

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E INCLUSIÓN



Revista de Ciencias de la Educación e Inclusión



Revista de Ciencias de la Educación e Inclusión

Vol. 2 Núm. 2 (Octubre 2025)

©CENTRO DE INVESTIGACION ESPECIALIZADA MAROS SOCIEDAD ANONIMA CERRADA - CINEMAROS S.A.C.

Calle Santo Domingo 103 Oficina 312, Arequipa, Perú.

E-Mail: revistacei2023@gmail.com

Depósito Legal N° 2024 - 12785

ISSN: 3084 - 7133 (En línea)

Editor:

Rossana Gómez Campos

<https://orcid.org/0000-0001-6509-5707>

E-Mail: rossanagomez_c@hotmail.com

Coordinador editorial:

Gonzalo Gómez

E-Mail: revistacei2023@gmail.com

Comité editorial:

Dr. José Sulla Torres. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.

<https://orcid.org/0000-0001-5129-430X>

Mg. Ruben Vidal Espinoza. Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile.

<https://orcid.org/0000-0002-8593-5248>

Dr. Wilbert Cossio Bolaños, Universidad Privada San Juan Bautista, Lima, Perú.

<https://orcid.org/0000-0002-5519-1911>

Dra. Cynthia Lee Andruske. Centro de Investigación CINEMAROS, Arequipa, Perú.

<https://orcid.org/0000-0001-7762-0310>

Ciria Margarita Salazar. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima, Colima, México.

<https://orcid.org/0000-0001-8863-2309>

Dr. Pedro R. Oivares Universidad de Huelva: Huelva, Cáceres, España.

<https://orcid.org/0000-0001-7371-343X>

Dr. Luis Felipe Castelli Correia Campos: Universidad del Bi-Bio, Chile

<https://orcid.org/0000-0001-7771-6486>

Dr. Cristian Duarte Rocha: Universidad San Sebastián, Concepción, Chile

<http://orcid.org/0000-0002-1172-8692>

Mg. Rodrigo Monné de La Peña: Universidad Católica del Maule, Chile

Índice

54 Editorial: Papel de la educación inclusiva:

Gómez Campos R

**56 El liderazgo pedagógico como factor de mejora en el desempeño educativo.
una revisión sistemática entre los años 2015-2022**

García Jaque C

70 Co-enseñanza: estrategia inclusiva para favorecer la diversidad en el aula

López-Araya F, Contreras-Cornejo F

77 Las Redes Sociales en adolescentes y la desconexión de la realidad física

Cossio Gómez MA, Rojas J, Gajardo V

**82 Familia y escuela: agentes de inclusión frente a barreras de aprendizaje y
participación**

Díaz-Ponce I, Schiaffino-Muñoz M, Moya-Prieto V

El liderazgo pedagógico como factor de mejora en el desempeño educativo. Una revisión sistemática entre los años 2015-2022

Educational leadership as a factor for improvement in educational performance. A systematic review between 2015 and 2022

César García Jaque

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-2641-1798>

Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

RESUMEN

Objetivo: analizar el liderazgo pedagógico y los factores que contribuyen a la mejora educativa y los procesos de aprendizaje escolar mediante una revisión sistemática entre los años 2015-2022

Metodología: La metodología empleada en esta investigación es una revisión sistemática, considerando para ello la siguiente combinación de operadores booleanos "pedagogical leadership" AND "educational improvement". Los criterios de inclusión para esta investigación son publicaciones en revistas científicas entre los años 2015 y 2022, artículos descendientes de la pedagogía y en idioma español.

Resultados: Los resultados revelan correlaciones positivas entre el liderazgo pedagógico

y el aprendizaje. Se identifican prácticas específicas de liderazgo como el desarrollo profesional y el liderazgo distribuido en la toma de decisiones, que están asociadas con mejoras significativas en la calidad educativa

Conclusión: Los estudios revisados en esta revisión sistemática coinciden en que el liderazgo escolar es un factor decisivo para la mejora del proceso educativo. Además, los estudios indican que influye en la cultura colaborativa de los colegios, el desarrollo profesional docente, desarrollo del aprendizaje del alumno y en la innovación pedagógica.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico, director, mejora educativa, aprendizaje.

REVISIÓN



Recibido: 12 de junio 2025
Aceptado: 01 de septiembre 2025

Correspondencia:

Cesar García Jaque

E:mail:

cesargarciaj@gmail.com



ABSTRACT

Objective: To analyze pedagogical leadership and the factors that contribute to educational improvement and school learning processes through a systematic review between 2015 and 2022.

Methodology: The methodology employed in this research is a systematic review, considering the following combination of the Boolean operators "pedagogical leadership" AND "educational improvement." The inclusion criteria for this research are publications in scientific journals between 2015 and 2022, articles derived from pedagogy, and in Spanish.

Results: The results reveal positive correlations between pedagogical leadership and learning. Specific leadership practices, such as professional development and distributed leadership in decision-making, are identified as being associated with significant improvements in educational quality.

Conclusion: The studies reviewed in this systematic review agree that school leadership is a decisive factor in improving the educational process. Furthermore, studies indicate that it influences the collaborative culture of schools, teacher professional development, student learning, and pedagogical innovation.

Keywords: Pedagogical leadership, principal, educational improvement, learning.

Introducción

El liderazgo pedagógico consiste en poner el aprendizaje de los estudiantes en el centro de todas las decisiones escolares¹.

Según la revisión de literatura varios estudios se han efectuado en el liderazgo pedagógico, por ejemplo, un estudio realizado por Bolívar-Botía² plantea que la función del equipo directivo es ser un agente catalizador en la promoción y gestión de una buena enseñanza. Además, menciona que los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes de las comunidades escolares dependerán mucho de las prácticas implementadas, sea con un liderazgo distribuido o compartido, en una comunidad profesional de que fomenta el aprendizaje efectivo.

Otro estudio realizado por Leiva-Guerrero y Vásquez³ señalan en sus hallazgos referentes al modelo colaborativo, en relación con las decisiones conjuntas entre directivos y docentes en tareas tales como; planificación y la ejecución de procesos, visitas al aula, etapas del proceso y utilización de herramientas de evaluación de la observación de clases.

De hecho, el liderazgo pedagógico se ha destacado como un componente esencial para la

eficacia y la mejora en el ámbito educativo. Sin embargo, la implementación exitosa de estrategias de liderazgo pedagógico para lograr mejoras significativas en las comunidades escolares plantea una serie de desafíos.

En general, Todas las acciones que deben ejecutar los docentes en los distintos establecimientos educacionales, de acuerdo con los lineamientos y espacios de trabajo definidos por los equipos directivos y el director.

En consecuencia, realizar una revisión sistemática sobre el liderazgo pedagógico como factor de mejora del desempeño educativo permite consolidar, analizar y sintetizar de manera rigurosa la evidencia científica disponible sobre la relación entre el liderazgo de los equipos directivos, en particular, el liderazgo centrado en lo pedagógico y los resultados educativos.

Es por esto por lo que surge el siguiente cuestionamiento: ¿Qué factores del liderazgo pedagógico contribuyen a la mejora educativa de los procesos de aprendizaje escolar?

Por lo tanto, este estudio se propuso como objetivo analizar el liderazgo pedagógico y los

factores que contribuyen a la mejora educativa y los procesos de aprendizaje escolar mediante una revisión sistemática entre los años 2015-2022

Metodología

Tipo de investigación

Esta investigación utiliza el enfoque cualitativo de carácter descriptivo interpretativo, no experimental. Este enfoque descriptivo interpretativo ayuda a captar la riqueza y la diversidad de perspectivas de los estudios analizados.

En esta investigación se analizarán estudios que comprendan el liderazgo pedagógico y la mejora educativa, con el propósito de reconocer los factores más relevantes que vinculan ambas variables.

La búsqueda y recopilación de artículos académicos indexados se realizó por medio de cuatro bases de datos, las que son; ProQuest, ERIC, Scopus y Web of Science.

Técnicas y procedimientos

Para realizar la búsqueda de artículos científicos en las bases de datos señaladas anteriormente, se utilizó el buscador de bases de datos que proporciona la biblioteca de la Universidad Católica del Maule, donde las primeras bases de datos a emplear fueron Scielo y Scopus- Se emplearon los siguientes operadores booleanos: "pedagogical leadership" AND "academic performance", "leadership pedagogical" AND "academic result", "leadership pedagogical" AND "educational quality" con las cuales no se encontraron resultados, por lo que se decidió en modificar y utilizar el siguiente operador booleano: "pedagogical leadership" AND "educational improvement".

Con las bases de datos empleadas para la búsqueda de artículos científicos, los resultados en la primera instancia fueron los siguientes: ProQuest con 186 artículos científicos, ERIC arrojó 14 resultados, Scopus proporcionó 3 artículos científicos y finalmente Web of Science con 3 artículos científicos.

Es importante señalar que luego de las búsquedas se filtraron los resultados a través de

los criterios de inclusión y exclusión que serán indicados a continuación. La búsqueda se realizó durante el mes de octubre de 2023.

Delimitación de los estudios

Para delimitar la selección de los artículos científicos para esta revisión sistemática se establecieron diferentes Criterios de Exclusión (CE) y Criterios de Inclusión (CI). A continuación, se señalan cuales fueron esos criterios:

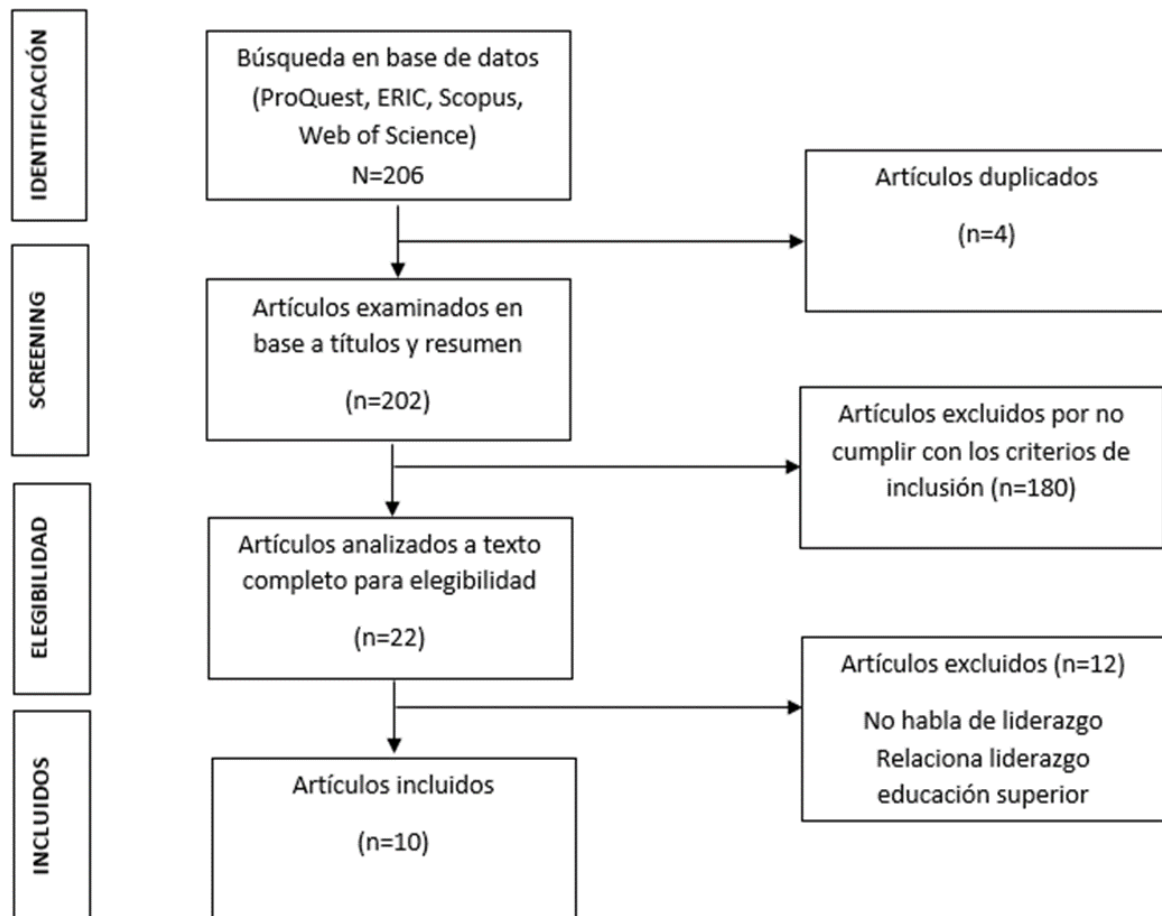
Criterios de Inclusión

- C.I.1: Artículos de revistas científicas en base de datos
- C.I.2: Investigaciones con metodología cualitativa, cuantitativa y mixta
- C.I.3: Publicaciones entre los años 2015 y 2022
- C.I.4: Publicaciones en idioma inglés y español
- C.I.5: Publicaciones de texto completo

Criterios de Exclusión

- C.E.1: Estudios secundarios como libros, revisiones sistemáticas, literatura gris.
- C.E.2: Estudios publicados antes de 2015
- C.E.3: Estudios publicados en idiomas distintos al inglés y español
- C.E.4: Sin acceso al artículo completo

En la figura 1 se presenta el diagrama de prisma empleado para la delimitación de la muestra. Para ello se siguió las sugerencias de Moher et al.⁴



Fuente: elaboración propia

La primera etapa de búsqueda arrojó un total de 206 artículos científicos de acuerdo con la ecuación proporcionada por los operadores booleanos en las cuatro bases de datos seleccionadas. Por concepto de duplicados se eliminaron 4 artículos. En la etapa de cribado, luego de la lectura del resumen de las investigaciones, se eliminaron 180 por no cumplir con los criterios de inclusión considerados para esta investigación. Posteriormente en la etapa de elección

se excluyeron 12 artículos por no tener una relación directa con el liderazgo pedagógico y con la mejora educativa. Finalmente, en la etapa de inclusión quedaron un total de 10 artículos científicos para realizar la presente revisión sistemática.

Resultados

En la tabla 1 se muestra de artículos seleccionados para la realización de la revisión sistemática.

Tabla 1. Características de estudios sistematizados

Nº.	Título del trabajo	Autor(es)	Año/País	Revista	Palabras clave
1.	Creating and Developing a Collaborative and Learning- Centred School Culture: Views of Estonian School Leaders	Poom-Valickis, et al. ⁵	2022 Estonia	CEPS Journal	School leaders, collaborative school culture, learning centred leadership
2.	What are the Keys to Achieve Successful Leadership? Two Case Studies of Private Catholic Schools	Cruz-González, et al. ⁶	2021 España	The International Journal of Religion and Spirituality in Society	Catholic Schools, School Leadership, Professional Identity, Female Principals
3.	Identity Metamorphosis: The Teacher-Principal Transition of a Female Leader for Social Justice	Cruz-González et al. ⁷	2021 España	The International Journal of Educational Organization and Leadership	Professional Identity, Leadership, Female Principal, School Context
4.	La historia de Marta: una directora que lidera en contextos de desafío	Cruz-González, et al. ⁸	2020 España	School Leadership & Management	Leadership; management; school improvement; female principal
5.	Building a Common Project by Promoting Pedagogical Coordination and Educational Leadership for School Improvement: A Structural Equation Mode	García Martínez et al. ⁹	2020 España	Social Sciences	Pedagogical coordination; management leadership; middle leaders; teacher professional development; secondary education; SEM
6.	School Principals in Spain: Interplay of Leaders, Teachers and Context	García-Martínez et al. ¹⁰	2020 España	Sustainability	Principals; leadership; middle leaders; secondary schools; sustainability

7.	Making sense of external partnerships: Principals' experiences of school–university collaborations	Sahlin, Susanne ¹¹	2019 Suecia	Journal of Professional Capital and Community	Beyond-school collaboration, Principals' sense-making, Research-practice partnership, School–university collaboration, School–university partnership
8.	Capacidades del liderazgo pedagógico en la dirección escolar de centros ubicados en zonas de riesgo social: Un estudio cualitativo	Ritacco Real et al. ¹²	2019 España	Revista Mexicana de Investigación Educativa	Directores, liderazgo, gestión escolar, educación media, estudio de caso.
9.	School Improvement Trajectories in Chile: a case study	De la Vega Rodríguez, Luis Felipe ¹³	2019 Chile	Educação & Realidade	Educational Improvement. Improvement Trajectories. Educational Evaluation. Case Study. Educational Management.
10.	Exploring the Management of Principal Responsibilities in Secondary Schools in Barcelona: A Case study	Tomás-Folch y Ion ¹⁴	2015 España	The International Journal of Educational Organization and Leadership	School Principal, Secondary School, Management, Case Study

En la tabla 2 se observan los resultados alcanzados por los 10 estudios sistematizados. La mayoría son cualitativos (entrevistas, historias de vida, estudios de caso), salvo uno cuantitativo y uno mixto. Los lugares donde se efectuaron los estudios predominan investigaciones en España, seguidas de Estonia, Suecia y Chile. En relación a los principales hallazgos, el liderazgo escolar se asocia con la colaboración docente, la participación en la toma de decisiones y la creación de una

cultura escolar centrada en el aprendizaje. Por otro lado, se destaca la importancia de una visión compartida sustentada en valores (justicia social, compromiso, empatía, escucha, implicación familiar). En general, el liderazgo favorece el desarrollo profesional docente y la innovación pedagógica, aunque depende de condiciones laborales y del rol de mandos intermedios.

Tabla 2. Características de estudios sistematizados

Nº	Autor(es)	Año/País	Contexto del estudio (nivel, tipo y número de participantes)	Método	Instrumentos	Hallazgos principales
1.	Poom-Valickis, et al. ⁵	2022 Estonia	Contexto: Directores Participantes: 9	Cualitativo	Entrevista semiestructurada	Los hallazgos indican que los programas de desarrollo para líderes escolares deberían concentrarse más en moldear las opiniones, conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar una cultura escolar colaborativa y centrada en el aprendizaje.
2.	Cruz-González et al. ⁶	2021 España	Contexto: Directores Participantes: 5	Cualitativo	Entrevista semiestructurada	Los hallazgos resaltan la importancia de consolidar una visión compartida basada en los valores cristianos y la justicia social. También destacan el trabajo en equipo y el compromiso profesional para lograr un verdadero liderazgo escolar. La empatía, la escucha y la implicación familiar también se consideraron elementos clave.
3.	Cruz-González et al. ⁷	2021 España	Contexto: Directora Participantes: 1	Cualitativo	Historia de vida	Los hallazgos revelan que la identidad profesional no es estática. Elementos como las experiencias vitales y profesionales y los escenarios formativos y laborales son claves para la construcción de un perfil profesional específico.
4.	Cruz-González et al. ⁸	2020 España	Contexto: Directora Participantes: 1	Cualitativo	Historia de vida	Los hallazgos revelan que la práctica del liderazgo promueve el compromiso profesional y las habilidades del trabajo en equipo. La escucha y disponer espacios de diálogos es fundamental en la construcción de compromisos.
5.	García Martínez et al. ⁹	2020 España	Contexto: Equipo directivo Participantes: 547	Cuantitativo	Cuestionario	Los hallazgos determinan que el jefe de estudios es la figura con mayor responsabilidad de coordinación en el contexto español. De esta manera, el liderazgo educativo proporciona un impulso para el aprendizaje profesional de los docentes. Sin embargo, la presencia de otros líderes en las escuelas da cabida a una cultura de colaboración caracterizada por la toma de decisiones compartida y una mayor implicación docente trae consigo grandes retos que deben ser abordados por los propios directivos, junto con sus mandos intermedios.

6.	García-Martínez et al. ¹⁰	2020 España	Contexto: Directores Participantes: 6	Cualitativo	Entrevistas	El desarrollo profesional de los docentes depende de las condiciones de trabajo. Además, la participación de los docentes es un factor clave para garantizar que se lleve a cabo el desarrollo profesional. Los jefes de estudios y jefes de departamento tienden a ser más accesibles que los directores a la hora de abordar sus inquietudes. El establecimiento de un propósito común orientado a la mejora y la sostenibilidad, iniciado por el equipo directivo, implica que más docentes trabajen de una manera más innovadora.
7.	Sahlin, Susanne ¹¹	2019 Suecia	Contexto: Directores Participantes: 5	Cualitativo	Entrevistas semiestructuradas	Los hallazgos mostraron que la creación de sentido de importancia para los directores está relacionada con el cultivo de la participación y la responsabilidad colectiva, el desarrollo de la confianza y la cultura de mejora entre todos y orientadas al aprendizaje colaborativo en las escuelas.
8.	Real y Molina-Fernández ¹²	2019 España	Contexto: directores Participantes: 5	Cualitativo	Estudio de caso	Los hallazgos señalan a la escuela como una unidad básica de mejora educativa, así como a la dirección escolar, un factor que influye positivamente en los resultados de aprendizaje del alumnado. El desarrollo de las capacidades del liderazgo pedagógico se convierte en una forma de conducir el ejercicio directivo.
9.	Rodríguez ¹³	2019 Chile	Contexto: directores Participantes: 8	Cualitativo	Estudio de caso	Los principales hallazgos mencionan que las escuelas cuentan con la capacidad de implementar proceso y prácticas de gestión escolar destinados a estructurar el trabajo y las responsabilidades.
10.	Tomás-Folch y Ion ¹⁴	2015 España	Contexto: Directores Participantes: 10	Mixto	Entrevistas Autoinformes	Los hallazgos señalan que los directores tienen tareas diversas y complejas y exigen el dominio de competencias específicas.

Discusión

Hay que señalar que los estudios analizados en esta revisión sistemática tienen un rango de 8 años, siendo el primero de estos estudios con año de publicación 2015 y el último de estos estudios analizados con año de publicación 2022. Es importante destacar que el 90% de los artículos estudiados en esta revisión sistemática tiene un rango etario que va desde el año 2019 al año 2022. Esto potencia la realidad en la cual el liderazgo pedagógico es de real aporte en los distintos procesos académicos que se llevan a cabo en las escuelas.

