

<https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2115>

Artículos científicos

Trabajo colaborativo y expectativa docente en el proceso inclusivo de una región peruana

*Collaborative work and teachers' expectations in the inclusive process of a
Peruvian region*

*Trabalho colaborativo e expectativa docente no processo inclusivo de uma
região peruana*

Heydi Tananta Vásquez

Universidad César Vallejo, Perú

Htananta@ucv.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-8555-8606>

Juan Rafael Juárez Díaz

Universidad Nacional de San Martín, Perú

jrjuarezd@unsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-8113-6932>

Pacita Mercedes Mozombite Tenazoa

Universidad Nacional de San Martín, Perú

pmmozombitet@unsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-2629-4812>

Resumen

La inclusión educativa es un proceso complejo que se comprende plenamente cuando se toman en cuenta las actitudes de la comunidad educativa, particularmente del personal docente, ya que son elementos esenciales para abordar la diversidad en las poblaciones estudiantiles. Este estudio tuvo como objetivo principal establecer la relación entre el trabajo colaborativo y las expectativas docentes en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en educación básica.

El estudio utilizó un diseño correlacional con una muestra de 78 docentes, seleccionados mediante muestreo por conveniencia ($M = 39.56$; $DS = 7.32$). Se emplearon dos instrumentos: una escala de expectativas y un cuestionario sobre trabajo colaborativo, ambos diseñados para evaluar los niveles de estas variables.

Los resultados revelaron que las dimensiones de trabajo en equipo y reconocimiento están vinculadas con las expectativas docentes, aunque no se encontró relación con los objetivos grupales. En cuanto al trabajo colaborativo, la percepción más común fue de nivel regular, reportada por el 48.72% de los participantes, lo que refleja una percepción media. Asimismo, el 35.90% percibió un nivel insatisfactorio, mientras que el 15.38% señaló un nivel satisfactorio. En cuanto a las expectativas docentes, el nivel medio fue el más frecuente, con un 53.85%, seguido por un nivel alto en un 24.36%.

La conclusión de este estudio confirmó la existencia de una relación significativa entre el trabajo colaborativo y las expectativas docentes. Estos hallazgos pueden contribuir de manera importante a una mejor comprensión y manejo de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en los entornos escolares.

Palabras clave: actitud, conducta, expectativa, trabajo en equipo, satisfacción.

Abstract

Educational inclusion is a complex process that is fully understood when the attitudes of the educational community, particularly teachers, are considered, as they are essential elements in addressing diversity in student populations. The main objective of this study was to establish the relationship between collaborative work and teacher expectations in the process of inclusion of students with disabilities in basic education.

The study used a correlational design with a sample of 78 teachers, selected by convenience sampling ($M = 39.56$; $SD = 7.32$). Two instruments were used: an expectations scale and a questionnaire on collaborative work, both designed to assess the levels of these variables.

The results revealed that the dimensions of teamwork and recognition are linked to teacher expectations, although no relationship was found with group objectives. Regarding collaborative work, the most common perception was of a regular level, reported by 48.72% of the participants, which reflects a medium perception. Likewise, 35.90% perceived an unsatisfactory level, while 15.38% indicated a satisfactory level. Regarding teacher expectations, the medium level was the most frequent, with 53.85%, followed by a high level at 24.36%.



The conclusion of this study confirmed the existence of a significant relationship between collaborative work and teacher expectations. These findings can contribute significantly to a better understanding and management of the educational inclusion of students with disabilities in school settings.

Keywords: attitude, behavior, expectation, teamwork, satisfaction.

Resumo

A inclusão educativa é um processo complexo que é plenamente compreendido quando são tidas em conta as atitudes da comunidade educativa, em particular do corpo docente, uma vez que são elementos essenciais para abordar a diversidade nas populações estudantis. O objetivo principal deste estudo foi estabelecer a relação entre o trabalho colaborativo e as expectativas docentes no processo de inclusão de alunos com deficiência na educação básica. O estudo utilizou um desenho correlacional com uma amostra de 78 professores, selecionados por amostragem de conveniência ($M = 39,56$; $DP = 7,32$). Foram utilizados dois instrumentos: uma escala de expectativas e um questionário sobre trabalho colaborativo, ambos destinados a avaliar os níveis dessas variáveis.

