

Barreras en la co-docencia entre fonoaudiólogos y profesores diferenciales en intervención de estudiantes con Trastornos Específicos del Lenguaje.

Barriers in co-teaching between speech therapists and special education teachers in the intervention of students with Specific Language Disorders.

Marianela Gallardo Cortes

Anaís Cerna Cabrera

Florencia Martínez Martínez

Pedagogía en Educación Diferencial

Universidad de Las Américas

RESUMEN

El desarrollo del lenguaje en la primera infancia es esencial para la comunicación y el aprendizaje. Sin embargo, existe un diagnóstico llamado Trastorno Específico del Lenguaje que implica un inicio tardío o desarrollo lento del lenguaje oral, lo que dificulta la interacción y el proceso educativo de los estudiantes. En este contexto, la co-docencia entre fonoaudiólogos y profesores diferenciales se vuelve crucial para atender las necesidades educativas de los estudiantes. Esto exige una planificación y coordinación detallada entre profesionales, teniendo en cuenta las características individuales y objetivos pedagógicos del estudiante. El trabajo entre ambos profesionales permite diseñar estrategias efectivas que promuevan una educación de calidad e inclusiva, favoreciendo la superación del diagnóstico. La investigación busca identificar las barreras que dificultan la co-docencia, lo que podría mejorar la calidad educativa y la inclusión en el sistema escolar chileno. Este estudio se enfocará en una escuela de lenguaje, en Viña del Mar, en la cual se identificarán las barreras presentes en la co-docencia entre el profesor diferencial y fonoaudiólogo, mediante entrevistas y observación. Se espera que los hallazgos aporten al fortalecimiento del trabajo conjunto, beneficiando a los estudiantes.

Palabras claves: Trastorno Específico del Lenguaje; Co-docencia; Barreras, Profesora de Educación Diferencial; Fonoaudiólogos.

Abstract: Language development in early childhood is essential for communication and learning. However, a diagnosis called Specific Language Impairment (SLI) implies a late onset or slow development of oral language, which hinders students' interaction and educational process. In this context, co-teaching between speech therapists and special education teachers becomes crucial to meet students' educational needs. This requires detailed planning and coordination between professionals, taking into account the individual characteristics and pedagogical objectives of the students. Collaboration between both professionals allows for the design of effective strategies that promote quality and inclusive education, helping to overcome the diagnosis. The research seeks to identify the barriers that hinder co-teaching, which could improve educational quality and inclusion in the Chilean school system. This study will focus on a language school in Viña del Mar, where the barriers to co-teaching between the special education teacher and the speech therapist will be identified through interviews and observation. The findings are expected to contribute to strengthening collaborative work, benefiting students.

Keywords: Specific Language Impairment; Co-teaching; Barriers; Special Education Teacher; Speech-Language Pathologists.

El desarrollo del lenguaje en la infancia es un proceso fundamental para la comunicación y el aprendizaje. Sin embargo, algunos estudiantes presentan

dificultades en esta área, lo que puede afectar su desarrollo académico y social. En este contexto, según el Decreto N° 1300.

Se entiende por niños o niñas con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) aquellos con un inicio tardío o un desarrollo lento de lenguaje oral que no se explica por un déficit sensorial auditivo o motor, por deficiencia mental, por trastornos psicopatológicos como trastornos masivos del desarrollo, por privación socio afectiva ni por lesiones o disfunciones cerebrales evidentes. Los TEL se clasifican en expresivos y mixtos (receptivo - expresivos.) (p.4)

Existen diversas estrategias de apoyo educativo a los estudiantes con dicho diagnóstico, entre ellas: trabajo colaborativo, diseño universal de aprendizaje y la co-docencia. Para que esta última estrategia se implemente de forma efectiva, la escuela debe garantizar los apoyos necesarios, como recursos adecuados y tiempo suficiente para la organización e implementación. De esta colaboración facilitada se espera como resultado la planificación en conjunto y la adecuación curricular, acciones concretas que deben traducirse en beneficios tangibles para el aprendizaje de los estudiantes.

Tal como lo señalan Sánchez y Sanhueza en su investigación sobre co-docencia en el Programa de Integración Escolar (PIE), “Desde la teoría de la Educación Inclusiva, la co-docencia es esencial en la comunidad educativa. Este proceso dinámico influye en la enseñanza, las políticas escolares y la cultura organizacional” (Sánchez & Sanhueza, 2017, p. 4). Para implementar la co-docencia, se requieren habilidades individuales como la comunicación efectiva y la resolución de conflictos, además de una formación docente sólida, respaldo administrativo y condiciones contextuales que favorezcan la planificación compartida y la adecuación curricular.

En este contexto, según el Decreto N° 1300:

El rol del fonoaudiólogo se vuelve fundamental dentro del equipo interdisciplinario del PIE, ya que no solo realiza evaluaciones iniciales y atenciones individuales o grupales, sino que también colabora activamente con los docentes en la planificación, el diseño de actividades y el trabajo en el aula. Su labor se extiende a la vinculación con las familias, mediante entrevistas, visitas y talleres orientados al fortalecimiento de habilidades comunicativas. Además, participa en espacios técnicos y de coordinación, lo que refuerza el enfoque colaborativo requerido para una inclusión efectiva. Para desempeñar estas funciones, se establece una carga horaria mínima de 4 horas cronológicas por cada 15 estudiantes matriculados (Educación, 2002, pp. 7-8).

Es crucial señalar que la colaboración entre fonoaudiólogos y profesores diferenciales no se sustenta en un marco normativo explícito, sino que depende en gran medida de la gestión particular de cada escuela y de la voluntad de los equipos de trabajo. La ausencia de una estructura definida para el trabajo interdisciplinario puede crear incertidumbre y desafíos en la implementación de la intervención educativa, lo que requiere atención para asegurar la calidad y efectividad de esta.

Actualmente en Chile, y según lo propuesto por la revista UNIR (2022) “La Educación Especial, es una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles educativos, tanto en los establecimientos de educación regular como en los establecimientos de educación especial”. Una de estas son las escuelas especiales de lenguaje, en las que al ingreso de los estudiantes se plantean diversos requisitos, según el Decreto N°1300, estos son:

Encontrarse en un rango etario de 2 años a 2 años 11 meses, que presenten un retraso en su desarrollo del lenguaje, según evaluaciones realizadas al desarrollo cognitivo, también estudiantes que presentan fisura palatina de 3 años portadores del TEL. (p.3)

Considerando otro aspecto relevante, en Chile país, se evidencia una escasez de investigaciones teóricas y empíricas que evalúen la eficacia de la co-docencia entre la profesora diferencial y el fonoaudiólogo, así como el impacto específico que esta colaboración tiene en estudiantes diagnosticados con TEL.

En la Escuela de Lenguaje Patito Marino, ubicada en Achupallas, Viña del Mar, en el Primer Nivel de Transición A y B (NT1) la fonoaudióloga ingresa a las aulas de clase realizando intervenciones durante un bloque pedagógico (45 minutos), donde todos los estudiantes participan activamente de estas actividades, pero se evidencia, en varias instancias, que por parte de la profesora diferencial no proporciona apoyos en ámbitos de co-docencia, generando una brecha en la unidad didáctica contemplada en la organización de la escuela, donde se establecen temas a tratar, contenidos/actividad y las habilidades que se van a potenciar durante cada mes, y en cuanto al contenido curricular el que propone los objetivos que deben lograr los estudiantes, según el nivel a trabajar por los profesionales.

De manera que, el trabajo colaborativo, es la base esencial de la co-docencia, permite que los profesionales compartan la planificación, enseñanza y evaluación de forma conjunta, respondiendo de manera efectiva a la diversidad presente en el aula. Esta práctica se refleja en la experiencia de práctica profesional en educación diferencial, donde los profesores del establecimiento se reúnen semanalmente para planificar en conjunto los contenidos a abordar, basándose en el currículum de educación parvularia y alineándose con el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Dicho PEI orienta su labor a potenciar el desarrollo integral de los estudiantes y a responder a sus necesidades individuales, estilos y ritmos de aprendizaje, en un entorno acogedor y organizado (Escuela Especial de Lenguaje Patito Marino, 2021). Por ende, la colaboración entre profesionales no solo fortalece la co-docencia, sino que también da vida a los principios inclusivos definidos en el proyecto educativo.

En cuanto a la visión, esta escuela tiene por objetivo “Entregar educación equitativa y de calidad, y obtener todos los conocimientos y habilidades cognitivas,

motrices, afectivas y sociales necesarias para cursar educación básica” (Escuela Especial de Lenguaje Patito Marino, 2021, p. 6).

La misión y visión del establecimiento están directamente relacionadas con la flexibilidad y adecuación de las estrategias pedagógicas, ya que, orientan el quehacer educativo hacia el desarrollo integral y la atención a la diversidad.

