollo Profesional Docente para potenciar la formación y el reconocimiento del trabajo pedagógico, promoviendo el aprendizaje constante y la colaboración profesional.

En Chile y Latinoamérica, varios proyectos de IAP han promovido el desarrollo de aulas inclusivas. Ainscow et al. (2024), a través de un estudio en 15 escuelas públicas en América Latina, concluyeron que la IAP fomenta actitudes positivas hacia la inclusión y facilita la colaboración reflexiva y la innovación pedagógica. Figueroa-Céspedes y Fica (2025) realizaron un estudio con 25 educadoras de educación infantil, cuyos hallazgos apuntan a que la reflexión continua y la investigación-acción son esenciales para el desarrollo profesional docente y la mejora de la calidad educativa en contextos inclusivos. A pesar de la existencia de algunos estudios en este sentido, es necesario un mayor conocimiento sobre cómo los proyectos de IAP impactan en el desarrollo profesional docente para una educación inclusiva. De ahí que este estudio tenga como objetivo analizar la percepción de profesionales de la educación que participaron en una investigación acción participativa respecto a los beneficios y desafíos que supone la implementación de procesos de IAP en el desarrollo profesional docente para el avance hacia una educación más inclusiva.

1.4. Contextualización del estudio

El presente estudio forma parte de una IAP más amplia que tuvo como objetivo promover la educación inclusiva a través de un proceso de investigación acción colaborativa en una escuela pública ubicada en la zona cordillerana de la quinta región de Chile. Esta escuela cuenta con un total de 799 estudiantes distribuidos entre los niveles de educación parvularia y educación básica. La población escolar es diversa e incluye estudiantado migrante con desconocimiento del idioma y con índices altos de vulnerabilidad económica y social. La escuela participó de

forma voluntaria en el proyecto que se ofreció a varias escuelas desde un organismo internacional de cooperación (Organización de Estados Americanos [OEI]).

El proyecto de IAP se realizó durante un curso escolar (2023-2024). Se desarrollaron seis sesiones de trabajo conjunto (cinco en modalidad *online* y una presencial), siguiendo un enfoque cíclico de investigación-acción que permitió a los participantes identificar retos en las prácticas, políticas y culturas de su escuela, planificar acciones para responder a los retos, implementarlas, analizar los resultados de manera conjunta y establecer propuestas de mejora volviendo a comenzar otro ciclo.

La primera sesión *online* sirvió para presentar el proyecto y formar equipos de trabajo, logrando que los participantes identificaran las necesidades de su escuela y reafirmaran su compromiso con la educación inclusiva mediante una participación activa y colaborativa. La segunda sesión, realizada presencialmente, permitió a los docentes delimitar cuatro objetivos clave para la escuela, basados en los indicadores de la Guía para la Educación Inclusiva (Booth & Ainscow, 2015), que orientaron el diseño de planes de acción específicos por equipos de trabajo. Los cuatro objetivos fueron: reconsiderar el uso de espacios que favorezcan la convivencia escolar, el aprendizaje inclusivo y sustentable; promover la participación de las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del espacio escolar; mejorar las prácticas pedagógicas mediante tecnologías y metodologías activas; y, por último, generar identidad en la comunidad educativa promoviendo autonomía en los estudiantes y la cooperación interestamentos de la escuela.

Las sesiones *online* siguientes (de dos horas de duración cada una) se enfocaron en presentar y analizar de manera conjunta los avances de las acciones planificadas, acordando propuestas de mejora y nuevas acciones que se ponían en marcha y se analizaban en la siguiente sesión. Así, hasta la sesión quinta, en la que los docentes detallaron el nivel de desarrollo de sus acciones y documentaron evidencias sobre los avances logrados. Finalmente, en la sexta sesión, se llevó a cabo un análisis y evaluación de los resultados del proyecto, analizando avances, desafíos y proyecciones.

2. Metodología

Se realizó un estudio cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo (Creswell & Poth, 2018), centrado específicamente en el análisis de la percepción de los y las profesionales participantes en cuanto a los aportes y desafíos que atribuyen al uso de la metodología de IAP para su propio desarrollo profesional docente.

2.1. Participantes

Participaron 32 personas (27 mujeres y 5 hombres), de las cuales 30 son docentes de educación parvularia y de educación básica, además de la directora y la coordinadora técnico-pedagógica de la escuela. Los participantes se organizaron en cinco equipos en función del curso en el cual cada profesional se desempeñaba (educación parvularia, primero y segundo básico; tercero y cuarto básico; quinto y sexto básico; séptimo y octavo básico). En el caso de docentes que trabajaban con más de un grupo de estudiantes o que eran parte del equipo directivo, su participación en uno u otro equipo se definió considerando la cantidad de horas de clases con los distintos cursos, así como el conocimiento de las características del estudiantado.