Os resultados revelaram que as dimensões trabalho em equipe e reconhecimento estão ligadas às expectativas docentes, embora não tenha sido encontrada relação com os objetivos do grupo. Em relação ao trabalho colaborativo, a percepção mais comum foi o nível regular, relatado por 48,72% dos participantes, o que reflete uma percepção média. Da mesma forma, 35,90% perceberam nível insatisfatório, enquanto 15,38% indicaram nível satisfatório. Em relação às expectativas docentes, o nível médio foi o mais frequente, com 53,85%, seguido do nível alto com 24,36%.

A conclusão deste estudo confirmou a existência de uma relação significativa entre o trabalho colaborativo e as expectativas docentes. Essas descobertas podem contribuir significativamente para uma melhor compreensão e gestão da inclusão educacional de alunos com deficiência nos ambientes escolares.

Palavras-chave: atitude, comportamento, expectativa, trabalho em equipe, satisfação.

Fecha Recepción: Marzo 2024

Fecha Aceptación: Septiembre 2024

Introducción

La inclusión educativa es un procedimiento complejo que es mejor comprendido cuando se considera las actitudes del docente, son clave para abordar la diversidad de los estudiantes (García, 2019), considerado como uno de los aspectos más relevantes dirigidas a potenciar la educación (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2023; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023); asimismo, si nos fijamos en los puntos claves destacados en la transformación del sistema educativo para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva (Simón y Barrios, 2019). Sin embargo, es habitual encontrar una minoría de escuelas latinas que siguen dando algún apoyo fuera del aula regular y no existe una cultura institucional sólida que permita un cambio de enfoque (Orozco y Moriña, 2019). Las necesidades pedagógicas especiales (NEE) se refieren a ciertas particularidades de los estudiantes en un nivel educativo dado que no pueden aprender de la misma manera o se considera que no poseen un ritmo de aprendizaje promedio: cubre deficiencias físicas, sensoriales, y cognitivas (López y Valenzuela, 2015, p. 43).

Para lograr la inclusión educativa de NEE, una de las estrategias de afrontamiento sugeridas es un esfuerzo docente colaborativo (TCD) entre maestros de educación general y maestros de educación especial (Sagredo-Lillo *et al.*, 2020), para ello se requiere el intercambio colaborativo entre los docentes, estudiantes e institución (Cuevas-Solar y Arancibia, 2020). En ese sentido, el proceso de mejora sistemática emprendido por las instituciones educativas para eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes, requiere especial atención a los grupos más vulnerables (López y Manghi, 2021).

En ese contexto, el presente estudio, se sostiene en la Teoría de la Acción Razonada (Ajzen y Fishbein, 1980), que describe al comportamiento influenciado por las actitudes, creencias y evaluaciones. Según Lobos *et al.* (2022) existen factores claves para evaluar la aceptabilidad, como la utilidad percibida, las actitudes hacia el uso y la presencia de variables externas. Estos cambios incluyen innovaciones en la comunidad educativa, donde hay una gama de diferentes profesionales, organizados en grupos interdisciplinarios que trabajan al unísono, en busca de un objetivo, principalmente: apoyo en el contexto social y cotidiano del estudiante. (Jara y Jara, 2018), Se puede inferir que la escuela inclusiva requiere cambios significativos en las expectativas de los docentes, que son fundamentales para avanzar hacia una mejor y equitativa educación para todos. En este sentido, la formación docente debe

incluir un nivel de preparación para responder a las NEE en las escuelas públicas: para garantizar el contexto del cambio sistémico (Duk *et al.*, 2019).

En un análisis teórico, una de las principales estrategias organizacionales utilizadas para aprender desde un enfoque holístico es el trabajo colaborativo, desarrollarlo significa tener conocimiento de las propias capacidades como docente y más allá de los estudiantes, por lo que aprender es una actividad social (Aguero *et al.*, 2019). El trabajo colaborativo se caracteriza por fijarse un objetivo común difícil de alcanzar individualmente, estrategia de procesos de formación donde los integrantes aprenden unos de otros y reconfiguran el objeto de estudio a partir del diálogo, la participación y la construcción de conocimientos compartidos (López y Molina, 2018). En ese sentido, la educación inclusiva incluye la participación y cooperación de toda la comunidad escolar, incluidos administradores, maestros, estudiantes y padres (Bonilla *et al.*, 2019).