Tras haber analizado las distintas muestras de los artículos estudiados, se presenta que en la totalidad de artículos de enfoque cualitativo y enfoque mixto corresponde al director y en la investigación de enfoque cuantitativo tiene como muestra al equipo directivo, dada la incidencia que tienen esos actores en el liderazgo pedagógico.

Si bien la investigación está enfocada en comprender el contexto nacional chileno sobre el liderazgo pedagógico, la gran parte de los artículos revisados son de origen español, sin embargo, aportes valiosos entrega el estudio chileno de Rodríguez¹³ donde señala que las escuelas autónomas mejoran claramente en diferentes procesos organizativos, especialmente en el liderazgo del director. En materia de procesos pedagógicos los procesos indican estabilidad más que cambios en los procesos de mejora, ya que no se observan transformaciones importantes. Esto obedece a que las prácticas de liderazgo pedagógico están instaladas.

En contraste a las escuelas autónomas, las escuelas en recuperación inician su trayectoria desde una posición más débil en comparación a las escuelas autónomas, considerando que en estos casos fue necesario instalar y mejorar distintos procesos y prácticas básicas.

Sobre esa misma línea de resultados de la investigación de Rodríguez¹³ señala que las escuelas autónomas tienen procesos eficaces orientados al rendimiento académico bajo una mirada competitiva, en cambio, las escuelas emergentes y en recuperación ni siquiera han logrado instalar procesos similares.

Considerando contextos socioeconómicos en el desarrollo de las trayectorias de mejora de las escuelas, se observa que en las escuelas emergentes y en recuperación, debido a su vulnerabilidad, es necesario invertir tiempo y energía para establecer rutinas de funcionamiento, en contraste con las escuelas autónomas cuyo éxito compromete una menor presión para abordar desventajas socioeconómicas dado que sus estudiantes no viven en esas condiciones.

Una fortaleza común entre las escuelas en recuperación, emergentes y autónomas es la capacidad de implementar prácticas de gestión escolar destinadas a la organización y estructuración del trabajo y las distintas responsabilidades. Se puede definir esta línea de procesos de la siguiente manera: 1) poner orden; 2) lograr organización; 3) mejorar la enseñanza-aprendizaje.

En los estudios de enfoque cualitativo analizados es posible señalar que en su totalidad tienen como muestra al director, considerando a este un actor clave dentro del concepto de liderazgo pedagógico y promotor de la mejora educativa y de los procesos de aprendizaje escolar.

Cruz González et al.⁷ que en su estudio utilizó la historia de vida como instrumento de recolección de información, señala que las claves para un liderazgo pedagógico efectivo es aprender a delegar responsabilidades y a tener confianza en el equipo profesional, que es donde realmente se forma la identidad del liderazgo. Además, señala que hay que tener confianza en los demás, que se comprometan con la escuela. Así, todos colaboran y todos se sienten parte de la escuela y sus procesos. Emplear prácticas educativas horizontales son elementos claves en una escuela eficaz junto con la promoción de esta.

Junto con ello, la identidad profesional en el área del liderazgo pedagógico no es estática. Son de gran valor en la formación de esta identidad profesional las situaciones familiares y personales junto con los escenarios formativos y trayectorias laborales.

Por otra parte, la investigación de Estonia de Poom-Valickis et al.⁵ que utiliza una muestra de 9

directores, indica que los líderes escolares apoyan una cultura escolar colaborativa y centrada en el aprendizaje por medio de la visión institucional y que esta sirve de base para la toma de decisiones. Sin embargo, la responsabilidad del desarrollo pedagógico se delega en los directores junto con un papel de generador de ideas. La investigación señala que el liderazgo compartido funciona mayoritariamente de arriba hacia abajo, donde el director asigna tareas, propone ideas y lidera la formación de grupos de trabajo. Un 33% de los participantes en la investigación de Poom-Valickis et al.⁵ señalan que cuentan con un enfoque sistemático para el desarrollo profesional de los docentes tales como, entrevistas de evaluación, observaciones de clases, retroalimentación y entrevistas basadas en autoevaluación, siendo de vital importancia esta última puesto de aquí desprenden las decisiones en cuanto a capacitación.

En cuanto a construcción de relaciones de confianzas, el 100% de los participantes enfatizan en la importancia de las relaciones laborales y los esfuerzos por mejorar esas confianzas en todos sus equipos.

Finalmente, en la investigación se desprende que todos los participantes ejercen el liderazgo compartido, aunque la principal característica es de arriba hacia abajo.

En la investigación de García-Martínez et al.¹⁰, señala como el apoyo y supervisión del equipo directivo y mandos intermedios aseguran el éxito de las escuelas. Bajo esta conclusión expresa que se ha superado la confrontación entre la democracia y la autocracia dando paso a un liderazgo distribuido. A su vez, expresa que el éxito escolar no lo puede lograr una persona, sino que por medio de un equipo. Hace especial mención a como el jefe de estudios (UTP en Chile) se perfila como líder en un liderazgo distribuido y compartido, asumiendo roles que va en beneficio de los estudiantes.

En cuanto a cómo los líderes promueven el desarrollo profesional de sus docentes, el estudio señala que los docentes consideran al jefe de estudios y a los jefes de departamento más accesibles a la hora de abordar sus inquietudes y eso genera que los docentes trabajen de una manera más innovadora.

Siguiendo en el orden de las investigaciones de enfoque cualitativo, el estudio Sueco de Sahlin¹¹ considera de vital importancia el apoyo externo por medio de la colaboración entre la escuela y la universidad, ya que este puede facilitar un cambio en las prácticas, prácticas tan necesarias como el desarrollo de compromisos colectivos, la responsabilidad compartida, el fomento a la colaboración orientada al aprendizaje, la implicación en el trabajo colaborativo y la construcción de conocimiento basado en la investigación.

En la misma línea del enfoque cualitativo, Cruz-González et al.⁸ en su trabajo de narración de una historia de vida, señalan que la identidad del liderazgo profesional comienza desde la infancia. Esto se atribuye a factores familiares, sociales, políticos y educativos que marcan la infancia. Estos factores logran desencadenar una trayectoria personal y profesional llena de desafíos.

Los contextos desfavorables en materia socioeconómica, es de suma importancia en como los líderes educativos adaptan su modelo y visión en busca de mejorar y revertir ese contexto de difícil rendimiento.

En el estudio realizado en España por los investigadores Cruz-González et al.⁶, precisan que el éxito del liderazgo efectivo no depende solo del liderazgo ejercido desde la dirección, sino que es importante establecer el liderazgo distribuido en donde el poder se distribuye entre varios integrantes y las tareas delegadas entre más participantes de la comunidad escolar.

Identifican además la importancia de involucrar a las familias en la participación de distintas actividades de la escuela, a pesar de las dificultades que enfrentan las familias y la comunidad en aspectos socioeconómicos. A raíz de ello señalan la importancia de luchar y abordar los temas de pobreza por medio de acciones en conjunto con la sociedad, marcado en valores éticos.

La investigación señala que una de las claves del liderazgo exitoso es construir una cultura colaborativa profesional que tenga en cuenta las necesidades del alumnado y dar respuestas a ella.

Por último, señalan que el tener una visión clara de sus propósitos es vital en la consecución de ésta. Liderar desde el enfoque distribuido es la clave para las mejoras educativas.

Real y Fernández¹² en su estudio cualitativo señalan como los directores conciben a la escuela como una unidad básica de mejora educativa, mencionando que la dirección escolar es un factor que influye positivamente en los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Esto se realiza por medio de conducir este proceso, por medio de prácticas distribuidas que optimizan los procesos.

Las influencias culturales y socioeconómicas son consideradas como una constante variable que determina el liderazgo y como hacen frente a ellas.

Considerando los aportes de la investigación de enfoque cuantitativo, nos encontramos con el estudio de García et al.¹⁰ donde señalan que el jefe de estudios es la figura de mayor responsabilidad de coordinación en el contexto español. Así, el liderazgo pedagógico genera un impulso para el aprendizaje profesional de todos los docentes. Además, señalan la presencia de otros líderes educativos que dan cabida a una cultura de colaboración que se caracteriza por la toma de decisiones compartidas y mayor implicación en los distintos procesos educativos.

Precisan que la figura del director es una fuente de apoyo para los colaboradores, el desarrollo de la cultura escolar, el conocimiento del plan de estudios, la pedagogía y la evaluación son factores que se consideran importantes para el logro de una coordinación pedagógica eficaz. A partir de ello, logran establecer un modelo caracterizado por el liderazgo pedagógico, el establecer objetivos compartidos, hacer partícipe al profesorado y el establecimiento de una fuerte cultura de colaboración.

En la investigación de Tomás-Folch y Ion¹⁴, cuyo enfoque es mixto, se desprende desde las tareas asignadas por los directores escolares en función de la tipología de Leithwood, muestra que las tareas relacionadas con el liderazgo de personas son las más frecuentes, luego las tareas de instrucción, luego las de reorganización y por último aquellas tareas relacionadas con los establecimientos de metas y objetivos.

Esta misma categoría de tareas de los directores escolares según la tipología LEC (Ley de Educación de Cataluña), señala que las tareas de gestión son las más numerosas, seguidas de las pedagógicas, luego las relacionadas con la comunidad escolar y por último aquellas tareas relacionadas con la representación institucional.

En la presente revisión bibliográfica se pudo observar que, de acuerdo con los artículos analizados desde el año 2015 al año 2022, existió un aumento en la cantidad de investigaciones relacionadas al liderazgo pedagógico, principalmente entre los años 2019 y 2022 donde hubo una mayor cantidad de artículos científicos seleccionados para esta revisión.

Esto manifiesta la importancia que el liderazgo pedagógico ha adquirido en función de los lineamientos que entrega en Chile el MBDLE, sumado a la constante preocupación de mejorar la gestión escolar en nuestro país por medio del programa Formación de Directores.

En la mayoría de los artículos analizados corresponden como foco de análisis el director, siendo esta figura considerada la encargada de liderar los procesos de mejora, los procesos de innovación y consecución de metas. En solo una publicación considera al equipo directivo como foco de estudio, siendo esta publicación de enfoque cuantitativo. Otro factor a considerar dentro de esta revisión sistemática es casi la totalidad de artículos de enfoque cualitativo, manifestando así la riqueza y la diversidad de perspectivas de los estudios analizados.

Cabe señalar que el país que lidera la selección de artículos en la presente revisión es España, siendo el país pionero en Iberoamérica en materia investigativa sobre el liderazgo pedagógico y como por medio de él lograr el éxito y mejora educativa.

Se puede identificar en la investigación titulada “Creación y desarrollo de una cultura escolar colaborativa y centrada en el aprendizaje”⁵, como los líderes escolares por medio de la visión institucional, establecen una cultura escolar colaborativa centrada en el aprendizaje. Precisa además que el liderazgo compartido funciona mayoritariamente de arriba hacia abajo, donde el director asigna tareas. De esta forma observamos que la figura del director es la que debe ser capaz

de implementar una visión innovadora orientado al éxito escolar. Además, la figura del director es quien lidera el proceso de desarrollo profesional de los docentes por medio de distintas acciones, todas enfocadas en la mejora educativa.