En cuanto a la experiencia docente, la mayor parte del profesorado contaba con un rango de trayectoria de entre 10 y 36 años. La mayoría de los participantes llevaba trabajando en la escuela menos de 10 años.

Los participantes firmaron un consentimiento informado, donde se les explicaba el carácter de la investigación, la recogida de los datos y su uso. En todo momento estuvieron informados de la posibilidad de revocar la autorización.

El equipo de trabajo coordinador estaba compuesto por cuatro investigadores, tres con un rol participante al acompañar el proceso de investigación-acción y el cuarto con un rol de observador externo.

2.2. Técnicas de producción de información

Se utilizaron cuatro técnicas de recogida de información: diario de campo, entrevista en profundidad, cuestionario individual y sesión final de análisis y evaluación del proyecto.

Durante el proceso investigativo cada equipo de trabajo fue completando un diario de campo. En este diario se invitaba a incluir textos, imágenes y/o videos del proceso. Para la presente investigación, se consideró como material de análisis los textos que se referían de manera explícita a los aprendizajes, desafíos y percepciones sobre su participación y desarrollo profesional. Cabe destacar que este aspecto de los diarios de campo fue intencionado por medio de interrogantes que buscaban orientar la reflexión grupal. Esta herramienta permitió documentar sus pensamientos, observaciones y emociones durante el proceso de investigación (Creswell, 2014; Perea & López, 2008).

En la última fase del proceso de IAP se realizó una sesión final de análisis y valoración del proyecto durante una hora y media, la que fue grabada para su análisis posterior. En esta instancia, representantes de los distintos equipos dieron a conocer los elementos que actuaron

como facilitadores y obstaculizadores del logro de los objetivos propuestos, las acciones desarrolladas y las implicancias percibidas de su participación para el desarrollo profesional docente. Este último aspecto fue el material principalmente analizado en el presente estudio.

Una vez finalizado el proceso de IAP, se realizaron dos acciones. Primero, se solicitó a todas las personas participantes contestar de manera individual y anónima un cuestionario *ad hoc* de preguntas abiertas, acorde al enfoque cualitativo de la investigación. Y segundo, se realizó una entrevista individual en profundidad con la directora de la escuela. Por medio de esta técnica, se buscó acceder a las percepciones y significados desde una perspectiva comprensiva (Brinkmann & Kvale, 2005; Robles, 2011) y situada, a partir del relato íntimo de quien ejerce funciones de liderazgo en la comunidad educativa. Esta entrevista, cuya duración fue de 52 minutos, se desarrolló de manera *online*. La entrevista tuvo como objetivo triangular los datos recogidos a través del resto de técnicas, por lo tanto, se abordó el nivel de consecución de los objetivos del proyecto, las barreras y facilitadores encontradas durante el mismo, y las implicaciones del proyecto percibidas sobre el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva.

La principal dificultad encontrada fue que algunas respuestas individuales fueron breves, atribuibles a la sobrecarga docente.

2.3. Análisis de datos

Se realizó un análisis de contenido (Huberman et al., 2014) de los datos recogidos a través de los diarios de campo de los grupos de trabajo, de las respuestas abiertas del cuestionario, de la entrevista con la directora y de la sesión final de análisis y valoración del proyecto. Este análisis buscó revelar el significado de los procesos realizados (Piñuel, 2002), permitiendo hacer inferencias, facilitando la creación de interpretaciones basadas en los datos obtenidos (Maxwell, 2013). Una vez identificadas las categorías principales, se pasó a un proceso de codificación abierta para identificar subcategorías que partían de las ideas principales expresadas. De este modo, el análisis de contenido ha permitido generar inferencias válidas y reproducibles aplicables a su contexto (Krippendorff, 2002).

3. Resultados

Se presentan los resultados organizados en las tres categorías generadas por medio del análisis descrito previamente: colaboración profesional; autonomía profesional y disposición para la innovación pedagógica, y cambio en concepciones y construcción de lenguaje común. Cada categoría y subcategoría se va desarrollando en conjunto con citas que buscan dar cuenta de

las percepciones de las personas participantes a partir de sus propios relatos y textos generados en el desarrollo del proyecto.

3.1. Colaboración profesional

Los participantes señalaron que la metodología fortaleció la colaboración profesional mediante el trabajo conjunto, la comunicación y la construcción colectiva de conocimientos y proyectos pedagógicos. El trabajo colaborativo se vincula al aprendizaje profesional, identificándose tres subcategorías: compartir y construir en conjunto; condiciones de tiempo y espacio para ello, y el compromiso con metas comunes.