Es importante resaltar que se debe desarrollar el trabajo cooperativo entre docentes de aula diferenciada y docentes de educación. Siguiendo esta lógica, el trabajo colaborativo entre docentes considera nuevas alternativas e ideas para comunicar y apoyar lo que otros tienen para ofrecer (Aguero *et al.*, 2019). Esto tiene relación con la implementación del liderazgo educativo en las escuelas influenciada por las acciones y prácticas que surgen del equipo directivo, particularmente por la forma en que promueven la gestión del personal en la planificación, el trabajo colaborativo, la motivación, la experiencia y la responsabilidad (Rivera y Aparicio, 2020). Siendo la actividad en equipo, la que permite desarrollar un sentido de comunidad, mayor motivación, crecimiento profesional y un sentido de satisfacción laboral.

Por su parte, las expectativas se basan en experiencias pasadas, estereotipos y prejuicios formados en cada individuo (Ferro, 2005). Mantener altas expectativas académicas promueve una enseñanza eficaz, tanto para los docentes como para los asistentes de enseñanza y los profesionales no docentes (Muñoz *et al.*, 2021). En este sentido, Vera *et al.* (2021) señalan que son los padres quienes ayudan a definir las expectativas del niño durante los primeros años; después de los cuales, las referencias de los docentes darán forma a las expectativas educativas del estudiante. Sin embargo, no se enfocan en tomar en cuenta el impacto de las expectativas, percepciones y creencias de las escuelas, a pesar de su reconocimiento como actores principales. Así, una investigación de las expectativas y discursos puede servir de referencia para que los estudiantes exploren un aspecto de la

transición que mejore las perspectivas previamente estudiadas sobre el tema (Vera *et al.*, 2021).

Las expectativas educativas de la familia, especialmente las de los padres, y el desarrollo de la autoestima del niño juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje del niño (Ehulech, 2021). En ese sentido, las expectativas de los maestros no se cumplen automáticamente. Los estudiantes pueden evitar que suceda si se resisten de una manera que obligue al profesor a cambiarlo (López, 2017). Por lo tanto, es importante evaluar las actitudes y expectativas de aprendizaje del personal educativo ya que afectan el desempeño escolar de los niños, su interés en la escuela, su autoestima y sus relaciones con amigos y maestros (Mora-Castelletto *et al.*, 2021). Las expectativas de los maestros son inferencias sobre el desempeño académico actual y futuro de los estudiantes. Estas incluyen las creencias de los maestros sobre la capacidad del estudiante para ser dinámico versus la capacidad para ser rígido, la capacidad del estudiante para hacer uso de la instrucción y la dificultad apropiada del material asignado (López, 2017); además, los centros necesitan reflexionar sobre sus procesos educativos y actividades de evaluación, con el fin de crear mejoras en su dinámica y proceso de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad intelectual que asisten a los centros de educación continua (Bizama y Martínez, 2021).

La teoría que sustenta las expectativas es la acción razonada de Ajzen y Fishbein (1980) que se enfoca en la racionalidad del comportamiento, basado en un patrón general que las personas usan antes de actuar de manera sistemática, detallada y racional a la información que tienen sobre los efectos potenciales de hacerlo (Mújica *et al.*, 2011, p.78). Cabe señalar que en sus inicios carecía del componente de control conductual autopercibido (Mújica *et al.*, 2011), obviando los obstáculos personales y situacionales a los cuales el individuo se enfrentaba al tener la intención de realizar una conducta. Al incluir esta nueva variable, Ajzen y Fishbein (1980) ampliaron el bagaje conceptual de la teoría renombrándola como teoría de la conducta planificada, incorporando así el estudio de las conductas que pueden o no estar bajo control.

Según esta teoría, utilizada en este estudio, las acciones humanas están influenciadas por tres factores principales: la evaluación positiva o negativa del comportamiento (actitud hacia el comportamiento), la presión social percibida para realizar o no el comportamiento (norma subjetiva) y, la capacidad percibida para realizar el comportamiento (la autodeterminación). La validación o control cognitivo conductual es el principal determinante de las intenciones de comportamiento y la parte final del comportamiento real.