En el estudio de Cruz-González et al.⁷ podemos reconocer como por medio del liderazgo pedagógico se puede delegar responsabilidades, generar confianza en el equipo directivo y generar identidad. Esto permite que por medio de confianza se pueda comprometer a los equipos con la escuela. Así, todos colaboran y todos se sienten parte de la escuela y sus procesos. De esta forma podemos observar como el liderazgo distribuido es una de las prácticas empleados del liderazgo pedagógico para generar mejora escolar y de los procesos.

La investigación realizada en Chile por Rodríguez 13 titulada “Trayectorias de mejora escolar en Chile” describe que las prácticas de liderazgo pedagógico orientadas al rendimiento académico se encuentran instaladas en aquellas escuelas que durante años han mantenido buenos resultados. Estas prácticas han sido instaladas por el director y son estables en el tiempo.

Es importante señalar que los contextos socioeconómicos influyen también en la consecución de las metas establecidas, puesto que aquellas escuelas que se encuentran en una categoría inferior a autónomas deben realizar esfuerzos mayores e invertir mayor energía para instalar e implementar prácticas exitosas debido a su vulnerabilidad en la cual están insertas.

Se reconoce una característica y fortaleza en común entre las escuelas que poseen distintas categorías, como recuperación, emergentes y autónomas. Esta característica es la capacidad de implementar prácticas de gestión escolar orientadas a la organización y estructuración del trabajo y las distintas responsabilidades. Se define esta línea de procesos de la siguiente forma:

- Poner orden
- Lograr organización
- Mejorar la enseñanza-aprendizaje

Tras analizar los distintos hallazgos de los estudios seleccionados para esta revisión

sistemática, podemos concluir que el liderazgo pedagógico nace desde la figura del director o equipo directivo, generando tareas y responsabilidades a otros integrantes, reconociendo así un liderazgo distribuido.

El liderazgo pedagógico involucra una dirección con foco en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Los líderes pedagógicos reconocen la importancia de establecer metas claras, promover la innovación y proporcionar un continuo desarrollo profesional de sus docentes. Entregar responsabilidades a distintos miembros de la comunidad escolar para asumir roles de liderazgo en áreas específicas es también tarea del liderazgo pedagógico. Esto fomenta un sentido de responsabilidad compartida promoviendo la mejora educativa en las distintas comunidades escolares.

Limitaciones y recomendaciones

Dentro de las limitaciones encontradas en esta revisión sistemática es posible destacar la falta de aportes sobre las prácticas del liderazgo pedagógico y como este es un factor de mejora educativa en Sudamérica y principalmente en Chile. Las investigaciones seleccionadas son casi en su totalidad de Europa, destacando fundamentalmente los aportes de España en materia del liderazgo pedagógico. Principalmente las investigaciones seleccionadas en esta revisión sistemática son de enfoque cualitativo, encontrando muy pocas investigaciones de enfoque cuantitativo que entregaría datos relevantes del tema de investigación. Si bien el enfoque cualitativo ayuda a captar la riqueza y la diversidad de perspectivas de los estudios analizados, se requiere de datos cuantificables que entreguen diversas visiones del estudio realizado.

Para finalizar, es posible definir como recomendación indagar más en las diversas características de los líderes pedagógicos, considerando por ejemplo las trayectorias previas en mandos medios relacionadas con el liderazgo, el tiempo en el cual ejercen dichos cargos, sus principales tareas y aportes y el perfeccionamiento relacionado a áreas del liderazgo.

Considerar las investigaciones que aborden desde un enfoque cuantitativo es una opción a

contemplar en futuras investigaciones que aborden el liderazgo pedagógico.

Conclusión

Los estudios revisados en esta revisión sistemática coinciden en que el liderazgo escolar es un factor decisivo para la mejora del proceso educativo. Además, los estudios indican que influye en la cultura colaborativa de los colegios, el desarrollo profesional docente, desarrollo del aprendizaje del alumno y en la innovación

pedagógica. Se resalta también que es necesario poseer competencias específicas, empatía para alcanzar el liderazgo.

Referencias

- 1 Robinson V. Student-Centered Leadership. 1a ed. Londres, Inglaterra: Jossey-Bass; 2011.
- 2 Bolívar Botía A. ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. Magis Rev Int Investig Educ [Internet]. 2010;3(5). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.11144/javeriana.m3-5.clpd>
- 3 Leiva-Guerrero MV, Vásquez C. Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. Calid Educ [Internet]. 2019;(51):225. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- 4 Moher D, Shamseer L, Clarke M, Ghersi D, Liberati A, Petticrew M, et al. Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. Syst Rev [Internet]. 2015;4(1). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- 5 Poom-Valickis K, Eve E, Leppiman A. Creating and developing a collaborative and learning-centred school culture: Views of Estonian school leaders. Cent Educ Pol Stud J [Internet]. 2021; Disponible en: <http://dx.doi.org/10.26529/cepsj.1029>
- 6 Cruz-González C, Lucena Rodríguez C, Domingo Segovia J. What are the keys to achieve successful leadership?: Two case studies of private catholic schools. Int J Religion Spiritual Soc [Internet]. 2021;11(2):181–90. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18848/2154-8633/cgp/v11i02/181-190>
- 7 Cruz-González C, Lucena Rodríguez C, Domingo Segovia J, Mula Falcón J. Identity metamorphosis: The teacher-principal transition of a female leader for social justice. Int J Educ Organ Leadersh [Internet]. 2021;28(2):97–106. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18848/2329-1656/cgp/v28i02/97-106>
- 8 Cruz-González C, Pérez Muñoz M, Domingo Segovia J. Marta's story: a female principal leading in challenge contexts. Sch Lead. Manag [Internet]. 2020;40(5):384–405. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2020.1719401>
- 9 García-Martínez I, Arrifano Tadeu PJ, Pérez-Ferra M, Ubago-Jiménez JL. Building a common project by promoting pedagogical coordination and educational leadership for

- school improvement: A structural equation model. Soc Sci (Basel) [Internet]. 2020;9(4):52. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3390/socsci9040052>
- 10 García-Martínez I, Molina-Fernández E, Ubago-Jiménez JL. School principals in Spain: Interplay of leaders, teachers and context. Sustainability [Internet]. 2020;12(4):1469. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3390/su12041469>
 - 11 Sahlin S. Making sense of external partnerships: Principals' experiences of school-university collaborations. J Prof Cap Comm [Internet]. 2019;5(1):51–71. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1108/jpcc-02-2019-0004>
 - 12 Real MR, Fernández F. Capacidades del liderazgo pedagógico en la dirección escolar de centros ubicados en zonas de riesgo social: un estudio cualitativo. 2019;24(81):375–402. Disponible en: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/capacidades-del-liderazgo-pedagogico-en-la/docview/2263218991/se-2>
 - 13 Rodríguez LF de la V. School Improvement Trajectories in Chile: a case study. Educ Real [Internet]. 2019;44(4). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623683185>
 - 14 Tomás Folch M, Ion G. Exploring the management of principal responsibilities in secondary schools in Barcelona: A case study. Int J Educ Organ Leadersh [Internet]. 2015;21(3–4):1–11. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18848/2329-1656/cgp/v21i3-4/48497>

Conflicto de intereses: No hay

Financiamiento: Propio

Co-enseñanza: estrategia inclusiva para favorecer la diversidad en el aula

Co-teaching: An inclusive strategy to foster diversity in the classroom

López-Araya Fernanda¹

Orcid: 0009-0007-9301-6077

Contreras-Cornejo Farmyn^{1,2}

Orcid: 0009-0005-0544-0392

¹Carrera de Educación Diferencial. Facultad de Educación. Universidad Santo Tomás - Chile.

²Escuela de Educación Inicial. Carrera de Educación Diferencial. Facultad de Educación. Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago - Chile.

RESUMEN

Objetivo: Analizar, desde una perspectiva crítica, la implementación de estrategias de co-enseñanza entre docentes y educadoras diferenciales para promover la atención a la diversidad en el aula, identificando el aporte de la flexibilización curricular en la disminución de las barreras de acceso y participación del estudiantado.

Metodología: Se buscaron investigaciones empíricas que identificaban como objeto de estudio las prácticas de co-enseñanza. Mediante una revisión de la evidencia en base de datos Scielo, Dialnet y ERIC (2020-2025), se analizaron 14 estudios sobre la implementación de estrategias de

co-enseñanza para promover la inclusión y diversidad en el aula.

Conclusiones: Se concluye que la co-enseñanza se posiciona como una estrategia pedagógica elemental para fomentar una educación inclusiva, cuyo éxito depende del apoyo institucional, la formación docente y la colaboración profesional. Sus beneficios en el aprendizaje y la participación del estudiantado respaldan su implementación en diversos contextos educativos.

Palabras clave: Co-enseñanza, estrategia, inclusiva, diversidad, aula

REVISIÓN



Recibido: 02 de julio 2025
Aceptado: 20 de agosto 2025

Correspondencia:

Farmyn Contreras-Cornejo
E:mail:
fcontrerasc@ucsh.cl



ABSTRACT

Objective: To critically analyze the implementation of co-teaching strategies between teachers and special education educators to promote attention to diversity in the classroom, identifying the contribution of curricular flexibility in reducing barriers to student access and participation.

Methodology: Empirical research was sought that identified co-teaching practices as the object of study. Through a review of evidence from Scielo, Dialnet, and ERIC databases (2020-2025), 14 studies on the implementation of co-teaching strategies to promote inclusion and diversity in the classroom were analyzed.

Conclusions: It is concluded that co-teaching is positioned as an essential pedagogical strategy to foster inclusive education, whose success depends on institutional support, teacher training, and professional collaboration. Its benefits for student learning and participation support its implementation in various educational contexts.

Keywords: Co-teaching, strategy, inclusive, diversity, classroom.

Introducción

En contextos educativos cada vez más diversos y globalizados, la educación hoy en día clama grandes desafíos en relación con las propuestas pedagógicas del siglo XXI para garantizar que todos los estudiantes, independiente de sus características o contextos, tengan las mismas oportunidades de acceso al aprendizaje. Según Booth¹, la inclusión consiste en encontrar formas de atender a la diversidad, generando oportunidades para que todos los estudiantes puedan aprender y participar activamente. Esto requiere una transformación constante en las culturas, políticas y prácticas de las escuelas.

Por esta razón, urge una educación inclusiva que busque disminuir barreras de acceso y participación, subrayando la necesidad de trabajar y modificar las prácticas pedagógicas en base a la colaboración docente.

La diversidad en el aula es una realidad compleja que considera diferencias culturales, socioeconómicas, cognitivas y de aprendizaje, lo que exige enfoques pedagógicos flexibles y adaptativos. En este sentido, la co-enseñanza ha recibido gran atención en los últimos años, puesto que surge como una estrategia clave para abordar estas demandas, promoviendo un ambiente inclusivo que favorece la equidad y la participación activa de todos los estudiantes.

