



TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y AULA REGULAR: PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS EN UN LICEO CHILENO

COLLABORATIVE WORK BETWEEN SPECIAL EDUCATION AND MAINSTREAM TEACHERS: PERCEPTIONS AND PRACTICES IN A CHILEAN HIGH SCHOOL

Javiera Bilbao-González <https://orcid.org/0009-0008-2000-3600> | Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación, Chile | javibilbao16@gmail.com

Denisse Ovalle-Lizama <https://orcid.org/0009-0004-0581-1475> | Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación, Chile | denisovalle.13@gmail.com

Manuel Monzalve-Macaya <https://orcid.org/0000-0002-4845-7750> | Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación, Chile | mmonzalve@ucm.cl

RESUMEN

Este estudio analiza la relevancia del trabajo colaborativo docente como estrategia para favorecer la inclusión educativa y mejorar los aprendizajes escolares. Su objetivo fue explorar las percepciones y experiencias de docentes de aula regular y de Educación Especial respecto al trabajo colaborativo en un liceo bicentenario chileno. La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo-exploratorio. La muestra estuvo conformada por 30 docentes, quienes respondieron una encuesta aplicada mediante un formulario en línea. Los datos fueron analizados a través de estadística descriptiva, considerando frecuencias y porcentajes. Los resultados evidencian una valoración positiva del trabajo colaborativo, destacándose su contribución al aprendizaje de los estudiantes, al aumento de la participación escolar y al fortalecimiento del desarrollo profesional docente. No obstante, se identifican diferencias entre la percepción favorable y su implementación efectiva en la práctica educativa. Entre las principales dificultades se encuentran la falta de tiempo para la coordinación, la escasa sistematización de las instancias colaborativas, la sobrecarga laboral y la indefinición de roles entre los profesionales involucrados. Asimismo, se observa una aplicación desigual de estrategias como la coenseñanza y la planificación conjunta. Se concluye que la consolidación del trabajo colaborativo requiere fortalecer las condiciones institucionales, organizativas y formativas que permitan su desarrollo sistemático en contextos educativos inclusivos.

Palabras clave: Trabajo colaborativo docente, educación inclusiva, co-enseñanza, desarrollo profesional docente

ABSTRACT

This study examines the relevance of teacher collaboration as a strategy to strengthen educational inclusion and improve student learning outcomes. The aim was to explore the perceptions and experiences of general education and special education teachers regarding collaborative work in a Chilean Bicentennial high school. The research adopted a quantitative approach with a descriptive-exploratory design. The sample consisted of 30 teachers who completed an online survey. Data were analyzed using descriptive statistics, including frequencies and percentages. The findings reveal a predominantly positive perception of collaborative work, highlighting its contribution to student learning, increased participation, and teachers' professional development. However, a gap was identified between this favorable perception and its effective implementation in educational practice. The main challenges include limited time for coordination, insufficient systematization of collaborative activities, excessive workload, and ambiguity in role definitions among professionals. In addition, unequal implementation of strategies such as co-teaching and joint planning was observed. The study concludes that, although teachers show a positive disposition toward collaborative work, its consolidation requires stronger institutional, organizational, and training conditions that support its systematic implementation in inclusive educational settings.

Keywords: Teacher collaboration, inclusive education, co-teaching, teacher professional development



INTRODUCCIÓN

En los últimos quince años, el sistema educativo chileno ha impulsado diversas políticas orientadas a garantizar la inclusión educativa mediante el acceso y la participación de estudiantes con distintas necesidades de apoyo en establecimientos de educación regular, promoviendo así oportunidades más equitativas para todos, especialmente para quienes enfrentan barreras en su desarrollo y progresión escolar (Ley N° 21.545, 2023; Ministerio de Educación [Mineduc], 2009; 2015). Dentro de este marco, destaca el Decreto N° 170 (2009), que regula los criterios de identificación, evaluación diagnóstica y perfiles profesionales requeridos para determinar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), permitiendo además el acceso a la subvención estatal para educación especial.