En esta misma el objetivo es predecir las probabilidades y comprender los determinantes que hacen posible ese comportamiento (Castillo, 2018).

El conocimiento de las expectativas iniciales sobre el contexto de aprendizaje y las posteriores valoraciones autodirigidas, permite disponer de herramientas, conceptos y metodología más sensibles para propiciar mejoras en las propuestas didácticas (Schlegel *et al.*, 2020). Las características contextuales requieren respuestas específicas de las comunidades de aprendizaje a los desafíos diarios de la inclusión. Sin embargo, pocos estudios han identificado las expectativas de inclusión de los docentes, así como su relación con el trabajo colaborativo (Gelber *et al.*, 2019).

El estudio como tal se justifica por su relevancia para hacer frente a las barreras educativas y sociales que enfrentan los estudiantes con necesidades especiales, bajo esta realidad la colaboración entre los docentes permite el intercambio de estrategias pedagógicas, recursos y apoyo emocional, lo que fomenta un ambiente de aprendizaje más integrador y equitativo. Además, las expectativas que los docentes tienen respecto a la inclusión son fundamentales, ya que influyen en sus actitudes y prácticas educativas. Un docente con altas expectativas respecto a la inclusión está más dispuesto a adaptar su enseñanza y a buscar soluciones creativas para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad. Dentro del contexto, donde existen limitaciones en recursos y formación, la colaboración y las expectativas positivas son esenciales para avanzar en un proceso inclusivo efectivo que beneficie a toda la comunidad educativa.

Este estudio describe el análisis del trabajo colaborativo y las expectativas en el proceso de integración docente en la región peruana de San Martín. En este modelo, se incluyeron todos los docentes de la escuela que actualmente están desarrollando actividades de inclusión; impulsado por la importancia de las expectativas en el trabajo colaborativo que crea prácticas académicas y escolares que impactan positivamente el rendimiento en factores individuales e institucionales (Sevilla-Santo *et al.*, 2020). Bajo esta realidad se planteó como objetivo establecer la relación entre trabajo colaborativo y expectativa docente en el proceso inclusivo de estudiantes con discapacidad en educación básica, con la finalidad de comprender y establecer escenarios alternos para su replicabilidad dentro de los diversos contextos.

Materiales y métodos

Diseño de investigación

Por la naturaleza del análisis, el tipo de investigación es cuantitativa, ya que la información recopilada se va verificando a través de un diseño de tipo correlacional que permite ver la relación entre ambas variables para luego desarrollar una propuesta ante lo diagnosticado. Si los resultados corroboran las premisas o son consistentes con ellas, se aporta prueba a su favor (Hernández *et al.*, 2014).

Participantes

En el estudio participaron 78 docentes de instituciones educativas inclusivas, quienes conformaron la población investigada, el 68% fueron mujeres y 32% varones con una media $M=39.56$ y desviación estándar $DE = 7.32$. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional por conveniencia, donde se identificaron 22 instituciones educativas que brindan educación inclusiva en la Región San Martín tanto en educación inicial, primaria como secundaria. Para la selección de los participantes fue clave considerar los criterios de inclusión; en ese sentido, se trabajaron con docentes con un tiempo de permanencia dictando en educación inclusiva mayor a un año, docentes que hayan tenido a cargo estudiantes con habilidades diferentes en el último semestre. Se excluyeron a docentes que se encontraron con licencia, vacaciones o que hayan sido suspendido de sus funciones.

Instrumentos de recolección de datos

Trabajo colaborativo

Para la medición de la variables se empleó el Cuestionario de Trabajo Colaborativo, adaptada en el 2023 al contexto peruano. Consta de cuatro ítems, que responde a la aceptación del desempeño como virtud del esfuerzo de todos los que conforman el equipo para lograr el objetivo común. Corresponde a un cuestionario unidimensional en relación con indicadores como objetivos grupales, trabajo grupal y reconocimiento. En el presente estudio se validó mediante cinco jueces expertos, a través del V de Aiken se llegó a un consenso del 89% respecto a claridad, relevancia y pertinencia de los ítems. De igual manera, la evaluación de su fiabilidad mediante alfa de Cronbach evidenció un coeficiente $\alpha = 0.85$, aceptable para su replicabilidad.