3.1.1. Compartir y construir juntos

Uno de los aspectos más valorados fue trabajar sin jerarquías, promoviendo equidad y respeto, beneficiando la IAP. La horizontalidad favoreció la participación activa de los docentes, impulsando la cocreación de estrategias pedagógicas contextualizadas: “Recojo de esta experiencia la metodología del trabajo sin jerarquías y la posibilidad de concientizar de los microcambios en la escuela” (P09).

La interacción sistemática con colegas amplió perspectivas sobre la práctica educativa, fortaleció vínculos interpersonales y propició la construcción conjunta de conocimientos y soluciones pedagógicas contextualizadas, facilitando el desarrollo profesional docente en equipos pequeños desde una perspectiva situada: “He tenido la posibilidad de conocer puntos de vista diferentes al mío, los que han expandido mis horizontes y han cambiado mis puntos de vista en diversas situaciones” (P06).

Se generó mayor cohesión en los equipos y las experiencias individuales nutrieron la construcción de soluciones colectivas, mejorando las relaciones interpersonales y convivencia entre profesionales: “Desde mi opinión puedo manifestar que el proyecto OEI me ha facilitado instancias de comunicación con personas con las cuales nunca había hablado, lo cual ha facilitado una mayor convivencia y aspectos en común con los colegas” (P17).

La experiencia permitió a los docentes reflexionar sobre la importancia del trabajo colaborativo en su desarrollo profesional y la mejora de la escuela. Esta reflexión no solo se limitó a compartir ideas, sino que crearon e implementaron propuestas concretas para incidir en el quehacer educativo cotidiano: “Nos ha permitido analizar desde nuestro rol los aportes que podemos realizar y sobre todo la importancia de generar instancias de trabajo colaborativo” (ET4).

Asimismo, se valoró la delegación de tareas y el reconocimiento de las habilidades de cada integrante, lo que contribuyó a generar un clima de confianza y respeto:

Las fortalezas que facilitaron nuestro trabajo fue delegar y realizar las acciones desde las habilidades de cada integrante, como equipo logramos un clima de confianza y respeto por el trabajo de cada una de nosotras, lo cual permitió ir avanzando y logrando nuestros objetivos. (ET1)

En síntesis, los participantes perciben que el enfoque de IAP promovió una cultura de colaboración, comunicación y construcción conjunta del conocimiento y la práctica pedagógica. El trabajo en equipos pequeños favoreció el compartir experiencias y saberes, el diseño de soluciones pedagógicas y el aprendizaje mutuo, contribuyendo de manera significativa al desarrollo profesional docente y a la transformación de las prácticas pedagógicas en la escuela. Al respecto, en el relato de las personas participantes no se identificaron desafíos en torno a esta subcategoría, por cuanto, desde la experiencia de las personas participantes, compartir, diseñar o construir posibles acciones en conjunto fue un proceso que se fue dando de manera progresiva y natural.

3.1.2. Tiempos y espacios para la colaboración

La implementación del proyecto de IAP presentó desafíos importantes en la organización de tiempos y espacios para colaborar. Varias personas señalaron que habían cumplido con los objetivos propuestos, gracias a acciones fuera del horario laboral: “El mayor desafío ha sido la falta de tiempo para coordinar y socializar nuestras acciones, hemos tenido que distribuir tareas entre nosotras” (ET1). “El desafío mayor fue coordinar los tiempos entre todos los participantes, sin embargo, se logró coordinar para cumplir con los objetivos” (ET2).

Se buscaron espacios para el intercambio y colaboración, apoyados por la institucionalización de días específicos. Los tiempos no siempre fueron suficientes para abordar las metas y acciones. Al respecto, la directora indicó lo siguiente:

...mucho de dar horas no podemos, pero se organizó que toda la escuela tenga su hora de nivel a la misma hora del martes. Entonces se asentó que todo el mundo tenga por lo menos dos horas para trabajar [...] de todo el mes, es una semana de departamento que es para que vean la disciplina y tres semanas de nivel y en estas tres semanas de nivel es para trabajar exclusivamente en la intervención de proyectos por nivel. (D1)

Si bien los tiempos representaron un desafío, se reconoció que la sistematización de la metodología de IAP, junto con la habilitación de algunos espacios protegidos para su

implementación, fueron aspectos que permitieron que los docentes adquirieran un rol más activo en el liderazgo de los procesos colaborativos profesionales: “Se sistematizó esa práctica como un tiempo asegurado, de manera semanal. Y las dos coordinadoras que sí vivieron los proyectos de la OEI, que sí se han familiarizado más como ABP, están liderando esos procesos también” (D1).