Este decreto clasifica las NEE en permanentes y transitorias. Las permanentes corresponden a condiciones asociadas a discapacidad que acompañan al estudiante durante toda su trayectoria escolar, tales como discapacidad intelectual severa, discapacidad sensorial, Trastorno del Espectro Autista (TEA) o multidiscapacidad. Las transitorias, en cambio, se caracterizan por dificultades no permanentes que requieren apoyos específicos durante determinados periodos, como el Déficit Atencional, las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) o el Funcionamiento Intelectual Límite (FIL).

En esta misma línea, la Ley N° 21.545 (2023), conocida como Ley TEA, refuerza el marco normativo al garantizar la inclusión, la atención integral y la protección de derechos de las personas con TEA. Complementariamente, la Circular N° 586 (Mineduc, 2023) establece lineamientos específicos para orientar a los establecimientos en la

implementación de prácticas inclusivas y en la atención educativa de este estudiantado.

Respecto a la implementación de apoyos, el Decreto N° 170 establece que los recursos de educación especial deben integrarse a las prácticas pedagógicas regulares, promoviendo una educación inclusiva. En este contexto, los equipos del Programa de Integración Escolar (PIE), en conjunto con los docentes de aula, asumen un rol articulador en la diversificación de la enseñanza. Sin embargo, la inclusión de estos estudiantes no implica su segregación del aula regular, sino que compromete a toda la comunidad educativa en la provisión de apoyos y en el seguimiento de sus progresos.

En los últimos años, el aumento de estudiantes con necesidades de apoyo ha impulsado la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes de educación especial y de aula regular (Palacios et al., 2022). Este tipo de colaboración resulta fundamental no solo para el aprendizaje de estudiantes con NEE, sino también para el conjunto del estudiantado (Hamilton-Jones & Vail, 2014). La colaboración, entendida más allá de “trabajar juntos”, implica voluntariedad, objetivos compartidos, corresponsabilidad y construcción conjunta de decisiones (Friend et al., 2015), desarrollándose progresivamente en la medida que se fortalece la confianza profesional (Palacios et al., 2022).

Su implementación requiere principios clave, como la complementariedad de experticias: el docente de aula aporta el dominio curricular, mientras que el docente de educación especial contribuye con estrategias de accesibilidad y ajustes pedagógicos (Razalli et al., 2020). Asimismo, ambos deben priorizar las necesidades del estudiantado por sobre estilos individuales de enseñanza (McLeskey et al., 2017) y garantizar el acceso al currículo en el entorno menos restrictivo posible (Muñoz-Oyarce et al., 2023). Esto implica planificación conjunta, co-

enseñanza, evaluación compartida y toma de decisiones colaborativa (Tzivinikou et al., 2015).

La evidencia muestra múltiples beneficios del trabajo colaborativo, incluyendo mejoras en el rendimiento académico, desarrollo socioemocional y fortalecimiento del clima escolar (Palacios et al., 2020). No obstante, persisten desafíos importantes, como la falta de tiempo, la escasa formación inicial, la sobrecarga laboral y la ambigüedad en los roles docentes (Monzalve et al., 2023). En este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo explorar las percepciones y experiencias de docentes de aula regular y educación especial respecto al trabajo colaborativo en un liceo bicentenario chileno, orientándose a responder: ¿cuáles son las prácticas y desafíos actuales de colaboración?, y ¿qué factores la facilitan o dificultan?

Los resultados permiten aportar a la comprensión del estado actual del trabajo colaborativo, identificando facilitadores, tensiones y desafíos, contribuyendo así a la reflexión educativa, la toma de decisiones institucionales y el desarrollo de políticas inclusivas.