Las estrategias utilizadas por el establecimiento pueden variar según las necesidades que presenten los estudiantes, estas se realizan mediante monitoreos, sistematización de las actividades y adaptación de los espacios, pueden estar sujetas a cambios y/o adaptaciones para dar cumplimiento a la cobertura curricular correspondiente a lo planificado por la docente de aula.

Por otra parte, la investigación tiene un enfoque cualitativo que busca responder a la pregunta principal: ¿Cuáles son las barreras en la co-docencia entre fonoaudiólogos y profesores diferenciales en el proceso de enseñanza de estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje?

Para abordar esta interrogante, se plantean las siguientes preguntas subsidiarias: ¿Cuáles son las principales dificultades que presentan los fonoaudiólogos y profesoras diferenciales al trabajar juntos en la intervención de estudiantes con TEL?; ¿Qué factores son fundamentales al momento de trabajar en co-docencia?; ¿Cuáles serían las posibles consecuencias en la efectividad de la intervención educativa si las creencias de los fonoaudiólogos y profesoras diferenciales hacia la co-docencia no influyeran en su práctica pedagógica?

La participación de la fonoaudióloga es de suma importancia, ya que esta puede intervenir desde su área con diversas estrategias directas en los diagnósticos, dentro del aula de clases en una Escuela de Lenguaje. Cabe destacar que este trabajo sería enriquecedor para los estudiantes con TEL, si se realizó co-docencia junto a la profesora diferencial, favoreciendo una atención más personalizada y una respuesta educativa más integral, ya que, según la revista UNIR (2022), indica que “La co-docencia pretende dar un paso más allá respecto al

derecho a la educación de los niños y profundizar en el proceso de aprendizaje y desarrollo de sus habilidades, capacidades y valores, que les permitan”.

Aplicar la co-docencia hace referencia a trabajar en equipo con otros docentes y profesionales para diseñar estrategias personalizadas que fomenten el desarrollo integral de cada estudiante, considerando sus habilidades, capacidades y valores únicos.

El objetivo general de esta investigación es analizar las barreras que afectan la co-docencia entre fonoaudiólogos y profesores diferenciales en la intervención de estudiantes con TEL, donde además posee tres objetivos específicos: en primer lugar, identificar las barreras comunicativas que enfrentan los fonoaudiólogos y profesores diferenciales. En segundo lugar, identificar las diferencias de la formación profesional de los fonoaudiólogos y profesores diferenciales que influyen en la co-docencia, y por último, demostrar los factores organizativos institucionales que obstaculizan la co-docencia.

Estos objetivos se plasman con el fin de generar un aprendizaje significativo en base al tema del artículo, situado sobre las dificultades que impiden una colaboración fluida y efectiva entre fonoaudiólogos y profesores diferenciales en Escuelas Especiales de Lenguaje.

La colaboración interdisciplinaria es clave para la inclusión educativa en Chile, pero la co-docencia entre fonoaudiólogos y profesores diferenciales enfrenta barreras que deben ser comprendidas y analizadas para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes con TEL.

La presente investigación reviste una importancia directa para la profesión de Profesora en Educación Diferencial, ya que permite identificar los desafíos concretos que se enfrentan al colaborar con fonoaudiólogos, equipo interdisciplinario y otros profesionales. Esta indagación permite establecer una base sólida para argumentar la necesidad de estrategias de colaboración más efectivas y específicamente adaptadas a las particularidades del contexto. Asimismo, los hallazgos permitirán desarrollar propuestas concretas para fortalecer la formación

inicial y continua de ambos profesionales en el ámbito de la co-docencia, abogar por políticas y recursos que faciliten el trabajo interdisciplinario en los establecimientos educativos, y optimizar las prácticas pedagógicas al comprender de mejor manera la perspectiva y el valioso aporte del fonoaudiólogo en el proceso educativo.

Por lo tanto, el principal aporte de esta investigación sería una mayor comprensión de las barreras y desafíos que enfrentan las profesoras diferenciales al colaborar con fonoaudiólogos, junto a la contribución de desarrollo de políticas y recursos que apoyen la co-docencia y la colaboración interdisciplinaria en los establecimientos educativos.

La co-docencia es una práctica educativa que implica la colaboración entre dos o más docentes para planificar, enseñar y evaluar a un grupo de estudiantes (Friend & Cook, 2010). Dicha colaboración permite desarrollar de forma óptima las capacidades y potencialidades de cada estudiante, logrando, de esta manera, una educación de calidad y equidad, fomentando escuelas inclusivas. Esta estrategia metodológica permite una mejora en la atención a la diversidad, un aprendizaje entre iguales (Huguet, 2015).

En cuanto a los diversos contextos de educación especial, la co-docencia ofrece variados beneficios para los estudiantes con TEL, entre los que destacan un mayor apoyo personalizado (Thousand & Villa, 2000), lo que permite atender las necesidades particulares de cada alumno. Otros beneficios de esta práctica, es la visible mejoría de las habilidades sociales, buena actitud hacia el trabajo académico y óptima percepción sobre sí mismos.

De la misma forma, genera beneficios también para los profesores, como el desarrollo de un sentido de comunidad, mayor motivación y crecimiento profesional (Villa et al., 2008). Es por esto que, facilita la comunicación y colaboración entre docentes y otros profesionales (Friend & Cook, 2010), lo que contribuye a crear un entorno más enriquecedor y coordinado para la educación.

Además, el trabajo colaborativo impulsa el Desarrollo Profesional Docente (DPD) al favorecer el intercambio de experiencias, la reflexión conjunta y la mejora continua de las prácticas pedagógicas, fortaleciendo competencias y promoviendo una cultura de aprendizaje entre pares.

En la actualidad la Ley 20.903 contribuye al mejoramiento continuo de desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, aplicando técnicas colaborativas entre profesionales, al igual que desarrollar y fortalecer las competencias para la inclusión educativa.(2012)

Chile ha orientado su reforma educativa hacia la inclusión, tal como lo señala Darling-Hammond (2012). Aunque la labor docente posee una especificidad basada en la formación y el juicio profesional del educador (Abbott, 1988), esta práctica es sensible a cambios en elementos estructurales clave, como el currículo, la gestión del sistema educativo y el grado de prescripción externa sobre cómo debe ejercerse la docencia (Tenti Fanfani, 2006; Day & Gu, 2010).

Para promover un desarrollo integral en la educación infantil, es fundamental ofrecer interacciones pedagógicas de alta calidad (Grieshaber et al., 2021). Sin embargo, estudios recientes muestran que en la práctica estas interacciones suelen presentar debilidades, especialmente en el apoyo pedagógico, lo que limita su capacidad para estimular el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños (Aumann et al., 2024; Cubillos, 2018; Gebauer y Narea, 2021).

Según esto, una de las dificultades presentes en las prácticas pedagógicas es la carencia de un trabajo colaborativo efectivo, siendo una condición previa y necesaria para la implementación de la co-docencia, lo que hace que esta última no sea plenamente viable. En este sentido, el estudio de Tapia-Fonllem et al. (2021) sobre la colaboración entre fonoaudiólogos y profesores de aula evidencia que esta relación profesional está condicionada por múltiples factores que pueden dificultarla.

Entre ellos destacan la experiencia laboral del fonoaudiólogo, la cantidad de empleos que desempeña, la existencia (o ausencia) de espacios formales para el

trabajo conjunto y el tipo de establecimiento educativo. Por ejemplo, los profesionales con menos experiencia o que trabajan en varios lugares tienen menos oportunidades de participar activamente en dinámicas colaborativas. Además, la falta de reuniones de coordinación limita significativamente la construcción de estrategias pedagógicas conjuntas. Asimismo, quienes trabajan en escuelas de lenguaje enfrentan mayores dificultades para establecer vínculos colaborativos en comparación con aquellos en escuelas regulares, lo que está relacionado con diferencias en la organización institucional y los enfoques de gestión.

Por otra parte, en base al primer objetivo específico, se plantea que en la co-docencia existen diversas barreras comunicativas, la que se entiende como “Obstáculos que se interponen entre emisores y receptores, dificultando la comunicación o distorsionando un mensaje” (UNIR, 2021). Estas se pueden evidenciar en diversos contextos educativos, por ejemplo, en procesos de planificación de clases, reuniones entre profesionales, trabajo colaborativo, entre otras.

Se pueden encontrar distintas barreras comunicativas, como las semánticas, las que se refieren al código que se usa para la comunicación. Las psicológicas están vinculadas al estado emocional o la personalidad, tanto en las diferencias de percepciones, prejuicios, resistencia al cambio. Las fisiológicas referidas a condición médica como sordera o enfermedades transitorias, tales como resfriado, alergia, disfonía, etc. Las físicas o asociadas al entorno y por último, las administrativas que implica burocracia excesiva, sobrecarga de información, jerarquías rígidas dentro de una estructura organizacional, etc. (UNIR, 2021).