Esta consolidación de espacios de colaboración ha fortalecido el desarrollo profesional docente, fomentando la continuidad y sostenibilidad de las mejoras implementadas en la escuela. No obstante, es importante destacar que en este proceso de IAP participaron profesionales de manera voluntaria, por lo tanto, un desafío importante es convocar a toda la comunidad educativa a sumarse en iniciativas de este tipo dentro de tiempos y espacios institucionalizados.

3.1.3. Compromiso con metas comunes de la comunidad educativa

Otro aspecto clave de la colaboración profesional fue el compromiso con metas comunes dentro de la comunidad educativa. Los docentes destacaron que la experiencia de IAP les permitió reflexionar sobre la importancia de asumir un compromiso con la identidad y misión del establecimiento, entendiendo que la mejora educativa es un esfuerzo colectivo: “Ha permitido que cada uno reflexione en la importancia de tener un real compromiso e identidad con nuestro establecimiento” (ET6).

El sentido de pertenencia y la construcción de una visión compartida de escuela se fortalecieron en este proceso. Las personas participantes destacaron la importancia de trabajar en conjunto para alcanzar una escuela “ideal” e inclusiva, impulsando acciones coordinadas: “Lograr un mayor vínculo entre toda la comunidad escolar para llegar a la escuela soñada, por lo cual es necesario seguir trabajando para llegar a nuestras metas” (P26).

Este compromiso permitió al profesorado reconocer la relevancia de la colaboración en la creación de un entorno inclusivo y enriquecedor a partir del aprendizaje y desarrollo profesional docente. La directora y algunos docentes manifestaron que el desafío es ir sumando a todas las personas que trabajan en la escuela para la definición de metas compartidas y acciones que permitan su logro.

3.2. Autonomía profesional y disposición para la innovación pedagógica

Los docentes participantes del proyecto destacaron cómo este fortaleció su autonomía profesional y su disposición hacia la innovación pedagógica. Al respecto, se configuraron dos subcategorías vinculadas con componentes actitudinales. Una referida a la proactividad y la

toma de decisiones colectivas, y otra referida a la disposición a la creación, innovación y experimentación de nuevas propuestas para abordar desafíos detectados en la práctica y contexto educativo.

3.2.1. Proactividad y toma de decisiones planificadas colectivamente

Los docentes destacaron que el proyecto fomentó la autonomía profesional, permitiéndoles asumir un rol más activo en la planificación y toma de decisiones. Una de las transformaciones más relevantes fue la sistematización de prácticas que antes formaban parte de su quehacer cotidiano, pero que no estaban organizadas de manera estructurada: “Las acciones que implementamos para los objetivos fueron acciones que forman parte de nuestro quehacer cotidiano pero que no estaban planificadas de manera sistemática, por lo cual no fue difícil incluirlas en nuestra planificación” (ET1).

El proyecto cambió la percepción de los docentes sobre su capacidad para gestionar transformaciones dentro de la escuela, sin depender exclusivamente de indicaciones de directivos o de autoridades educativas externas a la escuela: “Ha cambiado la percepción de que ellos pueden gestionar los cambios y que no todo debe esperarse de las instancias superiores” (P9).

Este empoderamiento profesional incentivó a los docentes a generar y liderar iniciativas de mejora, fortaleciendo su capacidad de innovación y aprendizaje a partir del quehacer conjunto. Este hallazgo expone la necesidad de espacios formales de participación democrática y decisión dentro de la escuela, dando cuenta de la relevancia de avanzar hacia liderazgos distribuidos y participativos.

Finalmente, se valoró el respaldo institucional como un factor clave para la ejecución de nuevas actividades dentro de la escuela: “...que existe el apoyo por parte de la dirección de la escuela y favorece que las actividades se puedan ejecutar” (P25).

Esta combinación de autonomía y respaldo institucional permitió contribuir a la construcción de una cultura de planificación colaborativa y de toma de decisiones orientadas a la mejora del aprendizaje desde una perspectiva más horizontal. Lo anterior da cuenta de necesidades importantes a nivel de cultura organizacional y liderazgo.

3.2.2. Disposición a la innovación para una educación inclusiva

Los docentes valoraron la experiencia de la IAP como una oportunidad para innovar en sus prácticas pedagógicas y generar cambios significativos en la escuela: “...se genera un

aprendizaje para toda la comunidad educativa y siempre es importante ir actualizando tus prácticas pedagógicas” (P06).

Al respecto, uno de los principales desafíos identificados fue la necesidad de mantenerse actualizados en nuevas metodologías y herramientas educativas, aspectos que, si bien se buscó impulsar desde el proyecto, suponía esfuerzos particulares en función de las acciones diseñadas dentro de cada equipo de trabajo: “El uso de material audiovisual y concreto en nuestras prácticas facilita la interacción, la motivación y el interés de nuestros estudiantes y nos presenta un desafío como profesionales para mantenernos actualizados en esta materia” (ET1).