MÉTODO

Tipo de estudio

El presente estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo-exploratorio, orientado a caracterizar las dinámicas asociadas al trabajo colaborativo entre profesores de educación especial y docentes de aula regular en un contexto educativo específico. Este diseño permitió describir e identificar componentes clave del fenómeno, tales como la planificación y organización, la implementación de prácticas colaborativas, así como los facilitadores, problemáticas y desafíos presentes en el quehacer profesional docente.

Participantes

La selección de participantes se realizó mediante un muestreo intencional no probabilístico. Los participantes correspondieron a profesores de Educación Especial y docentes de aula regular pertenecientes a un establecimiento educacional chileno. El contexto corresponde a un Liceo Bicentenario ubicado en la Región del Maule, con una matrícula de 1.123 estudiantes de niveles prebásico, básico y medio. Se trata de un establecimiento de administración pública, en el que se desempeñan 66 docentes de aula regular y 11 docentes de educación especial.

Para participar, los docentes debían contar con al menos un año de experiencia laboral y desempeñarse en cursos con estudiantes que presentaran Necesidades Educativas Especiales (NEE). La muestra estuvo compuesta mayoritariamente por mujeres (84,85%) y en menor proporción por hombres (15,15%), con una experiencia laboral que fluctuó entre 1 y 10 años.

Instrumento

La recolección de datos se realizó mediante una encuesta titulada Trabajo colaborativo entre docentes de aula regular y profesores/as de Educación Especial, elaborada específicamente para este estudio. El instrumento estuvo compuesto por 8 ítems, diseñados para recoger información sociodemográfica y analizar dimensiones del trabajo colaborativo, tales como planificación, organización, implementación, facilitadores, problemáticas y desafíos.

La encuesta incluyó preguntas de selección múltiple, escala de valoración, preguntas abiertas y de respuesta dicotómica (sí/no). Fue aplicada mediante Google Forms. En una primera etapa, se solicitó autorización al equipo directivo en una reunión formal, donde se explicó el propósito del estudio y las características del instrumento. Posteriormente, el enlace fue distribuido por correo electrónico institucional a toda la



comunidad docente, reforzando la invitación en instancias de reunión. Las respuestas fueron registradas automáticamente en la plataforma para su posterior análisis.

Procedimientos de gestión, consideraciones éticas y análisis de datos

La aplicación del instrumento se realizó durante el segundo semestre del año académico, previa autorización institucional. La participación fue voluntaria, previa firma de consentimiento informado, asegurando la confidencialidad y el anonimato de los participantes mediante la

eliminación de datos identificatorios. La información recopilada fue utilizada exclusivamente con fines académicos.

En cuanto al análisis de datos, las preguntas cerradas fueron procesadas mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias absolutas, porcentajes y tablas de distribución. Las preguntas abiertas fueron analizadas mediante análisis temático de contenido, identificando categorías emergentes vinculadas a experiencias de colaboración, barreras institucionales y propuestas de mejora. La integración de ambos tipos de análisis permitió una comprensión más completa del fenómeno estudiado.

RESULTADOS

La información presentada corresponde al cuestionario aplicado a 30 docentes de un Liceo Bicentenario chileno, quienes participaron de forma voluntaria y con consentimiento informado. La muestra incluye docentes de aula regular y profesores/as de Educación Especial, y los resultados se organizan en dimensiones vinculadas al trabajo colaborativo.

Caracterización de los participantes

La Tabla 1 presenta la distribución de los/as docentes participantes según su rol profesional y años de experiencia laboral, lo que permite contextualizar los resultados asociados al trabajo colaborativo en el establecimiento.