Expectativas docente

Para su medición se utilizó el inventario de expectativas, la prueba se ha utilizado en varios estudios actuales evaluándose la frecuencia de acciones y actitudes que los docentes esperan en relación con el aprendizaje. Consta de 12 ítems en que participantes califican la frecuencia de su participación. Una puntuación de 01 indica expectativas bajas, 02 expectativas promedio y 03 altas expectativas. Para el estudio se consideró la validación mediante cinco jueces expertos, donde se observó un consenso mediante el V de Aiken de 93% lo que supone un instrumento válido, además, la fiabilidad mediante alfa fue $\alpha = 0.87$.

Análisis de datos

El estudio contó con la revisión del comité de ética de la universidad César Vallejo, mediante el INFORME N° 103-2022-DID UCV. La recolección de los datos se efectuó durante el periodo 2023. Se seleccionaron docentes inclusivos de escuelas regulares, luego se solicitó su consentimiento informado antes de aplicar los instrumentos. Los datos obtenidos se procesaron mediante el paquete estadístico SPSS 26, así como utilizando el programa Excel, y los resultados se presentan en forma de tabla, indicando los resultados por separado. Es preciso manifestar que los datos para categorizar las variables fueron establecidos haciendo uso de los percentiles 33 y 66 para agrupar en tres niveles, satisfactorio, regular e insatisfactorio para la variable trabajo colaborativo y alto, medio y bajo para la expectativa docente.

Resultados

Los resultados se interpretan con base en la información recogida a través de los instrumentos. De acuerdo con lo que se muestra en la tabla 1, existe relación entre el trabajo colaborativo con la expectativa en el proceso de inclusión en instituciones educativas de la Región San Martín, siendo esta significativa. Este resultado indica que ambas variables tienen un comportamiento similar, cuando el trabajo colaborativo está presente, las expectativas también.

Tabla 1. Trabajo colaborativo y expectativas docentes

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17.267 ^a	4	.002
Razón de verosimilitud	19.253	4	.001
Asociación lineal por lineal	6.322	1	.012
N de casos válidos	78		

a. 2 casillas (22.2%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2.62

Fuente: Análisis de correlación χ^2 en SPSS ®.

En la tabla 2 podemos identificar que las dimensiones trabajo en equipo y reconocimiento se relacionan con las expectativas, esto corrobora la presunción de que el trabajo colaborativo es beneficioso para las expectativas en el proceso y no se relaciona con los objetivos grupales, que implica una visión aislada de lo holístico.

Tabla 2. Dimensiones del trabajo colaborativo y expectativas

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Objetivos grupales	9.724 ^a	4	.045
Trabajo en equipo	14.104	4	.007
Reconocimiento	11.335	4	.023
N de casos válidos	78		

a. 2 casillas (22.2%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2.62.

Fuente: Análisis de correlación χ^2 en SPSS ®.

En la tabla 3 se identificó que el nivel de trabajo colaborativo percibido como más frecuente es el regular con un 48.72%, lo que indica una percepción media del trabajo organizado y cooperativo. A su vez el 35.90% percibe un nivel insatisfactorio y tan solo un 15.38% interpreta un nivel satisfactorio. De igual manera se identificó que en el nivel de expectativa docente en relación con el proceso inclusivo se encuentra que el nivel más frecuente es el medio, con un porcentaje de 53.85%, que señala expectativas mediocres sobre capacidades y conductas específicas de los estudiantes, a su vez elabora objetivos tomando en cuenta el desempeño de los estudiantes. Se encontró también que el nivel alto se encuentra en un 24.36% que nos indica que el docente enseña en función del ritmo de aprendizaje y se

conduce en función a los estilos de este; brindando atención particular a los estudiantes de menor rendimiento e implementando el trabajo en equipo en los estudiantes.

Tabla 3. Nivel de trabajo colaborativo y expectativa docente

Trabajo colaborativo	Frecuencia	Porcentaje	Expectativas docente	Frecuencia	Porcentaje
Satisfactorio	12	15.38%	Alto	19	24.36%
Regular	38	48.72%	Medio	42	53.85%
insatisfactorio	28	35.90%	Bajo	17	21.79%
Total	78	100.00%	Total	78	100.00%

Fuente: Análisis de datos en SPSS ®.