Es factible que, para poder generar la eliminación de estas barreras, se requiera de una adecuada comunicación efectiva entre profesor diferencial y fonoaudiólogo, entre estas se sugiere “Igualmente importante saber escuchar, tanto como saber hablar, existiendo coherencia entre el lenguaje verbal y el corporal, habiendo escogido el momento, la palabra y la actitud apropiada” (Quero Romero, Mendoza Monzan, & Torres Hernández, 2014).

Es imposible dejar de lado la estrecha relación entre comunicación y proceso educativo. Las relaciones interpersonales y la comunicación son procesos inevitables en la vida del ser humano y por ende de la actividad educativa, ya que esta última requiere la transmisión del mensaje para que se dé. (Ordóñez, 2017)

En el contexto educativo, la comunicación efectiva se constituye como un elemento esencial para el trabajo conjunto entre profesionales, especialmente entre fonoaudiólogos y profesores de educación diferencial. Esta interacción comunicativa no solo permite compartir información relevante sobre el estudiante, sino también coordinar estrategias pedagógicas y terapéuticas con un enfoque integral y centrado en las necesidades individuales.

Es por esto, que la comunicación efectiva, es un factor fundamental para llevar a cabo beneficiosas instancias de colaboración interdisciplinaria dentro de la co-docencia, específicamente en escuelas de lenguaje.

Uno de los desafíos más relevantes se presenta en el ámbito de la comunicación interdisciplinaria, entendida como el proceso de interacción y coordinación entre profesionales de distintas áreas con el objetivo de brindar una atención integral (López y cols, 2018) destacan que una comunicación fluida y empática favorece la comprensión mutua y fortalece el trabajo colaborativo. Sin embargo, (Martínez y cols, 2019) identifican que aún existen resistencias institucionales, desconocimiento de los roles profesionales y estilos comunicativos divergentes que constituyen obstáculos persistentes en este tipo de colaboración.

Basado en esto, existe una discrepancia en la formación profesional, según lo modificado del artículo 11 de la ley 20.903 (2016):

Los profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas. Los profesionales de la educación son responsables de su avance en el desarrollo profesional. Su objetivo es contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos

disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa.

La formación docente es un componente esencial para asegurar la calidad de la educación, ya que implica un proceso continuo de actualización y fortalecimiento de saberes pedagógicos y disciplinares. Los docentes no solo deben dominar contenidos, sino también comprometerse activamente con su desarrollo profesional, reflexionando críticamente sobre sus prácticas y adaptándose a las transformaciones sociales y educativas. En este proceso, la colaboración entre profesionales, como ocurre en la co-docencia, cumple un rol importante al facilitar el intercambio de experiencias, estrategias y recursos, lo que enriquece el quehacer pedagógico y favorece una educación más inclusiva. Así, la formación no debe entenderse como una etapa aislada, sino como una trayectoria permanente que promueve el crecimiento individual y colectivo de los docentes, fortaleciendo sus capacidades para responder a los desafíos del aula y contribuir a una comunidad educativa más equitativa y participativa.

Por consiguiente, la formación continua de los profesores es fundamental para su desarrollo profesional, ya que se evidencia no sólo su compromiso con la actualización de conocimientos, sino también con la mejora de sus prácticas pedagógicas. Este proceso formativo, se enriquece a través del trabajo colaborativo entre pares, permitiendo el intercambio de experiencias y el fortalecimiento de competencias. En este sentido, la colaboración y la inclusión educativa se convierten en elementos esenciales para asegurar una enseñanza de calidad, centrada en la diversidad del aula y orientada al mejoramiento continuo del quehacer docente.

En cuanto a la formación profesional del fonoaudiólogo según Cruz (2016)

Para llevar a cabo el desarrollo de los procesos académicos se despliegan una serie de documentos que contemplan el orden de las competencias que el estudiante de fonoaudiología debe adquirir durante la transición del periodo teórico –práctico; que le permitan responder a las necesidades que pueda encontrar en un determinado contexto. Esto a su vez le permite explorar, y determinar diferentes acciones para adquirir nuevos conocimientos, y desarrollar un adecuado proceso formativo.

El proceso de desarrollo académico de los fonoaudiólogos es crucial para garantizar que los estudiantes de esta profesión adquieran las competencias necesarias para responder a las necesidades de los estudiantes. Al adquirir estas habilidades, como la autonomía para resolver diferentes problemas, la comunicación, la eficiencia para utilizar el tiempo y recursos, la ética, entre otros. (Facultad de Medicina, Universidad del Desarrollo, s.f.) en la formación profesional, permite a los fonoaudiólogos desarrollar una base sólida de conocimientos y habilidades que se complejizan a medida que avanzan en su desarrollo profesional, por ejemplo, en la atención a la diversidad, donde en el caso del profesional de fonoaudiología tiende a tener una formación con un enfoque más biomédico.

La capacidad de explorar y determinar acciones para adquirir nuevos conocimientos es importante para el desarrollo profesional de los fonoaudiólogos, permitiéndoles mantenerse actualizados en su campo y responder a los cambios de la sociedad.

Ambas formaciones académicas tienen un objetivo común, el que es garantizar que ambos profesionales adquieran las competencias necesarias para responder a las necesidades de los estudiantes. En ambas la formación debe ser integral, llevando a cabo la teoría en la práctica, creando esto un proceso de retroalimentación y reflexión sobre los conocimientos adquiridos en la formación, para así lograr que el trabajo colaborativo, previo, y la co-docencia, que deben realizar sea efectiva, y se potencien, para generar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Por otro lado, el profesor de educación diferencial tiene conciencia de lo que es trabajar colaborativamente y en co-docencia, a diferencia del fonoaudiólogo en donde no se nombra este tipo de prácticas, generando una gran desórdenes organizativos, tanto en las instancias para planificar y así llegar a la co-docencia como tal.

En Chile, si bien existen normas y orientaciones que fomentan la colaboración entre estos -y también otros- profesionales de la educación (Decreto 170 de 2009), las indicaciones son flexibles y su implementación suele quedar a criterio de cada escuela (González, 2022)

La implementación efectiva de la co-docencia en contextos escolares no depende únicamente de la voluntad individual de los docentes, sino que está profundamente influida por factores organizativos institucionales. Entre estos se incluyen, cultura organizacional, estructura institucional, liderazgo y gestión escolar, comunicación y colaboración. Así mismo, puede que, si no están presentes la co-docencia se ve limitada a acciones puntuales o simbólicas, sin lograr un impacto real en la calidad de los aprendizajes ni en la inclusión educativa.

Uno de los elementos más influyentes en la forma de trabajo de los distintos profesionales es la cultura organizacional, definida como el conjunto de valores, creencias y normas que orientan el comportamiento de los miembros de una institución educativa (Deal y Peterson, 2016). Esta cultura puede favorecer o dificultar las prácticas pedagógicas colaborativas, dependiendo de si promueve la apertura, el trabajo en equipo y la innovación, o si, por el contrario, enfatiza la autonomía individual, el aislamiento docente y la jerarquización rígida de roles. Deal y Peterson (2016) destacan que las culturas escolares colaborativas tienden a generar condiciones propicias para la co-docencia, al propiciar relaciones horizontales y un sentido de propósito compartido.

De forma complementaria, la estructura institucional puede entenderse como la organización de los recursos, los tiempos y las responsabilidades que permiten el funcionamiento sistemático de una institución educativa (Bolívar, 2015), esta

constituye otro factor determinante. Además, Bolívar (2015) argumenta que estructuras rígidas y altamente jerarquizadas dificultan la flexibilidad necesaria para implementar prácticas como la co-docencia, ya que limitan la toma de decisiones conjunta, el intercambio entre profesionales y la planificación colaborativa. En cambio, las estructuras más flexibles favorecen la construcción de espacios comunes de trabajo y permiten una mejor coordinación entre docentes.

En relación con el liderazgo y la gestión escolar, Murillo y Krichesky (2014) enfatizan que los equipos directivos cumplen un rol estratégico en la promoción de la colaboración docente. A partir de esto, un liderazgo que valore la innovación pedagógica, que fomente el trabajo en equipo y que provea recursos para la experimentación profesional, puede generar un entorno favorable para la co-docencia. Sin embargo, según Díaz et al. (2021), cuando la gestión prioriza exclusivamente la eficiencia administrativa o los resultados medibles, se obstaculiza la construcción de comunidades profesionales colaborativas. A su vez, las políticas educativas centradas en la rendición de cuentas y las tareas administrativas limitan el desarrollo de espacios colaborativos entre docentes, favoreciendo una cultura individualista.