Tabla 1

Distribución de Docentes Según Rol Profesional y Años de Experiencia

Rol	1 – 5 años	6 – 10 años	10 años y más
Docentes de aula regular	6	6	6
Profesores de Educación Especial	4	3	5

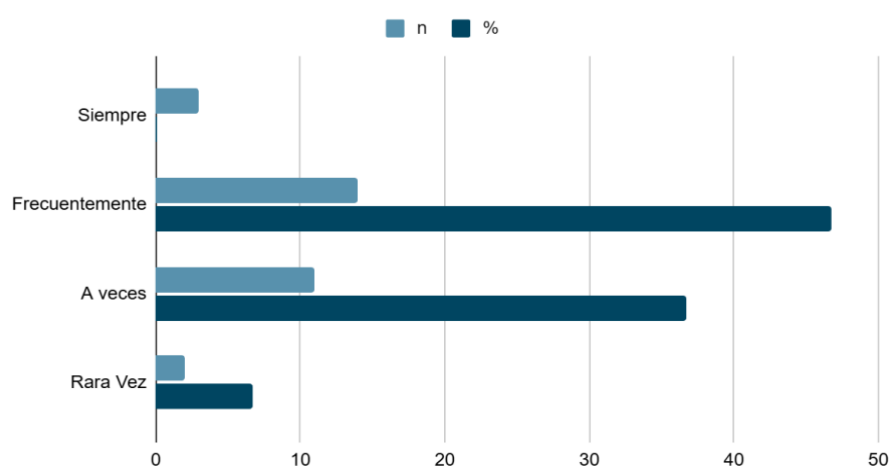
Dimensión 1: Planificación y Organización del Trabajo Colaborativo

En relación con la planificación colaborativa, el 90% de los/as docentes (n = 27) indicó participar en instancias de trabajo colaborativo con sus pares, mientras que un 6,7% (n = 2) señaló no participar y un 3,3% (n = 1) declaró hacerlo de manera ocasional. Respecto a la formación para el desarrollo de prácticas colaborativas, el 80% de

los/as participantes ($n = 24$) reportó haber accedido a instancias formativas internas del establecimiento, un 10% ($n = 3$) señaló haber recibido capacitación externa y el 10% restante ($n = 3$) indicó no haber recibido formación en esta área. En cuanto a la promoción institucional de instancias de coordinación docente, el 46,7% ($n = 14$) indicó que estas se realizan frecuentemente, el 36,7% ($n = 11$) señaló que ocurren a veces, el 10% ($n = 3$) manifestó que siempre se promueven y un 6,7% ($n = 2$) reportó que rara vez se llevan a cabo (Figura 1).

Figura 1.

Percepción Docente Sobre el Nivel de Colaboración Profesional Entre Docentes de Aula Regular y Educación Especial

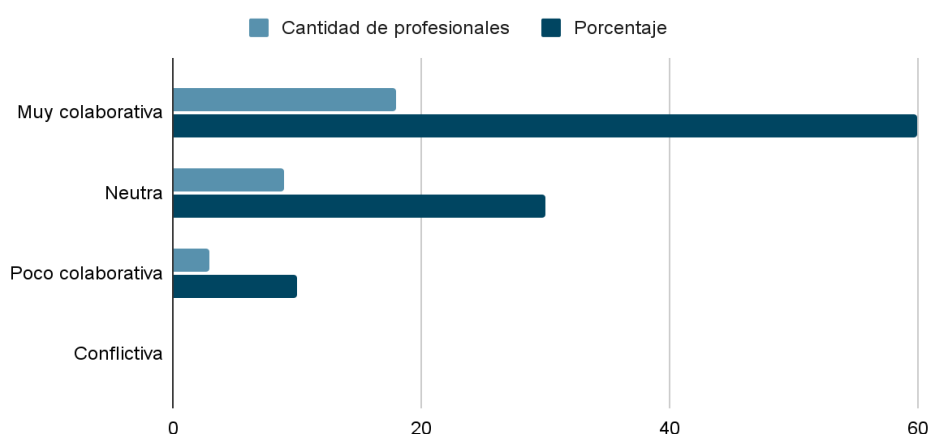


Dimensión 2: Co-enseñanza y Comunicación Profesional

La percepción respecto a la relación profesional entre docentes de aula regular y profesores de Educación Especial se presenta en la Figura 2.

Figura 2.