La co-enseñanza se configura como una estrategia pedagógica colaborativa, en la que docentes con diferentes competencias, como el profesor general y el especialista en educación especial, asumen de forma conjunta la planificación, instrucción y evaluación, lo que favorece una respuesta educativa más eficaz frente a la diversidad del estudiantado².

Este artículo propone analizar, desde una perspectiva crítica, la implementación de estrategias de co-enseñanza para promover la inclusión y diversidad en el aula. A través de una revisión de prácticas actuales y ejemplos concretos, se argumenta la contribución de la flexibilización curricular en la disminución de barreras de acceso y participación, siendo una oportunidad para enfrentar los desafíos de una sociedad contemporánea y enriquecer los procesos de enseñanza- aprendizaje. De este modo, la co-enseñanza se presenta no solo como una respuesta a las necesidades inmediatas del aula, sino, como una propuesta integral que favorece un aprendizaje más equitativo, inclusivo y adaptado a los retos del siglo XXI.

Esta revisión bibliográfica es relevante porque aborda la implementación de estrategias de co-enseñanza entre docentes y educadoras diferenciales, un enfoque clave para favorecer la atención a la diversidad en el aula. Los resultados teóricos de este trabajo pueden aportar evidencia

valiosa para orientar políticas educativas y prácticas pedagógicas que potencien la inclusión efectiva en contextos escolares.

Por lo tanto, el objetivo del estudio fue analizar, desde una perspectiva crítica, la implementación de estrategias de co-enseñanza entre docentes y educadoras diferenciales para promover la atención a la diversidad en el aula, identificando el aporte de la flexibilización curricular en la disminución de las barreras de acceso y participación del estudiantado.

Antecedentes Generales

En Chile, existen escasas investigaciones que aportan información respecto a la co-enseñanza como estrategia metodológica para favorecer la inclusión y diversidad en el aula, enfocándose principalmente en determinar los facilitadores y barreras de la colaboración docente, las cuales, no llegan a un acuerdo concreto, dado que algunas de estas hacen referencia a que uno de los facilitadores es la disposición y aspectos actitudinales frente a la colaboración docente³.

Por otro lado, a nivel internacional, se han identificado diversos factores que influyen en una co-enseñanza efectiva, como las condiciones institucionales, el apoyo del equipo directivo en temas de responsabilidad compartida respecto a la inclusión, la flexibilidad curricular, la disponibilidad de recursos y las actividades colaborativas en el marco de las comunidades de aprendizaje profesional⁴. Estas constituyen valiosas instancias para el desarrollo del ejercicio docente, ya que favorecen la construcción de una cultura orientada a la mejora continua y al fortalecimiento de su desempeño global⁵, siendo elementos clave para que la colaboración de los co-enseñantes sea productiva.

Co-enseñanza y Diversidad

La co-enseñanza se describe como un modelo organizativo de apoyo entre docentes con la participación y el progreso del alumnado. Algunos autores como Friends⁶, destacan que la co-enseñanza se basa en la idea que la diversidad en el aula debe ser vista como una oportunidad para enriquecer el proceso educativo, y no como un obstáculo, siendo este un espacio donde se promueva la inclusión y la calidad educativa, considerando la diversidad

en el aula como un recurso valioso que potencia el aprendizaje y contribuya al desarrollo integral⁷.

A partir de las publicaciones consultadas, la co-enseñanza es concebida como una herramienta valorada de manera positiva por docentes⁸, la cual permite adoptar nuevas prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad del alumnado, dando importancia a la colaboración entre profesores para lograr cambios perdurables en la práctica educativa⁹.

Otros autores como González-Laguillo, Carrascal² mencionan en su investigación, que la co-enseñanza es considerada como una medida de inclusión donde dos profesionales cualificados comparten el aula y la responsabilidad de la enseñanza. Sin embargo, para que la co-enseñanza sea efectiva y permita atender a la diversidad, garantizando así la inclusión, es fundamental que los docentes estén adecuadamente preparados, adopten un enfoque de trabajo colaborativo y compartan una visión común respecto de los objetivos educativos. Estos elementos son esenciales para dar respuesta a las demandas que plantea el contexto particular de cada comunidad educativa.

Existen variados factores que inciden en el acceso a una educación equitativa y de calidad que favorecen el aprendizaje de los y las estudiantes de las distintas comunidades educativas. Dentro de ellas encontramos las relaciones interpersonales, las cuales no sólo se reducen a una mera interacción entre profesionales que implementan esta estrategia, sino que también revelan dificultades referidas al grado de confianza entre co-enseñantes, gestión educativa y el apoyo docente^{10,11}. Asimismo, en medida que los actores desarrollan prácticas creativas y contextualizadas para dar cumplimiento a las exigencias normativas, también deben afrontar las consecuencias que surgen de los acuerdos realizados, enfrentándose a contextos pedagógicos y didácticos que pueden presentar tanto oportunidades como diversas limitaciones¹². Por lo tanto, aún se evidencian grandes desafíos respecto a la implementación de la co-enseñanza como una estrategia para beneficiar la diversidad en el aula.

Co-enseñanza y Formación Docente

Otros puntos a considerar en la implementación de la co-enseñanza, es la comunicación efectiva entre docentes y la entrega de herramientas brindadas por el establecimiento educativo, como la organización del tiempo, del espacio y la distribución de las responsabilidades, con el propósito de favorecer la motivación y la implicancia en el aprendizaje por parte del estudiantado⁸. En este sentido, Rodríguez¹³ refiere que la co-enseñanza demanda una planificación cuidadosa y una organización estructurada que garantice las condiciones necesarias para su implementación y contribuya al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, enfatizando la importancia de una coordinación institucional efectiva para el éxito de esta metodología.

No obstante, esta entrega de herramientas no solo debe ser responsabilidad de los establecimientos escolares, sino que es necesaria la preparación previa de los profesionales. A nivel internacional se evidencia que un bajo porcentaje de profesores de aula común han recibido formación inicial sobre las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y metodologías individualizadas². En este contexto, la identidad profesional juega un papel crucial en el éxito de la co-enseñanza, donde debe existir un entendimiento claro de los roles que permita a ambos docentes reconocerse y trabajar colaborativamente como pares co-enseñantes¹⁴, para desarrollar una comprensión y mantener responsabilidad compartida respecto a la inclusión, promoviendo un equilibrio en la colaboración, con un liderazgo escolar que fomente estas acciones y demuestre un compromiso real con la atención a la diversidad⁴.

De acuerdo a lo anterior, la identidad docente influye en el aprendizaje profesional del profesorado, actuando como un elemento de cambio que incide e impacta en el propio proceso de formación, siendo los docentes personas con diferentes grados de disposición para adquirir nuevos conocimientos¹⁵.

En el contexto chileno, la Formación Inicial Docente (FID) constituye un componente estructural clave en la preparación para la colaboración profesional en contextos educativos complejos¹⁶. Esta etapa formativa adquiere especial relevancia frente a la creciente necesidad

de gestionar la diversidad en el aula, dado que incide en la reducción de desigualdades generadas por relaciones de poder asimétricas entre actores del sistema escolar. En particular, la FID debe preparar a los futuros docentes para afrontar uno de los desafíos críticos de la enseñanza colaborativa y la configuración de relaciones equitativas entre co-docentes que favorezcan procesos pedagógicos inclusivos y sostenibles¹⁷.

Lo anterior, contribuirá a mejorar las competencias de trabajo colaborativo entre los docentes diferenciales y regulares, especialmente en áreas complementarias de la planificación educativa, como el dominio de los contenidos curriculares y su diversificación en pro de la flexibilización curricular para facilitar el aprendizaje de todos los y las estudiantes¹². En este escenario, uno de los principales desafíos consiste en capacitar a los docentes en el manejo teórico y práctico de metodologías que beneficie la atención a la diversidad dentro de entornos inclusivos, destacando entre ellas la implementación de la co-enseñanza⁹.

Finalmente, la auténtica colaboración entre los profesores sigue siendo uno de los mayores retos de la co-enseñanza. Sin embargo, la carencia de formación previa sobre el trabajo colaborativo, la ausencia de acuerdos pedagógicos claros y disparidades en los enfoques educativos pueden complicar la implementación efectiva de esta práctica. No obstante, se ha reconocido que la colaboración docente ofrece beneficios significativos, como el crecimiento profesional y la oportunidad de aprendizaje derivada de la interacción entre diversas perspectivas y experiencias⁵. Por otra parte, en un estudio reciente, al examinar los hallazgos, se descubrió que la implementación de acciones asociadas a co-enseñanza tiene un efecto positivo en los estudiantes respecto a la disposición, las expectativas y el éxito académico¹⁸, siendo esta estrategia favorable para dar respuesta, atender a la diversidad dentro de las aulas y con ello promover la inclusión educativa.

Los resultados de esta revisión permiten concluir que la co-enseñanza representa una estrategia metodológica clave para responder a la diversidad en el aula, al promover procesos de enseñanza-aprendizaje más inclusivos, colaborativos y equitativos⁶.

Las evidencias empíricas revisadas coinciden en destacar que la implementación efectiva de la co-enseñanza requiere condiciones institucionales favorables, como el apoyo del liderazgo escolar, una planificación estructurada, la disponibilidad de recursos y un marco normativo flexible que promueva la diversificación curricular¹³.

Asimismo, el desarrollo profesional docente y la identidad profesional surgen como factores esenciales, ya que la colaboración permanente se fundamenta en una comprensión clara de los roles, el respeto mutuo y una visión compartida sobre los objetivos educativos. En el contexto chileno, la Formación Inicial Docente (FID) se plantea como un eje estructural para preparar a los futuros docentes en el trabajo colaborativo. Una FID comprometida con los principios de inclusión y

equidad puede contribuir significativamente a la construcción de relaciones pedagógicas más horizontales entre docentes y a la consolidación de prácticas co-docentes efectivas.

Finalmente, los estudios revisados evidencian impactos positivos de la co-enseñanza en el aprendizaje, la motivación y la participación del estudiantado, validándola como una vía efectiva para avanzar hacia una educación inclusiva en distintos contextos educativos¹⁸. También, se puede afirmar que la colaboración entre docentes constituye una instancia valiosa para el desarrollo profesional, al facilitar procesos de aprendizaje enriquecidos por la diversidad de miradas, saberes y experiencias compartidas en el ejercicio conjunto de la enseñanza.

Conclusión

En estudios futuros, surge la necesidad de analizar cómo la co-enseñanza incide en los logros académicos, la motivación y la participación de los estudiantes en distintos niveles educativos, a mediano y largo plazo. Esto mejoraría la comprensión de la co-enseñanza como estrategia para promover la inclusión y responder a demandas educativas actuales.