Asimismo, la comunicación y la colaboración entre docentes son aspectos esenciales para la sostenibilidad de experiencias de co-docencia. García-Cabrero et al. (2018), en el estudio sobre co-docencia, identifican que la falta de espacios para la planificación conjunta, así como la escasa cultura de retroalimentación mutua entre colegas, representan barreras importantes. La co-docencia exige no sólo una coordinación logística, sino también un compromiso profesional compartido que se nutre de la interacción y el diálogo pedagógico constante.

Es por esto que, Flores y Diniz (2020) sostienen que la carencia de instancias formativas específicas en co-docencia limita la capacidad de los docentes para desempeñarse efectivamente en contextos colaborativos. La formación inicial suele privilegiar modelos de enseñanza individual, por lo que es necesario generar espacios de actualización profesional, que integren herramientas conceptuales y prácticas para el trabajo compartido en aula.

Finalmente, comprender estos elementos desde una mirada sistémica resulta indispensable para diseñar estrategias que no solo mitiguen las barreras existentes, sino que también potencian una transformación profunda de las culturas escolares hacia modelos más inclusivos y colaborativos, tal como lo plantean Hargreaves y Fullan (2014), quienes destacan que el cambio educativo duradero requiere de una transformación cultural que fortalezca la colaboración profesional y la inclusión como pilares de mejora. Por lo tanto, avanzar hacia una co-docencia significativa requiere de un compromiso institucional que promueva estructuras y espacios concretos para el trabajo en equipo y la corresponsabilidad pedagógica.

MARCO METODOLÓGICO

1. Tipo de paradigma

El paradigma cualitativo, en donde Pérez Serrano, Gloria, (2014) menciona que dicho paradigma busca una exploración en profundidad de la investigación basada en las barreras en la co-docencia entre Fonoaudióloga y Educadoras Diferenciales en la intervención de alumnos con Trastornos Específicos Del Lenguaje, proporcionando una comprensión más detallada, en donde este tipo de paradigma permite un estudio más flexible y adaptables, incorporando métodos y técnicas diversas de investigación social.

El paradigma cualitativo según Pérez Serrano (2014), comenta que, es particularmente apropiado cuando se desea comprender u obtener una perspectiva personal de un evento o experiencia humana. Esta implica el uso y la recolección con una variedad de técnicas de recopilación de información, entre ellas, entrevistas en profundidad o semiestructurada tal como se ha optado en esta investigación, las que proporcionan al investigador técnicas que proporcionan al investigador diversos materiales empíricos que dan cuenta del por qué y para qué las personas llevan a cabo determinados actos. Cada una de estas técnicas describe minuciosamente la vida cotidiana de las personas a quienes se estudia (García, 2020).

Se entiende el paradigma cualitativo según Pérez Serrano (2014), como un proceso metodológico que se utiliza para construir un conocimiento de la realidad social e

intenta acercarse a la realidad social a partir de la reflexión y de la construcción de los significados personales de cada participantes, en donde el objetivo de la investigación cualitativa se divide en cinco grupos, el primero es optar por una actitud abierta a la comprensión de la realidad multidimensional, detectar procedimientos que se exige en cada momento, presentar una visión detallada, centrarse en el individuo y comprender las circunstancias del entorno. Con el cumplimiento de estos objetivos, permite explorar los fenómenos sociales naturales sin perder el contexto en donde ocurren, además “esta realidad está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás” (Pérez Serrano, 2014, p.10).

Las investigadoras de dicho estudio optan por dicho paradigma, ya que permite entender cómo los participantes construyen sus realidades y cómo sus experiencias se ven afectadas por diferentes barreras, tanto comunicativas¹, de formación profesional² y factores organizacionales³, en donde este paradigma nos brinda desarrollar teorías y conceptos que expliquen los fenómenos estudiados de manera más precisa y contextualizada. Finalmente, el objetivo de la investigación es generar conocimientos que sean relevantes y útiles para las prácticas docentes y políticas educativas en Chile.

2. Tipo de estudio

El tipo de estudio o el alcance de la presente investigación es de carácter descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), señala que, busca describir y caracterizar los fenómenos estudiados de manera detallada y precisa.

¹ Las barreras comunicativas según Habermas (1981), obstáculos que dificultan la transmisión efectiva de información entre individuos o grupos en un contexto, como diferencias lingüísticas, culturales, tecnológicas o de estilo de comunicación.

² La formación profesional según Imbernón (2007), refiere a la educación y capacitación que se enfoca en desarrollar habilidades y competencias específicas para el desempeño de una profesión o actividad laboral.

³ Los factores Organizacionales según Bolman & Deal (2008), Elementos estructurales y funcionales dentro de una institución educativa que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la gestión escolar, la planificación curricular, el clima organizacional y los recursos disponibles.

El estudio descriptivo permite presentar una visión clara y objetiva, sin buscar establecer relaciones causales o predictivas, también se puede identificar patrones, temas y tendencias que nos ayuden a entender mejor el fenómeno estudiado.

Este tipo de estudio descriptivo se encargó de puntualizar las características de la población que está estudiando. Para Tamayo y Tamayo (1994), este tipo de investigación de carácter descriptivo se caracteriza por buscar una representación detallada de la realidad estudiada, enfocándose en describir los fenómenos tal como se presentan, sin manipular variables ni establecer relaciones causales, priorizando así la descripción precisa de los aspectos observables.

Según esto, “la información suministrada por la investigación descriptiva debe ser verídica, precisa y sistemática. Se debe evitar hacer inferencias en torno al fenómeno. Lo fundamental son las características observables y verificables” (Guevara, 2020, p.14).

La investigación descriptiva según Hernández, Fernández y Baptista (2014), utiliza métodos como la observación, encuestas, estudio de casos para recoger información sin control sobre el fenómeno estudiado. Los datos se organizan y analizan con un marco teórico apropiado, clasificándolos en categorías descriptivas, pero sin establecer comparaciones con otros fenómenos ni relaciones de causa-efecto debido a la falta de variables controladas, enfocándose en describir y caracterizar el fenómeno de estudio.

3. Diseño de investigación

Se opta por un diseño no-experimental Hernández, Fernández y Baptista (2014), ya que el objetivo principal es observar y describir los fenómenos estudiados en su contexto natural, sin manipular variables o intervenir en la situación.

El diseño no-experimental Hernández, Fernández y Baptista (2014), es especialmente útil cuando se busca entender fenómenos que no pueden ser replicados o controlados en un entorno experimental y como señala Kerlinger (1979, p.116). “La investigación no experimental es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las

condiciones” (p.243). De hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad (Hernández, 2007, p.2)

Los diseños no-experimentales Hernández, Fernández y Baptista (2014), no tienen determinación aleatoria, manipulación de variables o grupos de comparación. El investigador observa lo que ocurre de forma natural, sin intervenir de manera alguna. Existen muchas razones para realizar este tipo de estudio. Primero, un número de características o variables no están sujetas, o no son receptivas a manipulación experimental. Así como, por consideraciones éticas, algunas variables no pueden o no deben ser manipuladas. En algunos casos, las variables independientes aparecen y no es posible establecer un control sobre ellas (Sousa, 2007)

El diseño no-experimental se basa en observar los fenómenos como tal, en donde los sujetos son observados en su ambiente natural, dependiendo el punto de la investigación, ya que, existen diferentes diseños en las que se puede centrar el investigador.

En un estudio no-experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. En la investigación no-experimental las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, el investigador no tiene control directo sobre dichas variables, no puede influir sobre ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos” (Hernández, 2007).

4. Método de investigación

La investigación pertenece a un método de estudio de caso simple o único, Stake (1998), en el que se utiliza para analizar en profundidad una situación específica con el fin de comprender sus causas, consecuencias y posibles soluciones. Generalmente, se enfoca en un solo sujeto, empresa o evento, lo que permite observar detalles y contextos particulares que podrían pasar desapercibidos en

enfoques más amplios. Este tipo de estudio es útil en áreas como la educación, la psicología o los negocios, ya que facilita el aprendizaje a través de ejemplos concretos y reales, permitiendo aplicar teorías a situaciones prácticas de manera clara y accesible.

(...) el proceso de recolección de información en el estudio de caso es más complejo que el de otras estrategias de investigación. Esta metodología exige el uso de múltiples técnicas: observación directa, observación participativa, entrevista individual, entrevista focal, encuesta y revisión documental, entre otras (González, 2009, p.13).

Sin embargo, especialistas, tales como Robert K. Yin, Stake y Merriam tienen técnicas distintas y esto dependerá de los temas que abordan, en donde esto puede desarrollarse en un relativo corto tiempo, no requiriendo de grandes equipos de investigación, sino por una persona o un grupo. Es necesario tener en cuenta que el estudio de caso simple debe seguir todas las etapas del proceso investigativo, de esta forma se considera producto de calidad.