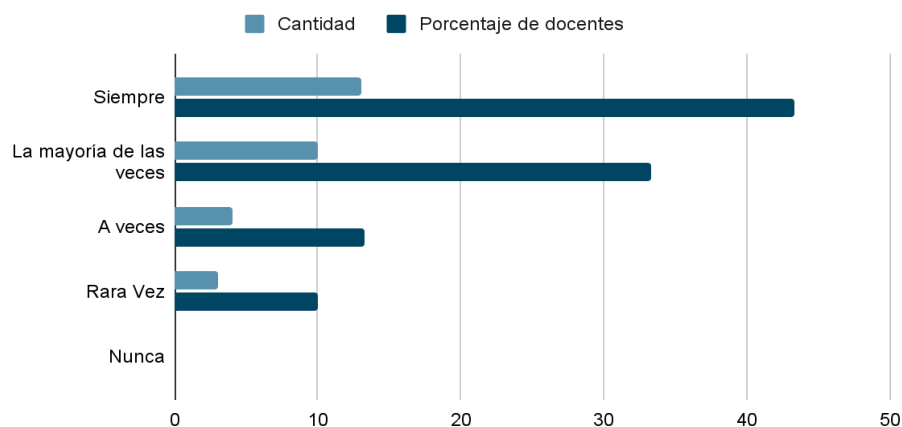
Frecuencia de la Comunicación Entre Docentes de Aula Regular y Educación Especial



La relación profesional es percibida mayoritariamente como colaborativa, aunque con heterogeneidad entre los/as docentes. En cuanto a la comunicación profesional, se observa una frecuencia de intercambio principalmente intermedia, con variaciones en su regularidad (Figura 3).

Figura 3.

Frecuencia de Planificación Conjunta Entre Profesionales Participantes



Dimensión 3: Condiciones y Valoración del Trabajo Colaborativo

En cuanto al tiempo destinado al trabajo colaborativo, el 60% de los/as docentes ($n = 18$) indicó dedicar entre 1 y 3 horas semanales, mientras que un 30% ($n = 9$) señaló destinar menos de una hora; el 10% restante ($n = 3$) reportó dedicar más de 3 horas o no destinar tiempo a estas instancias. Respecto a la frecuencia, el 46,7% ($n = 14$) indicó realizar trabajo colaborativo de manera ocasional y el 40% ($n = 12$) una vez por semana, mientras que un 13,4% ($n = 4$) señaló una frecuencia igual o superior a dos veces por semana. En relación con la co-enseñanza o apoyo simultáneo en aula, el 43,3% ($n = 13$) indicó que esta se realiza entre dos y tres veces por semana y un 20% ($n = 6$) varias veces por semana, aunque un 33,4% ($n = 10$) reportó una implementación baja o nula. Respecto a la suficiencia de estas instancias, el 63,3% ($n = 19$) las considera suficientes, mientras que un 36,7% ($n = 11$) las considera insuficientes. Finalmente, la valoración global del trabajo colaborativo se concentra en niveles medio alto (80%, $n = 24$).



Las percepciones docentes se profundizaron mediante el análisis de la pregunta abierta “Explique la calificación anterior”, cuyos resultados se sintetizan en la Tabla 2.