Discusión

Luego de examinar los resultados, se afirma la existencia de una relación significativa entre trabajo colaborativo y expectativa docente en el proceso inclusivo, teniendo como coeficiente de correlación de 17.267, con una significancia 0.045. Esto sugiere que ambas variables están asociadas. En consonancia a lo encontrado, Muñoz *et al.* (2021), quienes evaluaron las actitudes y expectativas de aprendizaje del personal educativo hacia los alumnos con síndrome de Down (SD). encontraron que las actitudes favorables generan mejores expectativas docentes y auxiliares de instituciones educativas municipales. Según Sevilla-Santo *et al* (2020), las limitaciones de aprendizaje se encuentran producto de no darse cuenta de sus capacidades o por subestimarlas (autoimagen negativa); Además de no tener metas que orienten sus acciones, lo que se traduce en un menor compromiso por no encontrarle sentido al aprendizaje (sentido a la vida). Por ello, se enfatiza la necesidad de capacitar a los docentes en estrategias formativas en la vida. Por su parte, López y Molina (2018) proponen la enseñanza colaborativa como una estrategia institucional que puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje a lo largo del currículo.

Se señala que Cruz (2019) describe las relaciones construidas a partir de la experiencia de integración escolar de estudiantes con discapacidad desde la mirada del docente; esto permite enfatizar que las relaciones pueden ser vistas desde tres características: relaciones cuyos intereses se sustentan en un sentido técnico; relaciones basadas en intereses con un sentido de practicidad y relaciones nutridas con atención transformadora. También Bonilla *et al.* (2019), mostraron que las escuelas no contaba con los factores que deben ser

considerados un centro de integración, maestros cuyas inseguridades provocan desconfianza, ansiedad y resentimiento. Su liderazgo, lejos de promover el trabajo colaborativo, provoca el descontento de miembros del cuerpo académico. El diagnóstico realizado ayuda a identificar los factores para el desarrollo del proceso de intervención dirigido a la psicoeducación con un plan de acción investigativo. Por su parte, Rivera y Aparicio (2020), señalan que las características del liderazgo educativo en el contexto de las escuelas integrales (PIE), permite mejorar el desarrollo de buenas prácticas educativas.

De acuerdo a Mora-Castelletto *et al.* (2021), la intervención a través de trabajo colaborativo provoca cambios positivos en la actitud del personal escolar hacia los estudiantes. Lo confirma Krichesky y Murillo (2018), señalando que la cooperación docente puede manifestarse a través de prácticas que involucran la coordinación, el desarrollo conjunto y la resolución de problemas. La coordinación parece ser una de las formas más débiles de cooperación: no requiere valores compartidos, no crea una fuerte interdependencia y no necesariamente fomenta el aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, desarrollar proyectos interdisciplinarios y resolver problemas comunes requiere una fuerte interdependencia basada en valores compartidos y en intercambios que tienen un gran potencial para generar aprendizaje. nuevo. A su vez, Aparicio y Sepúlveda (2019), señalan que las experiencias de docentes en ejercicio que trabajan en colaboración con sus pares, examinando los factores que los facilitan y los desalientan, permite la participación en todas las etapas del desarrollo profesional y está asociada a diferentes etapas de la vida y la carrera.

Si bien el estudio abordó una necesidad latente de comprensión dentro del campo educativo, durante su desarrollo ha presentado diversas limitaciones, centradas principalmente a nivel metodológicas. Donde el tamaño de muestra o participantes se consideró como uno de los elementos que mitigan la generalización de los resultados; sin embargo, para reportar consistencia sobre los datos es necesario aclarar que dado la especialización de los docentes en educación inclusiva, estos fueron más del 90%, lo que resulta con implicancias significativas para diversos escenarios. Otra de las limitaciones corresponde a la duración del tiempo para la recolección de la información, toda vez que muchos de los docentes presentaron una agenda muy reducida para responder.