Destacamos que un elemento importante para el desarrollo de proyectos de IAP, se refiere a elementos actitudinales y/o disposiciones personales. El optimismo y la proactividad constituyen aspectos que logran movilizar a los equipos de trabajo y es necesario intencionar en el propio proceso de desarrollo profesional docente por medio de la IAP: “Me llevo el espíritu de esperanza de que se puede crecer y mejorar con los recursos que se tiene, y que el trabajo en equipo puede generar cambios” (P07); “...todo puede ser posible para poder tener una nueva escuela, solo hay que tener la disposición y las ganas de hacer con lo que ya tenemos” (P10).

3.3. Cambio en concepciones y construcción de lenguaje común

Los resultados evidencian un cambio en las concepciones docentes, vinculado a la reflexión continua sobre sus prácticas, promovida por el proyecto de IAP. Esta reflexión, junto con la construcción de un lenguaje común sobre inclusión, convivencia y apoyos, permitió un abordaje más integral y estructurado de la diversidad y los proyectos implementados.

Distintos docentes destacaron cómo el proyecto contribuyó al proceso de mejora continua y análisis del quehacer profesional de los docentes por medio de la reflexión individual y colectiva sobre las prácticas pedagógicas. Esta reflexión facilitó la identificación de áreas de mejora e impactó en las decisiones durante el proceso de IAP: “...este proyecto sin duda nos ha permitido estar en un proceso de mejora constante y analizar nuestro quehacer profesional” (ET4)

La metodología del proyecto permitió a los docentes salir de su “zona de confort” y compartir experiencias, lo que promovió una reflexión enriquecedora y aprendizaje profesional: “Me quedo con que es necesario salir de la zona de confort y compartir con otros ayuda a generar una reflexión más profunda de las propias prácticas y las de otros. Donde el fruto de esto siempre será para un bien común” (P15).

La confrontación de prácticas favoreció el aprendizaje y nuevas ideas, destacando la reflexión continua, propiciado por la IAP, como clave para el desarrollo profesional docente: "Reflexionar debe ser una práctica constante, instancias como estas han funcionado para poder hacerlo y aprender" (P15).

El cambio de concepciones trascendió la reflexión individual, consolidando un lenguaje común sobre inclusión, participación, diversidad y sostenibilidad que fortaleció la colaboración e interacción dentro de la comunidad educativa. La directora de la escuela señaló que, si bien el lenguaje utilizado al principio era incierto y poco sistemático, lo que dificultaba compartir metas y estrategias para diseñar e implementar acciones, el proyecto permitió "ponernos de acuerdo en qué podríamos hacer, pero nunca con la sistematicidad de un proyecto, de verificación de resultados, de ver la trazabilidad en el tiempo, si tuvo impacto no tuvo impacto. Y eso es nuevo como lenguaje para la escuela" (D1).

Este cambio en el lenguaje fue entendido como un avance, ya que introdujo la idea de la evaluación continua y la sistematización de los procesos educativos, elementos que antes no eran parte del entendimiento y quehacer cotidiano de la escuela.

La construcción de este lenguaje compartido no solo fue vista como una herramienta de organización, sino como un catalizador de un cambio de paradigma en la enseñanza.

el asentamiento de lenguajes, eso es el cambio, que si bien un cambio de perspectiva y un cambio de paradigma, uno no lo puede medir a menos de 5 o 10 años... cuando el lenguaje se modifica, se modifica pensamiento y al modificar pensamiento modificamos acciones. (D1)

Esta perspectiva resalta la importancia de la transformación del lenguaje como un primer paso hacia una modificación profunda en las creencias, actitudes y prácticas de los docentes. La capacidad de modificar el lenguaje fue percibida como un indicador de que el proyecto estaba generando un cambio, aunque no fuera inmediato.

Asimismo, el trabajo en equipo permitió a los docentes consolidar un "lenguaje común" no solo a nivel de teorías educativas, sino también en términos de prácticas concretas: "Siento que ya podríamos hablar de que la escuela está alfabetizando el mismo idioma. [...], el trabajo fue por nivel, todos los niños conocen los proyectos implementados queriendo ser parte de esto" (P17).

La construcción de un lenguaje común se evidenció en la participación activa de estudiantes en proyectos como compostaje y cuidado ambiental, involucrando también a apoderados y funcionarios. Este cambio en las concepciones trascendió el aula, extendiéndose a la comunidad escolar mediante acciones compartidas. No obstante, se identificaron desafíos

relacionados con la participación desigual de algunos miembros, lo que plantea dificultades para la continuidad del proceso y la sostenibilidad de los proyectos investigativos desarrollados mediante la IAP, especialmente en lo referido a su transferencia y apropiación colectiva.