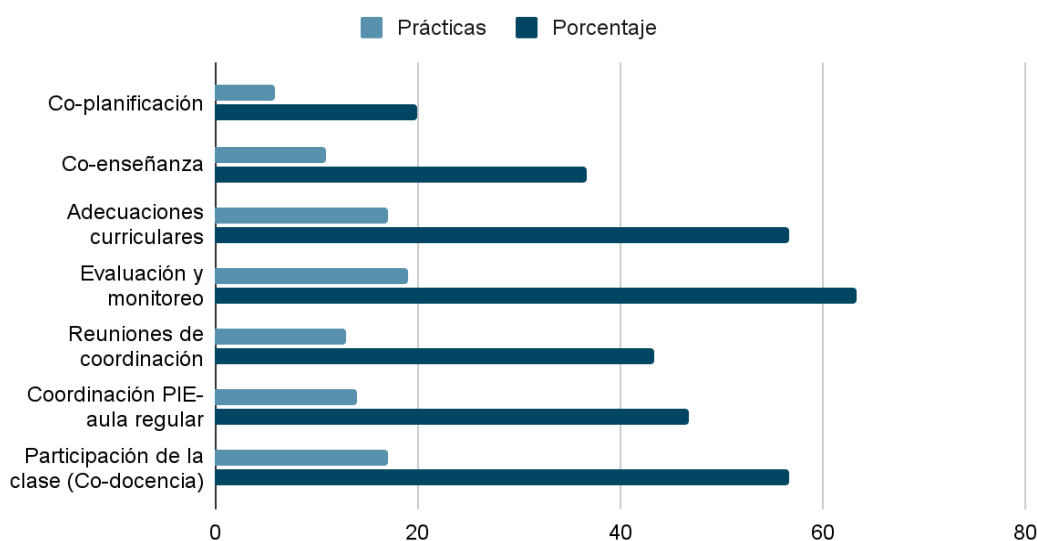
Tabla 2**Distribución de Docentes Según Rol Profesional y Años de Experiencia**

Categoría	Frecuencia
Falta de tiempo y sobrecarga laboral	14
Insuficiencia de instancias formales	8
Disposición y compromiso docente	6
Valoración del trabajo colaborativo	5
Roles poco definidos	3

Dimensión 4: Prácticas utilizadas por los/as Docentes

En el liceo se realizan ajustes y/o adecuaciones curriculares, aunque su nivel de coordinación es variable. Un 40% (n = 12) de los/as docentes señalan que estas se coordinan ocasionalmente, un 30% (n = 9) frecuentemente, un 16,7% (n = 5) muy frecuentemente y un 13,3% (n = 4) rara vez. En cuanto a la revisión o ajuste de estas estrategias, el 36,7% (n = 11) indica que se realizan cada 2–3 meses y otro 36,7% (n = 11) de forma semanal o mensual, mientras que un 20% (n = 6) señala que se efectúan solo ante dificultades y un 6,6% (n = 2) reporta una revisión semestral o inexistente (Figura 4).

Figura 4.**Prácticas de Co-docencia y Trabajo Colaborativo**



Las prácticas de co-docencia y trabajo colaborativo, presentadas en la Figura 4, muestran un mayor desarrollo de las adecuaciones curriculares, la evaluación y monitoreo y la participación en aula, y un menor desarrollo de la co-planificación, la co-enseñanza y las reuniones de coordinación. Asimismo, las respuestas abiertas indican que estas prácticas se implementan principalmente mediante intervención conjunta en aula y espacios de coordinación, con un impacto mayoritariamente positivo en los aprendizajes y la participación, condicionado por la disponibilidad de tiempo y la sistematicidad del trabajo.

Dimensión 5: Facilitadores y Barreras

A partir de las respuestas a las preguntas abiertas, los/as docentes identifican como facilitadores del trabajo colaborativo la comunicación entre pares, la confianza, el respeto profesional, la disposición docente, así como la existencia de reuniones programadas, horarios comunes, tiempos protegidos y recursos institucionales. En contraste, las barreras se asocian principalmente a la insuficiencia de tiempo, la falta de horarios protegidos, la interferencia de otras actividades institucionales, la escasa sistematización del trabajo, la falta de definición de roles y la carga administrativa, mencionando en menor medida factores relacionados con apoderados, asistencia estudiantil y diversidad del aula. Respecto a la valoración del aporte del trabajo colaborativo, el 70% de los/as docentes ($n = 21$) señalan que este contribuye mucho a la mejora de las prácticas, el 26,7% ($n = 8$) indica que aporta bastante y un 3,3% ($n = 1$) lo califica como medianamente.