Se concluye que la co-enseñanza se posiciona como una estrategia pedagógica elemental para

fomentar una educación inclusiva, cuyo éxito depende del apoyo institucional, la formación docente y la colaboración profesional. Sus beneficios en el aprendizaje y la participación del estudiantado respaldan su implementación en diversos contextos educativos. Los resultados pueden aportar evidencia valiosa para orientar políticas educativas y prácticas pedagógicas que potencien la inclusión efectiva en contextos escolares.

Referencias

- 1 Booth T, Ainscow M. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. 3rd ed. Bristol, Inglaterra: Centre for Studies on Inclusive Education; 2011.
- 2 González-Laguillo B, Domínguez SC. La co-enseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español. Prisma Soc [Internet]. 2022 [citado el 16 de septiembre de 2025];(37):123–47. Disponible en: <https://revistaprismasocial.es/article/view/4689>
- 3 Leiva-Guerrero MV, Vásquez-Herrera C, Encalada Godoy N, Huerta Escobar J, Pereira Arroyo L. Liderar y Trabajar Colaborativamente para la Inclusión Educativa: Facilitadores y Barreras de la Codocencia. Rev Latinoam Educ Inclusiva [Internet]. 2024;18(1):65–87. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782024000100065>
- 4 Jurkowski S, Ulrich M, Müller B. Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. Int J Incl Educ [Internet]. 2023;27(1):54–71. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449>

- 5 Khasawneh YJA, Alsarayreh R, Ajlouni AAA, Eyadat HM, Ayasrah MN, Khasawneh MAS. An examination of teacher collaboration in professional learning communities and collaborative teaching practices. *J Educ E-learn Res* [Internet]. 2023;10(3):446–52. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.20448/jeelr.v10i3.4841>
- 6 Friend M. Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *J Curric Instr* [Internet]. 2008;2(2). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3776/joci.2008.v2n2p9-19>
- 7 Jumbo-Jumbo JJ. Inclusión y el mejoramiento del espacio educativo en el aula. *EPISTEME KOINONIA* [Internet]. 2024;7(13):52–69. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3206>
- 8 Bello Lozano PA, Espinoza Melo CC, Otondo Briceño M. Dispositivo didáctico REI, co-enseñanza e identidad docente en contextos de inclusión educativa. *Conrado* [Internet]. 2021;17(79):186–98. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000200186
- 9 Arriagada Hernández CR, Jara Tomckowiack L, Calzadilla Pérez OO. La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estud pedagóg* [Internet]. 2021;47(1):175–95. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052021000100175>
- 10 Arriagada CR, Venegas NG, Calzadilla-Pérez OO. La evaluación de las prácticas profesionales de coenseñanza. *Prax Saber* [Internet]. 2021;12(31):e10795. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.10795>
- 11 Figueroa Céspedes I, Universidad Diego Portales, Sepúlveda Guajardo G, Soto Cárcamo J, Yáñez-Urbina C. Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* [Internet]. 2020;57(1):1–15. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.1>
- 12 Larrazabal-Bustamante S, Palacios-Ruiz-de-Gamboa R, Berwart-Olave R. Co-docencia e inclusión en escuelas: oportunidades y límites de un modelo único para contextos diversos. *Estud pedagóg* [Internet]. 2023;49(2):263–78. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052023000200263>
- 13 Rodríguez F. La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Rev Latinoam Educ Inclusiva* [Internet]. 2014;8(2):219–33. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4994333>
- 14 Arias Ortega KE, Alarcón Rodríguez S, Barriga Osorio J, Solís Gómez MP. Tensiones en las prácticas de co-enseñanza durante la implementación de la educación intercultural bilingüe. *Rev Educ* [Internet]. 2022; Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49804>
- 15 Rytivaara A, Ahtiainen R, Palmu I, Pesonen H, Malinen O-P. Learning to co-teach: A systematic review. *Educ Sci (Basel)* [Internet]. 2024;14(1):113. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3390/educsci14010113>
- 16 Maldonado-Díaz C, Nuñez-Díaz C. Formación inicial docente y prácticas de coenseñanza: ¿qué dice la investigación internacional de los últimos 20 años? *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* [Internet]. 2023;60(3). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.7764/pel.60.3.2023.3>

- 17 Inostroza Inostroza FA. Relaciones de poder en tareas de co-enseñanza: un estudio de casos entre pares de profesores en Chile. RIDE Rev Iberoam Para Investig Desarro Educ [Internet]. 2021;11(22). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v11i22.828>
- 18 Dagli Gokbulut O, Akcamete G, Guneyli A. Impact of co-teaching approach in inclusive education settings on the development of reading skills. Int J Educ Pr [Internet]. 2020;8(1):1–17. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18488/journal.61.2020.81.1.17>

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Financiamiento: Autofinanciado por los autores.

Las Redes Sociales en adolescentes y la desconexión de la realidad física

Social media in adolescents and the disconnection from physical reality

María Andrea Cossio Gómez¹

Josefa Rojas¹

Vicente Gajardo¹

¹Colegio Miguel de Cervantes, Talca, Chile

RESUMEN

Objetivo: Analizar como las Redes Sociales desconectan a los adolescentes de la realidad física.

Metodología: Se efectuó un estudio documental (ensayo) en el que se describe las redes sociales y como esta puede influir en el comportamiento, las actitudes, los gustos y las creencias de los adolescentes y las posibles consecuencias. Se utilizó las bases de datos Scopus y Scielo para recabar información sobre el tema. Se consideró bibliografía desde el año 1990 hasta el 2024.

Conclusión: El uso excesivo de las redes sociales en adolescentes está creciendo y puede ocasionar aislamiento social, dificultades en

el sueño y el estudio, desconexión con la realidad y consecuentemente problemas emocionales como ansiedad y baja autoestima.

Palabras clave: adolescentes, redes sociales,

ENSAYO



Recibido: 15 de agosto, 2025
Aceptado: 25 de septiembre, 2025

Correspondencia:

María Cossio

E:mail:

andre442gomez@gmail.com



ABSTRACT

Objective: To analyze how social media disconnects adolescents from physical reality.

Methodology: A documentary study (essay) was conducted describing social media and how it can influence adolescent behavior, attitudes, tastes, beliefs, and the potential consequences. The Scopus and Scielo databases were used to gather information on the topic. Literature from 1990 to 2024 was considered.

Conclusion: Excessive use of social media among adolescents is increasing and can lead to social isolation, difficulties with sleep and study, disconnection from reality, and consequently emotional problems such as anxiety and low self-esteem.

Keywords: adolescents, social media, behaviors.

Introducción

Las redes sociales RS se definen como un grupo de aplicaciones basadas en Internet que se desarrollan sobre los fundamentos ideológicos y tecnológicos de la Web y que permiten la creación y el intercambio de contenidos generados por el usuario¹.

A menudo, las redes sociales pueden afectar las creencias, los comportamientos y los resultados en materia de salud a través de diversos mecanismos, como el apoyo social, *la influencia social y la difusión de información*².

En los últimos años el uso de redes sociales ha aumentado ostensiblemente entre los adolescentes. Por ejemplo, un estudio realizado en los estados unidos, indica que 93 a 97% de los jóvenes de 13 a 17 años usan redes sociales por medio del internet³. Estos aumentos han permitido el cambio de los patrones y motivos del uso entre los adolescentes y ha impactado sus elecciones de comunicación dentro de la familia y su entorno escolar⁴.

En ese contexto, las redes sociales juegan un papel importante en la difusión del comportamiento, las actitudes, los gustos y las creencias. Por ello, estudiar el uso de las redes sociales en adolescentes es sumamente importante, ya que la adolescencia es un período de transición crítico entre la infancia y la adultez que implica cambios a nivel biológico, social y psicológico⁵. Por lo que el uso excesivo de las redes sociales puede traer consigo factores negativos en su comportamiento, estilo de vida, rendimiento escolar, entre otros aspectos.

Por lo tanto, este ensayo tiene como objetivo analizar como las Redes Sociales desconectan a los adolescentes de la realidad física

Aspectos conceptuales

Según la publicación de Lim et al⁶, las redes sociales son plataformas digitales que conectan entre sí a personas con intereses, actividades o relaciones en común (amistad, parentesco o trabajo). Es muy conocido que estas plataformas web, permiten el contacto virtual, entre los individuos que las utilizan con mayor frecuencia y funcionan como un medio para intercambiar información, la misma que una vez publicada por un usuario puede ser pública o privada. De tal forma, el autor considera que las redes sociales son un tipo de social media centrado en conectar personas entre sí. Cada usuario crea su perfil e interactúa con otras personas compartiendo cualquier tipo de información de su preferencia o información en común⁷.

En este sentido se puede expresar que existen diferentes tipos de redes sociales. Entre las que se pueden citar las redes sociales *personales*, pensadas para conectar a individuos entre sí basándose en sus conexiones personales; *de entretenimiento*. Las redes sociales pueden clasificarse según su función en tres tipos principales: las orientadas a compartir contenidos (ej. YouTube), las profesionales (para networking y logros) y las de nicho (dirigidas a intereses específicos)

En este aspecto Sahebi⁸ consideran que el impacto de redes sociales se asocia a su valor en el intercambio de información y la comunicación

entre las personas generando una transformación mediática que no solo se presenta en los adultos, sino que tiende a privilegiar a los adolescentes, y a los más pequeños del hogar de manera significativa.

Es así que, las redes sociales y la comunicación, se han convertido en parte integral de la vida diaria especialmente para los jóvenes, cambiando la forma en que se comunican e interactúan con los demás. Para los estudiantes de secundaria, las redes sociales pueden ser una herramienta poderosa para conectarse con amigos y compartir información, pero también pueden tener impactos negativos en la comunicación y las habilidades sociales.

Por otro lado, la adolescencia es una etapa de la vida de los individuos en la que se producen intensos cambios fisiológicos, psicológicos y relacionales, y va desde los diez a los diecinueve años. En este periodo se presentan muchos cambios entre los cuales los adolescentes van desarrollando más su pensamiento así mismo formando su identidad personal y social. Además, otros autores afirman que esta etapa es un periodo crucial del ciclo vital donde las personas alcanzan la madurez sexual y cerebral, al mismo tiempo que se apoyan en los recursos psicológicos y sociales que obtuvieron en su crecimiento previo, elaborando su propia identidad⁹.

Análisis del impacto

Las redes sociales han tenido un gran impacto en la actualidad, sobre todo entre los adolescentes. Son plataformas digitales por la cuales nos podemos comunicar, compartir opiniones, conectar con personas y consecuentemente crear relaciones. Pero, también conlleva riesgos que cada vez son más utilizadas entre adolescentes de entre 13 a 17 años de edad. Este es un periodo de edad importante para el desarrollo emocional y psicosocial de las personas. Por esta misma razón, es importante que comprendamos mejor el impacto de las redes sociales en adolescentes. Hoy en día existen más estudios que nos muestran y comprueban cómo tienen un impacto negativo y son perjudiciales para la salud mental de los adolescentes. Una de las principales consecuencias se ve reflejada en su bienestar mental que cada vez está empeorando más.