4. Discusión

Los resultados de esta investigación confirman que la interacción entre docentes mejora las prácticas pedagógicas y fomenta una cultura de mejora continua en las instituciones educativas. Estos resultados están en la línea de los encontrados por Ainscow et al. (2024) y resaltan la necesidad de crear espacios colaborativos en los que los educadores puedan reflexionar y mejorar sus enfoques inclusivos, como también lo indican Díaz-Sacco y Muñoz-Salinas (2024). La colaboración entre los docentes emerge como elemento clave para desarrollar procesos de cambio e innovación educativa que favorezcan escuelas inclusivas, en línea con los planteamientos de Hargreaves y Fullan (2014), y de San Martín et al. (2024).

En el estudio se evidencia que la falta de tiempo para la coordinación y el seguimiento de procesos de IAP constituye una barrera constante. Si bien en este caso dicha barrera fue atenuada gracias a un liderazgo escolar reconocido y promotor del proyecto, persisten limitaciones estructurales en el contexto chileno que, como advierten también Ainscow et al. (2024), restringen la autonomía docente. Pensamos que se requiere un mayor compromiso institucional con estas acciones escolares. En ese sentido, nuestros resultados coinciden con lo planteado por Muckenthaler et al. (2020), quienes señalan que, pese a que el profesorado valora la colaboración, esta se ve limitada por condiciones institucionales como la falta de apoyo de los líderes escolares y la disponibilidad de recursos. Como resultado de dicho hallazgo emerge la importancia de promover un liderazgo inclusivo en las escuelas (Valdés, 2025), que priorice el aprendizaje y la participación de la comunidad educativa, como proponen Murillo y Duk (2023).

Los hallazgos del estudio muestran que los ambientes de formación que integran investigación-acción y reflexión impulsan la independencia docente y favorecen la innovación. De igual manera otros estudios, como el de Díaz-Sacco y Muñoz-Salinas (2024), subrayan que los programas de formación que incentivan la cooperación entre profesores propician condiciones para una mayor autonomía profesional. Esta mayor autonomía profesional puede ser también una respuesta a los obstáculos señalados por Ainscow et al. (2024), como la rigidez curricular, ya que permite a los docentes replantearse de manera conjunta la práctica docente.

Así mismo, y referido a la autonomía y la fortaleza de compartir objetivos y trabajar para conseguirlos, nuestro estudio, en línea con lo concluido por Muckenthaler et al. (2020),

también resalta que los profesores cooperan de una forma más cercana cuando mantienen cierta autonomía y se coordinan en torno a objetivos concretos.

Un resultado no esperado del proyecto y que ha sido de los más claros y resaltados por parte de los participantes es que los docentes comenzaron a usar un lenguaje común y basado en la inclusión. Al igual que Holmqvist y Lelinge (2021) se concluye que, gracias a los diálogos sostenidos y la reflexión colectiva durante un año entre los docentes participantes, se creó este lenguaje que, como señalan los autores, no solo facilita la implementación de prácticas inclusivas sino que también fortalece la cohesión del equipo pedagógico y su capacidad de responder de manera articulada a los desafíos educativos. Estos resultados están en línea con el estudio de Figueroa-Céspedes y Fica (2025), que también enfatizan la relevancia de las comunidades cooperativas que permiten a los docentes desarrollar un lenguaje común basado en la práctica y la evidencia, lo que, según los autores, promueve una cultura de mejora continua. Más allá de ello, Arias-Pastor et al. (2023) apuntan a que precisamente esta colaboración y sentido colectivo, que en nuestro caso se evidencia en el lenguaje común, es un factor que influye en la implementación de prácticas inclusivas.

Que los docentes se hayan visto capaces de cambiar su contexto escolar, junto con autonomía pedagógica mediante un proceso de solo un año, nos hace defender la necesidad de replantear enfoques tradicionales de la formación docente hacia modelos de colaboración y apoyo entre los profesionales de la propia escuela en línea con otros estudios (Alonso & Vera, 2023; Muñoz Martínez et al., 2021), quienes sugieren que la formación permanente no sería solo una actualización, sino una oportunidad para que los docentes descubran la teoría, se apropien de ella y sean capaces de transformar sus prácticas con ayuda de sus compañeros (Brady, 2020; Day, 2005; Korthagen, 2010).

5. Conclusiones

Después de la experiencia en el proceso de IAP consideramos que la implementación de la Investigación Acción Participativa (IAP) se revela como una estrategia eficaz para potenciar el desarrollo profesional hacia una educación inclusiva, pero siempre contando con enfrentar las barreras estructurales que los propios sistemas educativos pueden poner, ya que no debemos ser incautos y atribuir exclusivamente a los docentes la responsabilidad de la mejora escolar desde una perspectiva colaborativa. Aquí la administración educativa y los liderazgos de las escuelas tienen una gran responsabilidad.