Dimensión 6: Acciones Necesarias Para Fortalecer el Trabajo Colaborativo

A partir de las respuestas a la pregunta abierta sobre acciones para fortalecer el trabajo colaborativo, los/as docentes identifican como acciones prioritarias la existencia de horarios de colaboración, el aumento del tiempo destinado a la planificación conjunta y el respeto a estas instancias. Asimismo, señalan la necesidad de definir roles claros, definir metas y establecer reuniones periódicas, que permitan coordinar el trabajo entre docentes de asignatura y profesores/as de Educación Especial. De manera complementaria, se menciona la

importancia de monitorear el cumplimiento, promover el compromiso docente, fortalecer la formación, y asegurar la disponibilidad de recursos y apoyos en aula, junto con un liderazgo pedagógico que resguarde estas prácticas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio permiten analizar las percepciones y experiencias de docentes de aula regular y de Educación Especial respecto al trabajo colaborativo y la co-docencia en un Liceo Bicentenario chileno, evidenciando avances, tensiones y desafíos en su implementación dentro del marco de la educación inclusiva.

En términos generales, se observa una valoración positiva del trabajo colaborativo, especialmente en relación con su aporte a la mejora de los aprendizajes, la participación estudiantil y el desarrollo profesional docente. Este hallazgo coincide con investigaciones previas que destacan la importancia de la planificación conjunta para favorecer experiencias de aprendizaje más significativas (Díaz et al., 2022; Cavagnini et al., 2025). Asimismo, la formación docente en colaboración aparece como un factor relevante, lo que refuerza la necesidad de fortalecer instancias de desarrollo profesional orientadas a la inclusión (Castro, & Sagredo-Lillo, 2025).

No obstante, a pesar de esta valoración positiva, persiste una brecha significativa entre el reconocimiento del trabajo colaborativo y su implementación efectiva. Las principales dificultades se relacionan con la falta de tiempo, la sobrecarga laboral, la escasa sistematicidad de las instancias de coordinación y la ambigüedad en los roles docentes, lo que coincide con la literatura que advierte sobre barreras

estructurales para su consolidación (Sagredo-Lillo et al., 2020; Sundqvist et al., 2021). Asimismo, la implementación desigual de la co-enseñanza evidencia una práctica aún heterogénea, condicionada por factores organizativos y por la disponibilidad de espacios reales de colaboración.

En esta misma línea, la comunicación entre docentes emerge como un elemento clave, pero aun insuficientemente desarrollado, lo que impacta directamente en la calidad del trabajo conjunto (Dogbea et al., 2024). La evidencia también muestra que la percepción del rol del docente de Educación Especial tiende, en algunos casos, a limitarse a funciones de apoyo o contención, en lugar de consolidarse como co-docente en igualdad de condiciones, lo que restringe el potencial de la co-docencia como estrategia inclusiva.

Desde una perspectiva más amplia, los resultados sugieren que el trabajo colaborativo no depende únicamente de condiciones estructurales, sino también de las percepciones, creencias y niveles de autoeficacia docente, lo que influye directamente en su compromiso y en la calidad de las prácticas implementadas (de Jong et al., 2022; Szumski et al., 2025). En este sentido, el liderazgo escolar y la cultura institucional se posicionan como factores determinantes para promover prácticas colaborativas sostenibles.

En conclusión, el estudio permite afirmar que, si bien existe una disposición favorable hacia el trabajo colaborativo, su consolidación como práctica pedagógica efectiva requiere avanzar hacia condiciones institucionales más favorables, con tiempos protegidos, roles claramente



definidos, liderazgo pedagógico activo y formación continua. Asimismo, se evidencia la necesidad de transitar desde una colaboración ocasional hacia una cultura colaborativa sistemática, que permita fortalecer la co-docencia como eje central de la educación inclusiva.

Finalmente, se reconoce que este proceso no solo implica cambios organizativos, sino también transformaciones en las concepciones docentes, promoviendo una visión compartida del trabajo educativo como una responsabilidad colectiva orientada al aprendizaje y la equidad.