El método de investigación de caso simple o único, Stake (1998), es altamente apropiado cuando el objetivo es comprender o explicar fenómenos utilizando cuantas fuentes de información se requieran (Fraile, 2018, p.3) y en palabras de Díaz, Mendoza y Porras (2011), "la esencia del estudio de caso es la descripción, explicación o comprensión de un inter/sujeto/objeto, una institución, un entorno o una situación única y de una manera lo más intensa y detallada posible" (p.21).

El estudio de caso simple o único, Stake (1998), puede presentar limitaciones, una de ellas es la limitada capacidad de generalización de los resultados, dado que se enfoca en un caso único, puede ser difícil extrapolar los hallazgos a otros contextos o casos similares. Asimismo, la interpretación de los datos puede estar influenciada por la subjetividad del investigador, lo que requiere cuidado en el proceso de análisis para asegurar la credibilidad de los resultados, por lo tanto, es importante destacar que la transparencia frente a un estudio de caso ayuda a mitigar los desafíos y validar aún más el estudio.

Unidad de análisis de la investigación.

Profesores de educación diferencial que atienden a niños con diagnóstico de Trastorno Específico Del Lenguaje en Escuela Especial de Lenguaje Patito Marino, Viña del Mar.

Parámetros metodológicos del caso.

4.1 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DEL CASO SIMPLE O ÚNICO CONFIGURADO A PARTIR DE EXPERTOS DE RECONOCIDA TRAYECTORIA INTERNACIONAL.

Principales pasos aplicados en el estudio de caso simple empleado en la investigación.	Sub-componentes implicados en cada paso	Descripción del proceso de investigación.
Paso 1: Diseño de caso	1.1.- Antecedentes	La investigación se posicionó sobre un enfoque cualitativo, adoptando un diseño de emergente complemento a la realización de un estudio de caso simple compuesto por cinco expertos chilenos dentro de la región de Valparaíso, comuna Viña del Mar, estos siendo seleccionados bajo un análisis exclusivo de personas que se encuentran con experiencia y

		<p>conocimiento de la educación.</p> <p>Cada uno de los seleccionados fueron escogidos por su fuerte trayectoria en el mundo educativo, la investigación se efectuó una unidad relacional simbólica entre los meses septiembre a noviembre de 2025.</p>
	<p>1.2.- Propósito</p>	<p>El objetivo de desarrollar un estudio de caso con las características antes descritas perseguía la intención de indagar en conocer barreras en la co-docencia entre fonoaudiólogos y educadoras diferenciales en intervención de alumnos con TEL y desde aquí contribuir al fortalecimiento de nuevas miradas legislativas y mejores coordinaciones en establecimientos.</p> <p>La articulación con expertos nos brindó</p>

		nuevas ideas y saberes, entregando aportes significativos al artículo.
	1.3.- Preguntas de reflexión	<p>Las preguntas que orientaron la reflexión estructural del diseño metodológico de la investigación, se articularon en base a los objetivos específicos de la investigación, abordados en una entrevista en profundidad de tipo focalizadas y dirigidas a profesores, profesional de apoyo y directivos del establecimiento</p> <p>Las interrogantes son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuáles son las principales dificultades comunicativas que experimentan los fonoaudiólogos y profesores diferenciales en su trabajo diario?

		<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué factores (ambientales, institucionales o personales) contribuyen a las barreras en la comunicación entre profesor diferencial y fonoaudiólogo?• ¿Cómo afectan las barreras comunicativas al desarrollo de estrategias pedagógicas en contextos inclusivos?• ¿Qué herramientas o metodologías utilizan para superar las barreras comunicativas, y qué tan efectivas consideran que son?
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué aspectos de la formación académica de los fonoaudiólogos y profesores diferenciales consideran que influyen directamente en su forma de trabajar en la co-docencia?• ¿Existen diferencias en los enfoques pedagógicos adquiridos durante la formación profesional que dificulten o favorezcan la co-docencia?• ¿Cómo perciben la preparación que recibieron en sus respectivas carreras para trabajar en equipos
--	--	---

		<p>interdisciplinarios dentro del aula?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué contenidos o experiencias formativas creen que faltaron en su formación profesional y que serían clave para una mejor práctica de la co-docencia entre ambas disciplinas? ● ¿Qué barreras organizativas de la institución dificultan la planificación y ejecución de experiencias de co-docencia entre fonoaudiólogos y profesores diferenciales? ● ¿Cómo influye la distribución de tiempos, horarios y carga laboral en la posibilidad de realizar co-
--	--	---

		<p>docencia de manera efectiva?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué nivel de apoyo reciben por parte de los equipos directivos o administrativos de la escuela para implementar estrategias colaborativas como la co-docencia? • ¿Existen políticas o lineamientos institucionales claros que respalden la co-docencia?
	1.4.- Unidad de análisis	<p>Una muestra de expertos en educación que confluyen en la configuración del campo investigado. En donde cuenta con 1 entrevista de 12 preguntas que llevan al mismo objetivo de la investigación, analizar las barreras que afectan la co-docencia entre fonoaudiólogos y</p>

		profesores diferenciales en la intervención de estudiantes con TEL.
	1.5.- Métodos de recolección de información	<p>Se recolectó la información mediante 2 modalidades, principalmente entrevistas directas aplicadas a 5 integrantes de la Escuela de Lenguaje Patito Marino, Viña del Mar seleccionados mediante criterios de inclusión y exclusión, entre ellas fonoaudióloga, educadora diferencial, directivos, y además mediante observación directa en aula.</p> <p>Se consideran beneficiarios de esta investigación todos los actores participantes de la investigación, ya que su aporte repercute significativamente en las prácticas educativas y en la formación profesional docente en campo.</p>

<p>Paso 2:</p> <p>Recopilación de la información.</p>	<p>No presenta subdimensiones de análisis</p>	<p>La recopilación de la información se efectuó bajo dos modalidades. La primera fue enviar la entrevista mediante correo electrónico a los expertos seleccionados y la segunda se centró en tomar las sugerencias de los expertos y mejorar la entrevista en conjunto con el grupo de investigadores, antes de ser aplicadas en el estudio.</p>
<p>Paso 3:</p> <p>Análisis de la información</p>	<p>No presenta subdimensiones de análisis</p>	<p>El análisis de la información recolectada a partir del proceso de obtención de resultados conjugó los análisis internos de las investigadoras, las respuestas entregadas por los 5 entrevistados.</p> <p>Finalmente, la obtención de las conclusiones se logró mediante el análisis de estos tres puntos y el debate entre los investigadores las cuales</p>

		identificaron los patrones analíticos que iban surgiendo en los instrumentos de investigación.
Paso 4: Redacción del informe	No presenta subdimensiones de análisis	La redacción del informe se efectuó mediante una estructura y lenguaje simple que cumpliera con las exigencias del artículo solicitado en la Universidad de Las Américas, Viña del Mar, Chile. Conjugando con aportes de la literatura mediante citas textuales, el cual permitió darle sustento a la investigación.
Paso 5: Diseminación	No presenta subdimensiones de análisis	La diseminación del caso corresponde a la difusión mediante un artículo investigativo y la defensa de la investigación junto a una comisión y el público que quiera participar de oyente.

4.2 CONSIDERACIONES RELEVANTES EN LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO SIMPLE O ÚNICO ADOPTADO EN LA INVESTIGACIÓN.

Dimensiones implicadas	Abordaje metodológico y conceptual en la estructuración del estudio de caso
a) Número de casos implicados	<p>El estudio de caso efectuado en esta investigación se define como “simple o único”, ya que profundiza en comprender un caso integrado por profesores diferenciales y directivos chilenos en educación.</p> <p>El caso quedó definido por un número total de 5 sujetos informantes, procedentes de la ciudad de Viña del Mar, Chile, seleccionados mediante criterios de inclusión y exclusión los cuales sus aportes fueron fundamentales para la conclusión de la investigación.</p>
b) Objetivos de investigación	<p>Objetivo general: analizar las barreras que afectan la co-docencia entre fonoaudiólogos y profesores diferenciales en la intervención de estudiantes con TEL.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las barreras comunicativas que enfrentan los fonoaudiólogos y profesores diferenciales. 2. Identificar las diferencias de la formación profesional de los

	<p>fonoaudiólogos y profesores diferenciales que influyen en la co-docencia.</p> <p>3. Demostrar los factores organizativos institucionales que obstaculizan la co-docencia.</p>
c) Temporalidad sobre el proceso de recogida y análisis de datos:	El proceso de recogida de información se llevó a cabo bajo la implementación de 5 entrevistas en un tiempo determinado de 1 día en un tiempo determinado de un bloque pedagógico de 45 minutos en presencia de fonoaudióloga y profesora de diferencial.
d) Grado de manipulación del investigador sobre el fenómeno:	El grado de manipulación que afecta al estudio de caso por parte de las investigadoras, es de carácter nulo, puesto que la situación no es manipulada por las investigadoras. Durante el trabajo de campo, este se centra en analizar la información entregada por los entrevistados.