Conclusiones

En síntesis, se concluye que existe una relación significativa entre el trabajo colaborativo y las expectativas en el proceso de inclusión en instituciones educativas de la Región San Martín, como lo evidencia el valor χ^2 obtenido de 17.267 con un nivel de significancia de 0.002. Se identificó que el nivel de trabajo colaborativo percibido como más frecuente es el regular, representando el 48.72% de las respuestas, lo que sugiere una percepción media. Además, el 35.90% de los participantes percibió un nivel insatisfactorio, mientras que el 15.38% interpretó un nivel satisfactorio. En cuanto a las expectativas docentes, se observó que el nivel más frecuente es el medio, con un porcentaje del 53.85%, seguido por un nivel alto con el 24.36%, y un nivel bajo con el 21.79%. Se encontró una relación significativa entre las dimensiones de trabajo en equipo y reconocimiento con las expectativas, lo que respalda la idea de que el trabajo colaborativo influye positivamente en las expectativas en el proceso de inclusión. Sin embargo, no se halló relación con los objetivos grupales, lo cual sugiere una perspectiva no global del proceso de inclusión.

Futuras líneas de investigación

A partir de estos resultados, para ampliar el entendimiento sobre la relación entre el trabajo colaborativo, las expectativas del profesorado y la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, se sugieren varias áreas de investigación futura como estudios longitudinal para realizar un seguimiento a largo plazo de estas variables y examinar cómo evolucionan a lo largo del tiempo, así como su impacto en el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes con discapacidad. Otra línea de investigación corresponde al diseño e implementación de intervenciones específicas en las aulas para fomentar un mayor trabajo colaborativo entre el profesorado y evaluar su efectividad en relación con las expectativas y la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Además, sería interesante realizar estudios comparativos entre diferentes contextos culturales y educativos para examinar cómo varían las percepciones del trabajo colaborativo y las expectativas del profesorado en la inclusión educativa, y qué factores contextuales pueden influir en estas diferencias. Sería relevante explorar la implicación de otros actores educativos, como padres, administradores escolares y profesionales de apoyo, en el trabajo colaborativo y cómo esto influye en las expectativas del profesorado y en la inclusión de los estudiantes con discapacidad.

Agradecimiento

A la Universidad César Vallejo, por la oportunidad de desarrollar un estudio de vital importancia para la comunidad educativa, donde realza la necesidad de abordar la educación inclusiva bajo la perspectiva de los docentes y demás miembros.

Referencias

- Aguero, F., Barriga, N., Elgueta, C., Quezada, D. y Tapia, C. (2019). Trabajo colaborativo entre profesores de Educación Diferencial y Educación Básica en una escuela municipal. *Paideia. Revista de Educación*, 65(65), 109-132. <https://doi.org/10.29393/pa65-13jfad40013>
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice-Hall.
- Aparicio Molina, C. y Sepúlveda López, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Artigo*, 1-7. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- Bizama, M. y Martínez, J. (2021). Prácticas evaluativas de personal docente de educación especial para estudiantado con discapacidad intelectual, integrado en escuelas regulares. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.22>
- Bonilla, M., Fernández, J. y Vázquez, M. (2019). Diagnóstico del trabajo colaborativo en un centro escolar como indicador de inclusión educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.518>
- Bulnes, M. S., Alvarez, C. L. y Morales, C. (2018). Social anxiety and emotional regulation in adolescents in Lima Metropolitana with and without the presence of somatic symptoms. *Temática Psicológica*, 14(1), 51-68. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2018.n14.1810>
- Castillo, A. (2018). Attitudes Toward the Dissemination of Science. *Revista Reflexiones*, 97(1), 11-25. <http://dx.doi.org/10.15517/rr.v97i1.33284>
- Cruz, R. (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 7033(53), 1-28. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-004](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-004)

- Cuevas-Solar, D. D. y Arancibia, B. M. (2020). Percepciones y expectativas de docentes de ingeniería y educación en torno a la retroalimentación en tareas de escritura. *Formación universitaria*, 13(4), 31-44. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062020000400031>
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200091>
- Ehulech, R. (2021). *Expectativas y actitudes parentales en la adquisición de la lectoescritura infantil*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica de Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12456>
- Ferro, L. (2005). *Mujeres y participación política en los 70: El caso de Santa Fe*. Feminaria editora.
- García, M. E. (2019). La importancia de la formación integral en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(2), 46. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i2.1747>
- Gelber, D. A., Treviño, E., González, A., Escribano, R. y Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos municipales de Santiago. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 73-101. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.967>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill, Education.
- Jara, M. y Jara, P. (2018). Concepciones y prácticas evaluativas declaradas por los docentes en respuesta a las necesidades educativas especiales de carácter permanente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 59-77. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200005>
- Krichesky, G. y Murillo, J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora: un estudio de casos. *Educación XXI*. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15080>
- Lobos, K., Bustos, C., Cobo-Rendón, R. C. y Cisternas, N. V. (2022). Características psicométricas de un cuestionario de expectativas hacia la educación virtual en estudiantes universitarios durante la pandemia COVID-19. *Formación Universitaria*, 15(1), 3-18. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000100003>