Agradecimientos: Beca ANID /Magíster Nacional para Profesionales de la Educación/ 2025-50250032

REFERENCIAS

- Castro, R., & Sagredo-Lillo, E. (2025). Co-teaching and collaborative work in inclusive educational contexts. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 5(1), 1089. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20251089>
- Cavagnini, M. J., Da Fonte, M. A., Boesch, M. C., Neff, G. C., Bounds, M. C., & Bowers, K. N. (2025). Together we can do great things! AAC teams from the perspective of special education teachers. *Communication Disorders Quarterly*, 46(4), 222-232. <https://doi.org/10.1177/15257401241273877>
- Chile. (2023). Ley N.º 21.545: Establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123>
- De Jong, L., Meirink, J., Admiraal, W., & Schenke, W. (2022). School-based collaboration as a learning context for teachers: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 112, 101927. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101927>
- Díaz, R., Droguett, A., & Piñeiro, J. L. (2022). Creencias y concepciones sobre co-docencia con profesores de educación diferencial manifestadas por futuros profesores de matemáticas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 131-147. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100131>
- Dogbea, C. S. K., Tweneboah, I., Basoah, P., Arkrofia, A. A., & Appiah, N. (2024). Papel mediador de la creatividad docente en las relaciones entre comunicación estratégica interna, comportamiento de búsqueda de retroalimentación y desempeño docente. *Cogent Education*, 11(1), 2351260. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2351260>
- Friend, M., Embury, D. C., & Clarke, L. (2015). Co-teaching versus apprentice teaching: An analysis of similarities and differences. *Teacher Education and Special Education*, 38(2), 79-87. <https://doi.org/10.1177/0888406414529308>
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). Circular N.º 586: Instrucciones para la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de párvulos y estudiantes autistas. <https://www.mineduc.cl/>

- Ministerio de Educación de Chile. (2009). Decreto N.º 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>
- McLeskey, J., Barringer, M.-D., Billingsley, B., Brownell, M., Jackson, D., Kennedy, M., Lewis, T., Maheady, L., Rodriguez, J., Scheeler, M. C., Winn, J., & Ziegler, D. (2017). High-leverage practices in special education. Arlington, VA: Council for Exceptional Children & CEEDAR Center.
- Monzalve, M., Sánchez, S., & Díaz-Levicoy, D. (2023). Examinando la formación en manejo y apoyo conductual en el aula y sentido de eficacia de futuros profesores. *Formación Universitaria*, 16(1), 1-10. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062023000100001>
- Muñoz-Oyarce, M., Monzalve-Macaya, M., & Sepúlveda-Vallejos, S. (2023). Teachers' social representations of inclusive education: A systematic review of literature 2010-2020. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 12(2), 720-728. <https://doi.org/10.11591/ijere.v12i2.24070>
- Palacios, R., Larrazabal, S., & Monzalve, M. (2022). Evident demands and absent changes: Special education teachers' initial training in Chile. *British Journal of Special Education*, 49(4), 628-647. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12423>
- Razalli, A. R., Hashim, A. T., Mamat, N., & Ariffin, A. (2020). Collaborative teaching between special education teachers and mainstream teachers in inclusive education program. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(8). <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v10-i8/7713>
- Sagredo-Lillo, E. J., Bizama Muñoz, M. P., & Careaga Butter, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 343-360. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2021). Co-teaching during teacher training periods: Experiences of Finnish special education and general education teacher candidates. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 1-15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983648>
- Szumski, G., Narkun-Jakubińska, Z., Grygiel, P., & Smogorzewska, J. (2025). General and special education teachers in co-teaching: Self-efficacy in collaboration, co-teaching benefits, and teaching practices in inclusive classrooms: A mediation analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 40(6), 1155-1171. <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2486535>
- Tzivinikou, S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: Developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of Education in the 21st Century*, 68, 108-119.