Entre las limitaciones, se reconoce que no todos los docentes de la escuela participaron en el proyecto, por lo que sus voces no fueron consideradas. Futuras investigaciones deberían incluir estas perspectivas para enriquecer el análisis. Así mismo, sería valioso incorporar a escuelas de

distinta dependencia (particular subvencionada y privada) para ampliar la aplicabilidad de los hallazgos.

6. Referencias

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M., Calderón-Almendros, I., Duk, C., & Viola, M. (2024). Using professional development to promote inclusive education in Latin America: possibilities and challenges. *Professional Development in Education*, 51(1), 149-166. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2427285>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership and Management*, 32(3), 197-213. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.669648>
- Alonso, M. & Vera, J. (2023). La Formación en Centro: modalidad esencial en la formación permanente del profesorado por su gran potencialidad de transferencia. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 895-906. <https://doi.org/10.5209/rced.80230>
- Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., Fernández-Solana, J., & González-Bernal, J. J. (2023). Perceptions and preparedness of secondary teacher trainees to foster inclusive schools for all. *Frontiers in Education*, 8, Artículo 1242623.
- Atweh, B. (2004). Understanding for Changing and Changing for Understanding: Praxis between practice and theory through action research in mathematics education. In P. Valero, & R. Zevenbergen (Eds.), *Researching the socio-political dimensions of mathematics education* (pp. 187-205). Kluwer. https://doi.org/10.1007/1-4020-7914-1_16
- Baum, F., MacDougall, C., & Smith, D. (2006). Participatory action research. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(10), 854-857. <https://doi.org/10.1136/jech.2004.028662>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUHEM Educación y OEI.
- Borri-Anadon, C., Prud'Homme, L., & Ouellet, K. (2020). Hacia una postura emancipadora del investigador-práctico en el apoyo a la movilización de saberes en educación

- inclusiva. En O. Moliner (Ed.), *Acompañar la inclusión escolar* (pp. 69-80). Dykinson S. L. <https://doi.org/10.2307/j.ctv153k44b.10>
- Brady, A. M. (2020). Del docente reflexivo al docente post-personal. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 55-72. <https://doi.org/10.14201/teri.21438>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2005). Confronting the Ethics of Qualitative Research. *Journal of Constructivist Psychology*, 18(2), 157-181. <https://doi.org/10.1080/10720530590914789>
- Brown, N. (2019). Identity Boxes: Using Materials and Metaphors to Elicit Experiences. *International Journal of Social Research Methodology*, 22(5), 487-501. <https://doi.org/10.1080/13645579.2019.1590894>
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D., & Maguire, P. (2003). Why action research? *Action Research*, 1(1), 9-28. <https://doi.org/10.1177/147675030300011>
- Burmeister, M., & Eilks, I. (2013). Using Participatory Action Research to develop a course module on Education for Sustainable Development in pre-service chemistry teacher education. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(1), 59-78. <https://doi.org/10.26529/cepsj.251>
- Calvo, G., Rendón, D. B., & Rojas, L. I. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (47). <https://doi.org/10.17227/01203916.5519>
- Carr, W., & Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational Action Research*, 13(3), 347-357. <https://doi.org/10.1080/09650790500200316>
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.0>
- Congreso Nacional de Chile. (2016, 01 de abril). Ley 20903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Biblioteca del Congreso Nacional. <http://bcn.cl/2ep1b>

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea. <https://doi.org/10.17227/PPDQ.2016.num55.6489>
- Díaz-Sacco, A., & Muñoz-Salinas, Y. (2024). Conditions and opportunities for teacher collaboration during the implementation of a professional development programme. *Professional Development in Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2405617>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/resources/publications>
- Figueroa-Céspedes, I., & Fica, E. (2025). Desarrollo profesional docente en educación infantil desde la investigación-acción. *Alteridad*, 20(1), 84-98. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.07>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691-704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Ediciones Morata.