- López, I. M., y Valenzuela, G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1). 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.02.004>
- López, J. y Manghi, D. (2021). ¿Es posible transformar las prácticas evaluativas mediante el trabajo colaborativo? Una mirada inclusiva a la evaluación en aula. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 173-187. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100173>
- López, K. y Molina, V. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1477>
- López, L. (2017). Expectativas del profesor y logros de aprendizaje de los estudiantes de la opción laboral de “Confeción Textil” en el CETPRO- Juanjuí, 2016. *Universidad César Vallejo*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/12828>
- Mora-Castelletto, V., Muñoz-montes, M. M., Pozo-tapia, F., Fuentes-López, E., Dos Santos Alves, G. y Rivera-Bahamonte, C. (2021). Efecto de una intervención en actitudes y expectativas de aprendizaje de profesores y asistentes de la educación hacia la inclusión escolar de estudiantes con síndrome de Down. *Revista CEFAC*, 23(6). <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20212368421>
- Mújica, A., Guido, P., & Mercado, S.J. (2011). Actitudes y comportamiento lector: Una aplicación de la teoría de la conducta planeada en estudiantes de nivel medio superior. *Liberabit*, 17(1). 77-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68619288009>
- Muñoz, M. M., Pozo, F. J., Rivera, C. R., Gutiérrez, A. R., Mora, V. M., León, C. S., Aracena, G. S. y Fuentes, E. (2021). Actitudes y expectativas de aprendizaje sobre estudiantes con síndrome de Down: validación de un instrumento. *Perspectiva Educativa*, 60(2), 48-74. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.2-art.1181>
- Orozco, I. y Moraña, A. (2019). Prácticas docentes para una pedagogía inclusiva en Educación Primaria: escuchando las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331-338. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2023). Discapacidad y educación superior: Inclusión en un mundo académico cada vez más inclinado a la tecnología. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/discapacidad-y-educaci%C3%B3n-superior-inclusi%C3%B3n-en-un-mundo-acad%C3%A9mico-cada-vez-m%C3%A1s>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2023). La inclusión en la educación: Que nadie quede rezagado. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Rivera, Y. D. C. y Aparicio, C. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 27-44. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1055>
- Sagredo-Lillo, E. J., Muñoz, M. P. B. y Butter, M. C. (2020). Time management, co-teaching and educational inclusion. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 343-360. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>
- Schlegel, D., Paoloni, P. V. y Donolo, D. (2020). Expectativas y valoraciones sobre el contexto de aprendizaje. Un estudio longitudinal en carreras de ingeniería. *Revista Educación en Ingeniería*, 16(31), 35-48. <https://doi.org/10.26507/rei.v16n31.1130>
- Sevilla-Santo, D. E., Martín-Pavón, M. J., Sunza-Chan, S. P. y Druet-Domínguez, N. V. (2020). Self-concept, expectations, and meaning of life: Sinergy that determines learning. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.12>
- Simón, C. y Barrios, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Vera, G. G., Muena, M. R. y Guerrero, C. L. (2021). Expectations on the transition from primary to secondary education for students from contexts of social vulnerability. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1-13. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.1>

Rol de Contribución	Autores
Conceptualización	Juan Rafael
Metodología	Heydi
Software	Heydi
Validación	-
Análisis Formal	Heydi
Investigación	Juan Rafael
Recursos	Pacita Mercedes
Curación de datos	Juan Rafael
Escritura - Preparación del borrador original	Juan Rafael
Escritura - Revisión y edición	Heydi, Pacita Mercedes (igual)
Visualización	Heydi
Supervisión	Pacita Mercedes
Administración de Proyectos	Juan Rafael
Adquisición de fondos	Heydi