4.3 Criterios de validez y fiabilidad del estudio de caso simple o único y sus limitaciones

Aspecto	Puntos relevantes
validez	La validez del presente estudio se fundamenta en su orientación hacia la comprensión de cuáles son las barreras

	<p>entre Fonoaudiología y profesoras diferenciales en la intervención de alumnos con TEL. La obtención de datos se efectuó mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones, lo que permitió recopilar información contextualizada y coherente con los objetivos investigativos.</p> <p>El instrumento utilizado, consistente en una entrevista semiestructurada fue validado por expertos en el área.</p> <p>La selección de los participantes se realizó bajo criterios de inclusión específicos, garantizando su vinculación directa con el fenómeno investigado.</p> <p>Las entrevistas se llevaron a cabo en el mes de octubre, momento en que las dinámicas del aula estaban consolidadas. Esto permitió identificar evidencias que vinculan los hallazgos con la teoría y los objetivos del estudio, fortaleciendo el diseño de tipo no experimental y de corte transversal, el cual refleja los fenómenos en su contexto natural.</p>
<p>fiabilidad</p>	<p>La fiabilidad del estudio se respalda en la consistencia de los resultados obtenidos a través de protocolos definidos y criterios sistemáticos. El instrumento MAFLOA, que incluye 12 preguntas. Los datos obtenidos incluyen transcripciones, lo que</p>

	<p>garantiza su confiabilidad.</p> <p>Se implementó un proceso riguroso de revisión y análisis de la información. El análisis del discurso se realizó de forma sistemática, permitiendo la identificación de patrones y significados en los relatos. Asimismo, se utilizó la técnica de saturación teórica para establecer los límites de la información recopilada. El diseño metodológico se centró en un estudio de caso simple, focalizado en un grupo y contexto específico, lo que permitió un seguimiento detallado de cada fase investigativa.</p>
<p>limitaciones</p>	<p>Entre las principales limitaciones, se destaca el tamaño reducido de la muestra, compuesta por 5 sujetos, lo cual restringe la posibilidad de generalizar los resultados a poblaciones más amplias o diversos contextos. Al tratarse de una investigación cualitativa, los hallazgos dependen de la subjetividad de los relatos y de la interpretación realizada por los investigadores.</p> <p>Durante las observaciones, la presencia de los investigadores pudo haber influido levemente en el comportamiento natural de los docentes, alterando de forma mínima la espontaneidad de las interacciones en el aula. La investigación, al situarse en un único establecimiento, podría no reflejar la aplicabilidad de los resultados en contextos escolares con</p>

	<p>características distintas.</p> <p>La naturaleza transversal del estudio impide observar cambios a lo largo del tiempo, lo que limita los hallazgos a un momento específico del año escolar. Finalmente, la complejidad del análisis cualitativo requiere altos niveles de rigurosidad para otorgar sentido a la información, representando un desafío adicional en la formulación de conclusiones sólidas.</p>
--	---

5. Tipo de instrumentos de recolección de la información.

La presente investigación, se ha determinado que los instrumentos de recolección de datos serán una entrevista semiestructurada (Acevedo y López, 1996) como único instrumento de recolección de información. Según Pérez Serrano (1994), la entrevista es una herramienta fundamental en la investigación cualitativa, pero su eficacia depende de la habilidad del investigador para aplicarla correctamente. Para ella, la entrevista es más que una simple conversación; es un diálogo estratégico en el que el investigador debe ser un agente activo, capaz de dirigir la interacción para obtener la información necesaria de la manera más fiel posible a la realidad del entrevistado. Lo que permitió comprender en profundidad las experiencias y percepciones de los docentes de la Escuela Especial de Lenguaje Patito Marino.

En consecuencia, la aplicación de este instrumento garantizó la recolección de datos pertinentes y coherentes con los objetivos de la investigación, aportando evidencia cualitativa valiosa para el análisis de las barreras en la co-docencia.

6. VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS POR JUICIO DE EXPERTO.

El juicio de experto se refiere a la evaluación y toma de decisiones fundamentadas en la experiencia y los conocimientos especializados de un individuo o de un grupo dentro de un campo específico. Este tipo de juicio se apoya en la trayectoria y la práctica deliberada, consideradas esenciales para el desarrollo de la pericia, tal como plantean Ericsson y Smith (1991). Asimismo, implica una serie de procesos cognitivos como la percepción, la atención, la memoria y el razonamiento, aunque, según Kahneman y Tversky (1979), incluso los expertos pueden verse influenciados por sesgos cognitivos y heurísticos que afectan sus decisiones. En relación con la toma de decisiones, existen distintos modelos aplicables al juicio de experto, entre ellos el modelo racional, el intuitivo y el basado en la experiencia; en este sentido, Simon (1957) señala que la toma de decisiones suele orientarse hacia la búsqueda de soluciones satisfactorias más que óptimas. El juicio de experto presenta ventajas, como la capacidad de emitir decisiones informadas y precisas dentro de un ámbito específico, pero también limitaciones relacionadas con la subjetividad, los sesgos y la posibilidad de errores. Por ello, la validación y verificación resultan fundamentales para garantizar la confiabilidad y exactitud de las decisiones, lo cual, de acuerdo con Shanteau (1992), puede lograrse mediante la comparación entre expertos y la evaluación de la consistencia en sus juicios.

7. Criterios de validez del instrumento, según Hernández, Fernández y Baptista (2014) se clasifican en:

Los criterios de validez de validez de esta investigación serán la objetividad, autenticidad y la neutralidad (Hernandez, Fernandez y Baptista, 2014) en primer lugar la objetividad, es la que confirma y garantiza que los hallazgos se basaran en datos y no en sesgos por parte de los investigadores, en cuanto a la autenticidad, es la claridad de las conclusiones obtenida de los datos, respaldando que se reflejen las perspectivas y experiencias reales de los participantes, y por último la neutralidad, es la ausencia de sesgos por parte de los investigadores en la recolección y análisis de los datos obtenidos, realizando una interpretación objetiva.

Nivel de contenido	Nivel de constructo
---------------------------	----------------------------

<p>Luego de realizar un análisis de la documentación, los criterios de la presente investigación son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Co-docencia. - Trabajo entre profesionales. - Influencia en los estudiantes. - Barreras. 	<p>Tras el análisis de documentación que hace referencia a las barreras en la co-docencia entre fonoaudiólogo y profesores de educación diferencial, es posible determinar criterios específicos que se vincula a la teoría en conjunto con la selección de los sujetos participantes, además, de los resultados obtenidos, luego de aplicar el instrumento, estos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Barreras entre fonoaudiólogos y profesores de educación diferencial. - Influencia en los estudiantes con TEL. - Co-docencia entre fonoaudiólogos y profesor de educación diferencial.
---	---

8.0 Población y muestra.

8.1 Tipo de muestra.

La presente investigación presenta una muestra no-probabilística Hernández, Fernández & Baptista, (2014). Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), mencionan que, este tipo de muestra es caracterizada por no calcular con precisión los errores estándares, realizando así una aproximación de los resultados sin generalizar. Al no generalizar los resultados las muestras no dirigidas o de sujetos tipos son de gran valor, pues así obtener evidencia de los casos de personas contextos y situaciones, esta recolección enriquecen el análisis de datos para sustentar la investigación.

Esta investigación utilizará un procedimiento de selección informal llamado muestra dirigida el cual es utilizado en investigaciones cualitativas, es decir, la muestra dirigida selecciona sujetos "tipos" con la vaga esperanza de que sean casos representativos de una población determinada. A su vez, la elección de los sujetos depende netamente de la decisión que tome el investigador o grupo investigativo.

8.2 Unidad de análisis de la investigación correcta.

¿Cuáles son las barreras en la co-docencia entre Fonoaudiólogos y profesores diferenciales en la intervención de alumnos con Trastorno Específico del Lenguaje? según análisis realizado bajo una investigación en la Escuela Especial de Lenguaje Patito Marino, ubicado en Viña del Mar, se identificaron diversas barreras, tales como, barreras comunicativas, estas siendo de carácter semánticas, psicológicas, fisiológicas, administrativas, también barreras en la formación profesional y finalmente barreras en los factores organizacionales propios de la escuela.