Tal y como indica Marín Martínez¹⁰ de la clínica Mariva que se encuentra en Valencia, el

uso excesivo de las redes sociales ha afectado a nuestra autoimagen e incluso, a nuestra manera de valorarnos. “Esto puede llevar a problemas de salud mental, como la ansiedad y la depresión, y los usuarios podrían desconectarse completamente debido a la incomodidad o la tristeza, y convertirse en seres asociales”¹¹.

Durante la última década, las redes sociales en línea han causado cambios profundos en la forma en que las personas se comunican e interactúan. Actualmente son cada vez más los usuarios que participan en las redes sociales para interactuar con otras personas. Por ejemplo, Facebook es considerado como el sitio web de redes sociales más grande; hoy tiene más de mil millones de usuarios activos y se estima que, en el futuro, este número aumentará significativamente, especialmente en países en desarrollo.

De hecho, Internet y las redes sociales ofrecen una multitud de posibilidades a los seres humanos, pero también presenta algunos riesgos relacionados con la privacidad y la adicción entre los usuarios más jóvenes. En ese sentido, los adolescentes y los jóvenes se encuentran entre los usuarios que más utilizan las redes sociales y pasan gran parte de su vida diaria interactuando con otros usuarios por medio de Internet y, por ende, invirtiendo tiempo en el uso de redes sociales con diversos objetivos y fines.

En consecuencia, el desarrollo de las redes sociales, así como el tiempo que los niños y adolescentes pasan frente a las pantallas de las computadoras y celulares ha aumentado significativamente en todo el mundo, por lo que recientemente en Chile se han implementado estrategias tendientes a lograr acceso a Internet para todo el país, con el objeto de disminuir la brecha tecnológica que existe entre las diferentes regiones del país, sin embargo, no se están tomando en consideración los aspectos negativos del excesivo uso de Internet y las redes sociales, por lo que esta temática es de sumo interés para los profesionales de la salud y la educación.

Consecuencias

En un estudio reciente realizado por Agyapong-Opoku et al¹², destaca que las principales consecuencias que se han observado en adolescentes son:

- Ansiedad y depresión: La ansiedad se caracteriza por sentimientos persistentes de miedo, preocupación y nerviosismo, mientras que la depresión se manifiesta como tristeza profunda, pérdida de interés por tareas cotidianas.
- Uso activo vs. pasivo de las redes sociales: El uso pasivo de las redes sociales se define como observar contenido, el consumo nocturno de redes sociales y participar en actividades basadas en la apariencia, mientras que el uso activo de las redes sociales se asocia con el ciberacoso.
- Insatisfacción corporal: Se refiere al aumento de los trastornos alimentarios, debido al elevado número de horas en las redes sociales y los saltos de las comidas y bajo número de horas para dormir.
- Ideación suicida: El uso excesivo de las pantallas produce la exposición y la expresión de contenidos indebidos, lo que se traduce luego en victimización por ciberacoso, ocasiona inseguridad, miedo y luego sigue la tendencia suicida.
- Conflictos familiares: Esto se produce porque los adolescentes no respetan los horarios de estudios, alimentación, descanso, etc.
- Trastornos del sueño: No completan las 7 a 8 horas que se debe descansar. A menudo duermen 2 horas y despiertan para seguir en redes sociales, y esto trae consigo más adelante cansancio, bajo rendimiento escolar, mal carácter, migraña, y son infelices con lo que hacen, etc.
- Uno de los principales motivos por los cuales las redes sociales representan un peligro para la sociedad, y en particular para los adolescentes, es la constante exposición a las fake news. Este fenómeno ha adquirido gran relevancia en las redes sociales, ya que la información circula a una velocidad impresionante y muchas veces sin ningún tipo de verificación previa. Los adolescentes, al estar en una etapa de formación, son especialmente vulnerables a este tipo de contenido. La desinformación que generan las fake news puede tener consecuencias graves: desde la creación de prejuicios y creencias sociales hasta la propagación de teorías conspirativas. Además, esta constante exposición a información manipulada puede dificultar el desarrollo del pensamiento crítico, ya que se normaliza la idea de que todo lo que se ve en internet es cierto.

Consideraciones finales

El uso excesivo de las redes sociales por parte de los adolescentes sigue en aumento, esto puede causar desventajas, como por ejemplo el aislamiento social, problemas de sueño, problemas en el rendimiento escolar, produciendo desconexión de la realidad y de sus actividades cotidianas. También produce ansiedad, depresión, baja autoestima, déficit de atención, repitencia, odio, rencor entre otros factores. Se sugiere que los adolescentes utilicen su tiempo libre en actividades recreativas, deportivas, artísticas, entre otras, que estén lejos del internet.

Referencias

- 1 Serri M. Social networks and health. Rev Chilena Infectol [Internet]. 2018;35(6):629–30. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-10182018000600629>
- 2 Grewal E, Godley J, Wheeler J, Tang KL. Use of social network analysis in health research: a scoping review protocol. BMJ Open [Internet]. 2024;14(5):e078872. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2023-078872>

- 3 Barry CT, Sidoti CL, Briggs SM, Reiter SR, Lindsey RA. Adolescent social media use and mental health from adolescent and parent perspectives. *J Adolesc* [Internet]. 2017;61:1–11. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.08.005>
- 4 Tremolada M, Silingardi L, Taverna L. Social networking in adolescents: Time, type and motives of using, social desirability, and communication choices. *Int J Environ Res Public Health* [Internet]. 2022;19(4):2418. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph19042418>
- 5 Siegel DJ. *Brainstorm: The power and purpose of the teenage brain*. Nueva York, NY, Estados Unidos de América: Jeremy P Tarcher; 2014.
- 6 Lim MSC, Molenaar A, Brennan L, Reid M, McCaffrey T. Young adults' use of different social media platforms for health information: Insights from web-based conversations. *J Med Internet Res* [Internet]. 2022;24(1):e23656. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.2196/23656>
- 7 Del Prete A, Redon Pantoja S. Las redes sociales virtuales: Espacios de socialización y definición de identidad. *Psicoperspectivas* [Internet]. 2020;19(1). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1834>
- 8 Sahebi S, Formosa P. Social Media and its Negative Impacts on Autonomy. *Philos Technol* [Internet]. 2022;35(3). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1007/s13347-022-00567-7>
- 9 Wood D, Crapnell T, Lau L, Bennett A, Lotstein D, Ferris M, et al. Emerging adulthood as a critical stage in the life course. En: *Handbook of Life Course Health Development*. Cham: Springer International Publishing; 2018. p. 123–43.
- 10 Martín Martínez SG, Castiblanco Carrasco RA. Interacciones en las redes sociales virtuales: una revisión sistemática de la literatura. *Rev Fuentes* [Internet]. 2024;1(26):1–12. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.22046>
- 11 Zubair U, Khan MK, Albashari M. Link between excessive social media use and psychiatric disorders. *Ann Med Surg (Lond)* [Internet]. 2023;85(4):875–8. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1097/ms9.0000000000000112>
- 12 Agyapong-Opoku N, Agyapong-Opoku F, Greenshaw AJ. Effects of social media use on youth and adolescent mental health: A scoping review of reviews. *Behav Sci (Basel)* [Internet]. 2025;15(5):574. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3390/bs15050574>

Conflicto de intereses: No existe.

Financiamiento: No tuvo

Familia y escuela: agentes de inclusión frente a barreras de aprendizaje y participación

Family and school: agents of inclusion in the face of barriers to learning and participation

Díaz-Ponce, Isidora. ⁽¹⁾
ORCID: 0009-0001-2646-7915
Schiaffino-Muñoz, Mayra. ⁽¹⁾
ORCID: 0009-0008-9694-1812
Moya-Prieto, Victoria. ⁽¹⁾
Autor correspondiente: vmoyap@miucsh.cl
ORCID: 0009-0002-3134-0676

¹Escuela de Educación Inicial. Carrera de Educación Diferencial. Facultad de Educación Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago - Chile.

RESUMEN

Tema: El siguiente artículo aborda la participación de la familia y la escuela como agente de inclusión frente a las barreras de aprendizaje y participación de personas con discapacidad intelectual.

Objetivo: Analizar el rol de la familia y la escuela como agentes de inclusión educativa, identificando estrategias que contribuyan a superar barreras de aprendizaje y participación de personas con discapacidad intelectual.

Metodología: Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo interpretativo y corresponde a una revisión narrativa de la literatura, dado que busca integrar aportes teóricos y experiencias previas para construir una visión comprensiva sobre inclusión educativa. La búsqueda de información se realizó mediante ecuaciones booleanas en bases de

datos académicas (Scielo, Dialnet, Redalyc), priorizando artículos publicados entre 2013 y 2025.

Conclusiones: La inclusión educativa requiere la acción conjunta de familia y escuela como agentes fundamentales para superar las barreras de aprendizaje y participación que enfrentan estudiantes con discapacidad intelectual. La familia aporta conocimiento sobre las necesidades del estudiante, mientras que la escuela debe garantizar entornos equitativos y formación docente continua. Las estrategias colaborativas, como la planificación conjunta y el diálogo permanente, son esenciales para avanzar hacia una educación inclusiva que promueva la participación plena y el respeto por la diversidad.

Palabras clave: Familia, escuela, agentes, inclusión, barreras, aprendizaje, participación

REVISIÓN



Recibido: 10 de setiembre 2025
Aceptado: 12 de octubre 2025

Correspondencia:
Victoria Moya-Prieto
E:mail:
vmoyap@miucsh.cl



ABSTRACT

Topic: The following article addresses the participation of the family and the school as an agent of inclusion in the face of barriers to learning and participation of people with intellectual disabilities.

Objective: To analyze the role of the family and the school as agents of educational inclusion, identifying strategies that contribute to overcoming barriers to learning and participation of people with intellectual disabilities.

Methodology: This study is framed in a qualitative approach of an interpretative descriptive type and corresponds to a narrative review of the literature, since it seeks to integrate theoretical contributions and previous experiences to build a comprehensive vision of educational inclusion. The search for information was carried out using Boolean equations in academic databases (Scielo, Dialnet, Redalyc), prioritizing articles published between 2013 and 2025.

Conclusions: Educational inclusion requires the joint action of families and schools as fundamental agents in overcoming the learning and participation barriers faced by students with intellectual disabilities. Families contribute their knowledge of the student's needs, while schools must guarantee equitable environments and ongoing teacher training. Collaborative strategies, such as joint planning and continuous dialogue, are essential for moving towards inclusive education that promotes full participation and respect for diversity..

Keywords: *Family, school, agents, inclusion, barriers, learning, participation*

Introducción

La Educación Inclusiva (EI), representa un desafío y una oportunidad para transformar los sistemas educativos tradicionales en espacios que valoren la diversidad y promuevan el aprendizaje de todos los estudiantes, sin importar sus condiciones personales, sociales o culturales. En este contexto, la inclusión de Personas con Discapacidad Intelectual (PcDI) requiere una mirada integral que considere no solo los aspectos pedagógicos, sino también los sociales y emocionales que influyen en su desarrollo y participación activa en el entorno escolar.