- Hernández, L., & Marchesi, Á. (2021). Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España. *Ciencia y Educación*, 5(1), 7-24.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp7-24>
- Holmqvist, M., & Lelinge, B. (2021). Teachers' collaborative professional development for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 819-833.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1842974>
- Huberman, A. M., Miles, M. B., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Imbernon, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86.
<https://doi.org/10.31512/rch.v12i19.343>
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24.2), 83-101.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198005.pdf>
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Leithwood, K. A., & Reihl, C. (2003). What we know about successful leadership. National College for Educational Leadership.
http://olms.ctejhu.org/data/ck/file/What_we_know_about_SchoolLeadership.pdf
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54.
<https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/23>
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: Explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.
https://revistainclusiva.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/4_2_010
- Martini, G. (2021). Resignificación de la educación continua para el fortalecimiento de la profesión docente: Avances, discursos y tensiones. En F. De la Vega (Ed.), *Docencia y*

- desarrollo profesional: fundamentos, debates y perspectivas (pp. 15-36). Saberes Docentes. Universidad de Chile.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Muckenthaler, M. Tillmann, T., Weiss, S., & Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 486-504. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1747501>
- Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2021). Formación inicial en inclusión en los grados de maestro en educación primaria. *Siglo Cero*, 52(4), 9-27. <https://doi.org/10.14201/scero2021524927>
- Muñoz Martínez, Y., Figueroa Céspedes, I., & Domínguez Santos, S. (2024). What teaching attributes are essential for promoting inclusion and social justice in primary education? A co-constructed research study with student teachers. *Education, Citizenship and Social Justice*, 20(3), 598-615. <https://doi.org/10.1177/17461979241306078>
- Muñoz Martínez, Y., Gárate-Vergara, F., & Marambio-Carrasco, C. (2021). Training and Support for Inclusive Practices: Transformation from Cooperation in Teaching and Learning. *Sustainability*, 13(5), Artículo 2583. <https://doi.org/10.3390/su13052583>
- Muñoz Villa, M., López, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2023). Presentación. Liderazgo educativo inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 17-19. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200017>
- Nistal Anta, V., López Aguado, M. M., & Gutiérrez-Provecho, L. (2023). Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España. *Revista española de educación comparada*, 1(44), 236-259. <http://hdl.handle.net/20.500.12226/2048>

- Olguín Díaz, E. (2023). La investigación acción docente como estrategia del desarrollo profesional en una escuela pública de Viña del Mar, Chile. En C. Miranda Jaña, V. Maltrain Silva, C. García Yáñez, & J. M. Medina Andrade (Coords.), *Desarrollo profesional docente en contextos latinoamericanos: Perspectivas desde actores involucrados* (pp. 381-399). Ed. UDLA. <https://repositorio.udla.cl/xmlui/bitstream/handle/udla/1664/Libro%20Desarrollo%20profesional%20en%20contextos%20latinoamericanos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. Publicaciones Unesco.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Perea, I., & López, B. (2008). Los diarios de campo en la investigación social: el caso en el estudio "Socialización, aculturación y competencia intercultural. Un análisis empírico de familias multiculturales". *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 1, 119-129. <http://hdl.handle.net/10045/7959>
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4994333.pdf>

- San Martín, C., Calvo, R., Sharma, U., Ramírez C., & Muñoz, Y. (2024). Intention to teach in inclusive classrooms in Chile: validating scales. *Revista Brasileña de Educación Especial*, 30, Artículo e0101. <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0101>
- Simón, C., Echeita, G., & Sandoval, M. (2018). La incorporación de la voz del alumnado a la 'lesson study' como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. *Cultura y Educación*, 30(1), 205-225. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741>
- Simón, C., Muñoz-Martínez, Y., & Porter, G. L. (2021). Classroom instruction and practices that reach all learners. *Cambridge Journal of Education*, 51(5), 607-625. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1891205>
- Tiana, A., Moya, J., & Luengo, F. (2011). Implementing key competences in basic education: Reflections on curriculum design and development in Spain. *European Journal of Education*, 46(3), 307-322. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01482.x>
- Tobón, S. (2010). *Proyectos formativos: Metodología para el desarrollo y evaluación de las competencias*. Book Mart.
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., & Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: El caso de una dupla en el marco del programa de integración escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 355-374. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, 60, 5-13. <https://www.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>
- Valdés, R. (2025). Barreras y facilitadores para liderar una escuela inclusiva: el caso de Chile. *Revista de Investigación Educativa*, (43). <https://doi.org/10.6018/rie.560271>
- Van der Steen, S., Geveke, C. H., Steenbakkens, A. T., & Steenbeek, H. W. (2020). Teaching students with Autism Spectrum Disorders: What are the needs of educational professionals? *Teaching and Teacher Education*, 90, Artículo 103036. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103036>

- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Visone, J., Mongillo, M., & Liu, Y. (2022). Teachers' perceptions of collaboration within an evolving teacher evaluation context. *Journal of Educational Change*, 23, 421-450. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09424-4>
- Warren Little, J. (2002). Professional community and professional development in the learning-centered school. Center for Teaching Policy.
- Weiss, M. P., Pellegrino, A., & Brigham, F. J. (2017). Practicing Collaboration in Teacher Preparation: Effects of Learning by Doing Together. *Teacher Education and Special Education*, 40(1), 65-76. <https://doi.org/10.1177/0888406416655457>