8.3 sujetos participantes de la investigación

La presente investigación presenta un N=total de 5 sujetos participantes de la investigación, pertenecientes a la Escuela Patito Marino región de Valparaíso, Chile. A continuación, se expone la tabla con los sujetos de investigación seleccionados:

Total, de sujetos participantes de la investigación	Sexo masculino	Sexo femenino	Docentes de aula educacional diferencial	Profesional de apoyo	Docentes directivos
5	0	5	2	1	2
100%	0%	100%	40%	20%	40%

Profesionales	Cantidad	Porcentaje
Total de sujetos que integran la comunidad educativa.	13	100%
profesoras de educación diferencial.	4	30,77%
Directivos.	2	15,38%
Técnicos y asistentes de la educación.	5	38,46%
Fonoaudióloga	2	15,38%

8.4 criterios de selección de los sujetos participantes de la investigación

8.4.1 Criterios de inclusión y exclusión de los sujetos participantes de la investigación.

Criterios de inclusión de los sujetos participantes de la investigación.

- Título de pedagogía en educación diferencial, otorgado por alguna universidad o instituto profesional reconocida por el estado de Chile.
- Mención trastornos específicos del lenguaje.
- Más de un año de permanencia en el sistema escolar como docente.
- Fonoaudiólogo con experiencia laboral en Escuela Especial de Lenguaje atendiendo el Trastorno Específico del Lenguaje.
- Docentes correspondientes a pre básica de la Escuela Especial de Lenguaje Patito Marino.

8.4.2 Criterios de exclusión de los sujetos participantes de la investigación.

- Docentes correspondientes a otras instituciones que no correspondan a la Escuela Especial de Lenguaje Patito Marino, Viña del Mar.
- Profesionales con título de técnico nivel superior de educación.
- Profesionales con mención no asociada al Trastorno Específico del Lenguaje.
- Docentes pertenecientes a jornada escolar de tarde.

8.4.3 Criterios de inclusión de los sujetos participantes de la investigación para directivos.

- Más de 1 año de experiencia en la administración de un sistema educativo de carácter especial en el ámbito de Trastorno Específico del Lenguaje.
- Conocimiento de normativa que rigen las Escuelas Especiales de Lenguaje en Chile.
- Experiencia en trabajo normativo y dirección de instituciones de más de dos años en la dirección de Escuelas Especiales de Lenguaje.

8.4.4 Criterios de exclusión de los sujetos participantes de la investigación para directivos.

- No acredita experiencia exclusiva en instituciones de lenguaje.
- No posean los perfeccionamientos necesarios solicitados por Mineduc para ejercer función directiva.
- Sin previo conocimiento actualizado de la normativa nacional Chilena de Escuela Especial de Lenguaje

8.5 Plan de análisis de datos.

Análisis de contenido.

Como cualquier otro tipo de investigación científica, requiere la identificación de la población que se desea estudiar, la selección de la muestra adecuada a los intereses y necesidades particulares del estudio, la determinación de las unidades de análisis y de contexto como sujetos de la observación, la construcción de las categorías como elementos de las variables cualitativas investigadas, la codificación, la cuantificación y el análisis de los resultados encontra (Chaves, 2015).

Cabe destacar que el proceso de análisis de contenido cuenta con 3 etapas, la población que está compuesta por todas las unidades, luego la muestra que es el subconjunto de la población mayor que se estudia y finalmente las unidades de análisis que son segmentos con el objetivo principal de estudio, esperando obtener resultado.

El análisis de contenido se llevó a cabo bajo diferentes pasos, principalmente la transcripción de las entrevistas aplicadas a los sujetos estudio, posterior la interpretación y análisis de estas, manteniendo en todo momento la consideración, rigor, ética y contexto de la investigación, el cual buscó los significados ocultos en los datos textuales generados en la entrevista, el cual permitió al investigador comprender más a fondo las experiencias, percepciones y puntos de vistas de los entrevistados.

Análisis de discurso.

Permite entender las prácticas discursivas de las personas que se producen dentro de su vida social en las que el uso del lenguaje forma parte de las actividades en que ellas se desarrollan. El análisis de discurso (AD), explora y analiza cómo los textos son hechos significativos en sus procesos y cómo contribuyen a la constitución de realidades sociales al hacerlos significativos. Más aún, el AD no solo puede estudiar la forma en que los textos son construidos y la función en que ellos

sirven en los diferentes contextos, sino también las contradicciones que estos discursos contienen. (E. Urra, 2013).

El análisis de discurso se enfoca en examinar cómo el contexto en el que se produce un texto o comunicación influye en su significado y estructura, estableciendo una relación profunda y recíproca entre contexto y texto. Dentro del análisis de discurso podemos encontrar diferentes tipos, por ejemplo.

Análisis de tipo lingüísticos enfocado en pequeños discursos y dentro de estos diferentes subtipos, tales como, análisis del habla de tipo semántico, análisis de retórica, análisis de argumentación, análisis de categorías y análisis de narrativas.

Otro tipo de discurso es el Análisis Conversacional, que analiza los micro discursos y finalmente, análisis de Grandes Discursos, o macro-discursos, este también cuenta con diversos subtipos, como Análisis de Marcos-Esquemas, Análisis de repertorio interpretativo y Análisis Foucaudiano.

9. Criterios de validez de la investigación.

Criterios de validez presentes en la investigación	Tácticas del estudio de caso
validez de la construcción	La validez de construcción alude a la correspondencia entre los instrumentos utilizados y los conceptos teóricos que se pretende medir. En esta investigación, se resguarda asegurando que exista coherencia entre los objetivos, las preguntas y las técnicas de recolección de información. Para ello, se diseñó una entrevista semiestructurada orientada a indagar en la regulación emocional y el clima de aula, complementada con una observación sistemática en el contexto

	<p>escolar. Esta combinación metodológica permite fortalecer la pertinencia, consistencia y profundidad de los datos obtenidos, garantizando que los instrumentos empleados efectivamente evalúen el fenómeno investigado.</p>
<p>validez interna</p>	<p>La validez interna se refiere al grado en que las interpretaciones derivadas de los datos reflejan de manera fiel la realidad del fenómeno estudiado. En el presente estudio, este criterio se resguarda mediante la aplicación de entrevistas a docentes de la Escuela Especial de Lenguaje Patito Marino, Viña del Mar. Asimismo, se emplearán técnicas de análisis del discurso y triangulación de información, lo que permitirá contrastar diversas fuentes y perspectivas. De este modo, se garantiza la credibilidad y coherencia de los hallazgos, representando de forma auténtica las experiencias y significados vinculados a la regulación emocional en el contexto educativo.</p>
<p>Validez externa</p>	<p>La validez externa se relaciona con la posibilidad de transferir los resultados obtenidos a otros contextos o poblaciones. Si bien el presente</p>

	<p>estudio, de tipo caso único y diseño transversal, no busca generalizar los hallazgos de manera estadística, sí aspira a generar comprensiones transferibles hacia realidades educativas similares. Los resultados podrán servir como referencia teórica y práctica para comprender fenómenos análogos en otras escuelas o niveles educativos, contribuyendo al desarrollo de conocimientos aplicables sobre la regulación emocional en el ámbito escolar.</p>
<p>confiabilidad</p>	<p>La confiabilidad se vincula con la consistencia, estabilidad y replicabilidad de los resultados obtenidos a lo largo del proceso investigativo. En este estudio, se garantiza mediante la aplicación rigurosa de procedimientos sistemáticos de recolección, registro y análisis de datos, asegurando que otros investigadores puedan reproducir el proceso y obtener resultados comparables. Además, se documentan detalladamente las decisiones metodológicas y se utilizará la triangulación como estrategia de verificación, fortaleciendo la transparencia y la fiabilidad de las conclusiones alcanzadas.</p>

9.1 Criterios de validez del instrumento.

Para asegurar la validez del instrumento de recolección de datos, se implementó un procedimiento organizado que permite mantener la correspondencia entre los objetivos de la investigación y la información obtenida. La entrevista semiestructurada se llevó a cabo durante octubre de 2025.

La aplicación se realizó con un total de 5 participantes de la Escuela de Lenguaje Patito Marino, ubicada en Viña del Mar. La muestra estuvo compuesta por docentes diferenciales, un profesional de apoyo (fonoaudiólogo) y miembros del equipo directivo. La selección intencional de estos participantes asegura que los datos obtenidos estén directamente relacionados con el propósito del estudio.