Uno de los pilares fundamentales para lograr una EI es el trabajo conjunto entre la familia y la escuela. La familia, como primer agente socializador, posee un conocimiento profundo sobre las necesidades, fortalezas y características de sus hijos, lo que la convierte en un actor clave en la construcción de estrategias educativas pertinentes^{1,2}. Por su parte, la escuela tiene la responsabilidad de generar ambientes de aprendizaje que favorezcan la equidad, la participación y el respeto por la diferencia^{3,4}.

La colaboración entre ambos agentes no siempre se da de manera fluida. Existen barreras como la falta de comunicación, formación insuficiente y representaciones sociales en torno a la discapacidad^{5,6}. Asimismo, las escuelas enfrentan retos estructurales y culturales como falta de recursos o resistencia al cambio^{7,8}.

Desde la perspectiva de estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial (CPED), resulta fundamental comprender que la inclusión no es solo una política educativa, sino una práctica ética que se construye día a día en las aulas, en las reuniones con las familias y en cada decisión pedagógica. Este artículo busca analizar el rol de la familia y la escuela como agentes de inclusión frente a las barreras de aprendizaje y participación, destacando estrategias colaborativas que permitan avanzar hacia una educación más justa y equitativa para todos.

Hallazgos del análisis de la literatura:

El análisis crítico de las lecturas se realizó mediante análisis temático, lo que permitió identificar

patrones y categorías recurrentes en los estudios revisados, Las principales categorías fueron: (Ver figura N° 1).

Figura 1 Patrones y categorías recurrentes.



Elaboración propia.

La figura 1, permite reconocer patrones comunes que destacan la importancia de distintos actores y contextos en los procesos de inclusión. En primer lugar, la familia se configura como agente fundamental de apoyo y acompañamiento; en segundo término, la escuela se presenta como un espacio clave para la construcción de prácticas inclusivas. Al mismo tiempo, se identifican barreras de aprendizaje y participación que limitan la plena integración de los estudiantes, lo que evidencia la necesidad de transformaciones. Finalmente, emergen las estrategias colaborativas entre actores como un eje transversal que potencia la inclusión, al articular esfuerzos conjuntos entre familia, escuela y comunidad. En conjunto, estas categorías reflejan que la inclusión educativa es un proceso complejo que requiere la interacción de múltiples dimensiones y la acción coordinada de todos los involucrados.

Respecto de las BAP, estas pueden ser físicas, comunicacionales, actitudinales o pedagógicas⁹. Comparán⁸ y Pérez¹⁰ coinciden en que afectan tanto a estudiantes con discapacidad como a quienes no se adaptan a modelos tradicionales. Vilchis y Arriaga¹¹ advierten que generan impactos en la autoestima. Sánchez-Teruel y Robles-Bello¹² enfatizan que la inclusión es clave para una educación para todos.

Sobre la escuela, San Martín et al.³ destacan el rol docente y la necesidad de un liderazgo inclusivo; Ponce-Solórzano y Barcia-Briones⁴ agregan la importancia del diseño universal para el aprendizaje. Simón et al.¹³ proponen alianzas entre escuela, familia y comunidad, Rubilar y Guzmán¹⁴ relevan la educación parvularia como base para la inclusión.

Sobre estrategias colaborativas, Bravo-Delgado et al.¹⁵ muestran evidencia sobre la participación social como promotora de mejoras educativas. Llanos¹⁶ aporta que la participación ciudadana tiene impacto en políticas públicas.

A partir del análisis de la literatura, se identificaron cuatro ejes centrales que permiten comprender la dinámica de la inclusión educativa. Estos ejes abordan el papel activo de la familia, la responsabilidad de la escuela en la generación de entornos inclusivos, las barreras que limitan la participación y las estrategias colaborativas que facilitan la construcción de prácticas inclusivas. A continuación, se desarrollan cada uno de estos aspectos.

I. La familia como agente de inclusión

La participación familiar es considerada una condición esencial para que la escuela sea inclusiva. Esta idea es respaldada por Calvo et al.¹, quienes sostienen que la colaboración activa de las familias permite a los docentes comprender mejor las necesidades individuales de cada estudiante y diseñar estrategias pedagógicas pertinentes.

Sin embargo, esta participación enfrenta obstáculos. Mejía et al.⁶ identifican barreras como la falta de tiempo, el desconocimiento de procesos escolares y la escasa formación de inclusión. Además, las representaciones sociales que perciben a las familias desde una lógica del déficit refuerzan estigmas y limitan el diálogo⁵.

Una visión complementaria es la de Castro et al.², quienes destacan que el rol familiar en los primeros años de escolaridad es determinante para el desarrollo emocional y social del niño, lo que refuerza la necesidad de espacios de participación activa.

II. La escuela como espacio de inclusión

La escuela debe transformarse en un espacio que promueve la diversidad, la equidad y el respeto por las diferencias. San Martín Ulloa et al.³ señalan que la actitud y la formación docente son factores clave para la inclusión. Ponce-Solórzano y Barcia-Briones⁴ agregan que el rol del docente implica no solo enseñar contenidos, sino también generar ambientes seguros y participativos, lo que requiere formación continua en estrategias como

el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la adaptación curricular.

Simon et al.¹³ proponen la construcción de alianzas entre escuela, familia y comunidad como estrategias efectivas para la inclusión, basadas en confianza y corresponsabilidad. Rubilar y Guzmán¹⁴ refuerzan que la inclusión debe comenzar desde la educación parvularia, donde las agentes educativas cumplen un rol fundamental.

III. Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP)

Las BAP pueden ser físicas, comunicacionales, actitudinales o pedagógicas, como establecen Boot y Ainscow⁹. Comparán⁸ y Pérez-Castro¹⁰ coinciden en que estas barreras no afectan únicamente a estudiantes con discapacidad, sino también a quienes no logran adaptarse a modelos tradicionales. Estas limitaciones se expresan en falta de accesibilidad física, ausencia de materiales adaptados, rigidez metodológica y actitudes discriminatorias. Vilchis y Arriaga¹¹ advierten que las experiencias de exclusión pueden afectar la autoestima y expectativas de los estudiantes. Sánchez-Teruel y Robles-Bello¹² plantean que la inclusión debe entenderse como clave para una educación para todos, lo que implica eliminar estas barreras.

IV. Estrategias colaborativas entre familia y escuela

Una interesante visión es la de Pérez y Prado⁷, quienes evidencian que la percepción docente sobre inclusión demanda mayor formación y compromiso, reforzando la importancia de preparar a los futuros docentes desde el inicio de su carrera.

Entre las estrategias más efectivas se encuentran la planificación conjunta de apoyos educativos, reuniones periódicas entre docentes y familias, formación continua en inclusión y promoción de espacios de participación activa. Bravo-Delgado et al.¹⁵ destacan que la participación social en educación básica mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando se promueve de manera sistemática y con objetivos claros. Llanos¹⁶ también señala que la participación ciudadana constituye un elemento esencial para fortalecer los procesos educativos y promover prácticas inclusivas desde un enfoque comunitario.

Conclusiones:

Comprender la inclusión educativa nos lleva a reconocer que familia y escuela son aliados indispensables para derribar barreras que limitan el aprendizaje y la participación. La familia aporta cercanía y conocimiento profundo del estudiante, mientras la escuela debe garantizar entornos equitativos y docentes preparados. Creemos que la planificación conjunta, el diálogo constante y la formación continua son estrategias esenciales para avanzar hacia una educación que valore la diversidad y promueva la participación plena de cada estudiante.

Referencias

- 1 Calvo MI, Verdugo MÁ, Amor AM. La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Rev Latinoam Educ Inclusiva* [Internet]. 2016;10(1):99–113. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782016000100006>
- 2 Castro Cortez VC, Sánchez Barcia LL, Arce Rivera CT, Olaya Castillo NN, Ramos Cheme MI. Rol de la familia en la educación de los niños de primero de básica de la Unidad Educativa Balneario de Súa. 2025; Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5281/ZENODO.15466670>
- 3 San Martín Ulloa C, Rogers P, Troncoso C, Rojas R. Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Rev Latinoam Educ Inclusiva* [Internet]. 2020;14(2):191–211. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
- 4 Ponce-Solórzano MJ, Barcia-Briones MF. El rol del docente en la educación inclusiva. *Dominio Las Cienc* [Internet]. 2020 [citado el 10 de diciembre de 2025];6(2):51–71. Disponible en: <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1206>
- 5 Cano-Torrico MG, Antolínez-Domínguez I, Márquez-Lepe E. Del déficit a la norma: representaciones sociales sobre familias y participación escolar. *Converg Rev Cienc Soc* [Internet]. 2015;22(69):181–211. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10540670008>
- 6 Mejía Quintana GS, Caicedo Peralta RL, Quintana Jaramillo AC, Mora Sellán JK, Sánchez Villacis MM. Desafíos y barreras para una participación efectiva de la familia en la educación. *Ciencia Latina* [Internet]. 2024;8(4):2866–78. Disponible en: http://dx.doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12535
- 7 Pérez Casillas I, Prado Salazar JR. Retos de la inclusión educativa: la percepción de los estudiantes normalistas. *Rev Educ* [Internet]. 2024;1–16. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58471>
- 8 Comparán Franco JM. barreras que enfrentan alumnos con o sin discapacidad para la Inclusión educativa en Educación Superior. *Punto Cunorte* [Internet]. 2025;(20):13–30. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.32870/punto.v1i20.217>
- 9 Booth T, Ainscow M. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. 2002.

- 10 Pérez-Castro J. Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica Rev Electrón Educ* [Internet]. 2019;(53):1–22. Disponible en: [http://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-003](http://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-003)
- 11 Vilchis Romero V, Arriaga Ornelas JL. Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Rev Educ* [Internet]. 2017;69–86. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>
- 12 Sánchez-Teruel D, Robles-Bello MA. INCLUSIÓN COMO CLAVE DE UNA EDUCACIÓN PARA TODOS: REVISIÓN TEÓRICA. *REOP - Rev Esp Orientac Psicopedag* [Internet]. 2013;24(2):24–36. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230794003>
- 13 Simón C, Giné C, Echeita G. Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Rev Latinoam Educ Inclusiva* [Internet]. 2016;10(1):25–42. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782016000100003>
- 14 Rubilar Bugueño F, Guzmán Sanhueza D. Procesos inclusivos de la educación parvularia desde la mirada de agentes educativas. *Actual Investig Educ* [Internet]. 2021;21(1):1–28. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i1.42517>
- 15 Bravo-Delgado M, Ramírez-Ramírez LN, Escobar-Pérez JZ. Retos y realidades de la participación social en educación básica: Revisión sistemática de bibliografía. *Rev Electrón Educ* [Internet]. 2020;24(3):1–18. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-3.16>
- 16 Llanos Chuquipa EN. La participación ciudadana en la educación pública. *revistahorizontes* [Internet]. 2023;7(29):1515–33. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.610>

Conflicto de intereses: Trabajo realizado en conjunto por sus autoras. Por tanto, no tiene conflictos de interés.

Agradecimientos: Las autoras agradecen en forma especial a la académica e investigadora Angélica Riquelme-Arredondo de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Católica Silva Henríquez por sus aportes y sugerencias en la realización de este artículo.