Criterio de validez	Cómo se asegura en la investigación sobre Barreras en la Co-docencia	Táctica del estudio de caso simple
Validez de construcción	La aplicación de una entrevista semiestructurada (MAFLOA), diseñada en coherencia con el objetivo de explorar las barreras que dificultan la co-docencia entre fonoaudiólogos y educadores diferenciales en la intervención de estudiantes con TEL, permite garantizar la calidad del estudio. Este proceso se complementa mediante la triangulación de entrevistas, registros y transcripciones, fortaleciendo la validez de los resultados.	Se alcanzó mediante un proceso de validación de contenido y juicio de expertos, quienes evaluaron la coherencia entre los objetivos, las preguntas de la entrevista y los constructos teóricos relacionados con la colaboración interdisciplinaria y las barreras en la co-docencia.
Validez interna	Se pretende representar	El análisis se desarrolló

	<p>con fidelidad la realidad del contexto educativo, identificando las barreras que inciden en la co-docencia dentro del aula. Para ello, se llevaron a cabo entrevistas a docentes de educación diferencial, fonoaudiólogas y miembros del equipo directivo. Además, se realizó un análisis del discurso mediante la categorización temática y la triangulación de datos, con el fin de fortalecer la interpretación de los resultados.</p>	<p>mediante el método de comparación constante y la aplicación de la saturación teórica, procedimientos que contribuyeron a mantener la objetividad del estudio y a descartar interpretaciones sesgadas.</p>
<p>Validez externa</p>	<p>Debido a que se trata de un estudio de caso único y de corte transversal, las posibilidades de generalización son restringidas. No obstante, los hallazgos podrían ser aplicables o útiles en otros entornos educativos que comparten características semejantes.</p>	<p>Se realizó a través de la contrastación de los resultados con antecedentes teóricos y estudios previos sobre co-docencia entre fonoaudiólogos y profesores diferenciales, garantizando la consistencia de las conclusiones y su posible transferencia a otros entornos educativos.</p>

10. Análisis de la información de la entrevista.

En esta investigación se recogerán datos mediante entrevistas semiestructuradas, Yin (2018), esta es definida como “un método de recolección de datos que se basa en la formulación de preguntas dentro de un marco temático predeterminado. Sin embargo, las preguntas no están ordenadas ni formuladas. En investigación, las entrevistas semiestructuradas suelen ser de naturaleza cualitativa” (Tegan y Scribbr, 2022, p.20.).

Esta entrevista semiestructurada, Yin (2018) es considerada relevante para la presente investigación dado que, permite la flexibilidad, profundidad, adaptabilidad e interacción dinámica pudiendo el entrevistador profundizar en áreas que se consideren pertinentes y que surjan durante la entrevista, además esta entrevista fomenta respuestas detalladas y expresivas por parte del entrevistado, entregando riqueza de datos, que permiten revelar patrones y temas valiosos, ayudando a captar cómo los investigados dan sentido a sus vivencias.

En virtud de los objetivos de la presente investigación, se diseñó y validó un guión de entrevista semiestructurada, compuesto por un conjunto de preguntas abiertas predefinidas, sin limitar la posibilidad de incorporar preguntas emergentes durante la interacción con los participantes. Dichas preguntas adicionales se formulan acorde, con el propósito de esclarecer ambigüedades, profundizar en aspectos relevantes no contemplados inicialmente o explorar categorías emergentes que surjan en el discurso del entrevistado.

Este tipo de entrevista, generalmente suelen ser abiertas, la cual puede flexibilizar en su aplicación, donde nos permite identificar patrones y a la vez realizar comparaciones entre los investigadores.

El aplicar este tipo de entrevistas tiene la ventaja que el entrevistador se adapta a la situación y explora temas, relacionados con el objetivo de la recolección de datos, además se obtiene información más detallada, en base a experiencias y el punto de vista de la persona entrevistada, se presenta mayor comprensión, lo que nos ayuda para luego realizar la toma de decisiones y el análisis de los datos.

En resumen, en este tipo de entrevistas se combinan preguntas que están en la pauta guía, con preguntas nuevas que pueden surgir durante la conversación, lo que nos permite enriquecer la entrevista, en base de la experiencia y punto de vista del entrevistado.

La recolección de información se llevará a cabo mediante la aplicación de entrevistas semi estructuradas, previamente acordadas con los profesionales participantes en el estudio, dentro del establecimiento educacional. Estas

entrevistas se realizaron el día miércoles 15 de octubre de 2025. Con el objetivo de asegurar la fidelidad y veracidad del registro, se empleó una grabación de audio durante el desarrollo de cada entrevista. El contacto inicial con los participantes se establecerá a través de correo electrónico, medio por el cual se les hará llegar el consentimiento informado y la pauta orientadora de preguntas. Posteriormente, se coordinará individualmente con cada docente el horario específico para la realización de la entrevista, dentro del periodo estipulado.

La entrevista MAFLOA con código BARRERAS-01-EDI-CODOCENCIA, tiene por objetivo recolectar información en base a los objetivos específicos a través de una entrevista semiestructurada, estos objetivos específicos se basan en identificar las barreras comunicativas que enfrentan los fonoaudiólogos y profesores diferenciales, identificar las diferencias de la formación profesional de los fonoaudiólogos y profesores diferenciales que influyen en la co-docencia, identificar las diferencias de la formación profesional de los fonoaudiólogos y profesores diferenciales que influyen en la co-docencia.

Estas preguntas son:

1. ¿Cuáles son las principales dificultades comunicativas que experimentan los fonoaudiólogos y profesores diferenciales en su trabajo diario?
2. ¿Qué factores (ambientales, institucionales o personales) contribuyen a las barreras en la comunicación entre profesor diferencial y fonoaudiólogo?
3. ¿Cómo afectan las barreras comunicativas al desarrollo de estrategias pedagógicas en contextos inclusivos?
4. ¿Qué herramientas o metodologías utilizan para superar las barreras comunicativas, y qué tan efectivas consideran que son?
5. ¿Qué aspectos de la formación académica de los fonoaudiólogos y profesores diferenciales consideran que influyen directamente en su forma de trabajar en la co-docencia?

6. ¿Existen diferencias en los enfoques pedagógicos adquiridos durante la formación profesional que dificulten o favorezcan la co-docencia?
7. ¿Cómo perciben la preparación que recibieron en sus respectivas carreras para trabajar en equipos interdisciplinarios dentro del aula?
8. ¿Qué contenidos o experiencias formativas creen que faltaron en su formación profesional y que serían clave para una mejor práctica de la co-docencia entre ambas disciplinas?
9. ¿Qué barreras organizativas de la institución dificultan la planificación y ejecución de experiencias de co-docencia entre fonoaudiólogos y profesores diferenciales?
10. ¿Cómo influye la distribución de tiempos, horarios y carga laboral en la posibilidad de realizar co-docencia de manera efectiva?
11. ¿Qué nivel de apoyo reciben por parte de los equipos directivos o administrativos de la escuela para implementar estrategias colaborativas como la co-docencia?
12. ¿Existen políticas o lineamientos institucionales claros que respalden la co-docencia?

11. validez y validadores.

	Nombre del juez cualificado o experto validador	Reseña de su trayectoria profesional	país de procedencia/residencia	Línea de investigación a la que pertenece
1.	Alicia Vasquez	-Asesora de diseño curricular y formativa, - Coordinado: proyecto	Chile, Viña del Mar.	Inclusión

		<p>progresión de competencias y niveles.</p> <p>-Asesora técnica de atención a la diversidad e inclusión.</p> <p>-Docencia carrera de Educación Diferencial.</p> <p>-Rediseño curricular de asignatura: diseño de ambiente de aprendizaje inclusivo.</p> <p>-Asesora de contenidos y coordinadora de capacitaciones a profesionales del área de inclusión.</p> <p>- Coordinador</p>		
--	--	---	--	--

		<p>a del equipo psico-educativo e inclusión.</p> <p>- Gestora del proyecto de atención a estudiantes con altas capacidades.</p>		
2.	Daniela Cabrera	<p>Psicopedagoga, diplomado en evaluación e intervención del trastorno del espectro autista, diplomado en enseñanza de la lectura y de la escritura para educación inicial y primer ciclo</p>	Viña del Mar, Chile.	Prácticas pedagógicas inclusivas

		de educación básica, capacitación en recomendaciones para el apoyo en el aula, gestion, ejecucion y coordinacion PIE		
3.	Pía Rosales San martin		Chile, Viña.	

PRINCIPALES HALLAZGOS DEL PROCESO DE VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS POR JUICIO DE EXPERTO

Según las respuesta del experto validador 1, en cuanto al indicador de evaluación del instrumento, número 1, claridad, fue calificado con un puntaje 4 (bueno), en el indicador número 2, objetividad, se obtuvieron 4 puntos (bueno), en el indicador número 3, consistencia, el puntaje obtenido fue 3 (regular), en el indicador número 4, coherencia, calificado con 5 (muy bueno), en el indicador número 5, pertinencia, calificado con 3 (regular) y por último, indicador número 6, suficiencia, se obtuvieron 4 puntos (bueno).

La opinión del experto número 1, en cuanto al instrumento fue calificada con valoración (debe mejorar).

Experto 1: Las preguntas cumplen con los criterios de claridad, objetividad, consistencia, coherencia, pertinencia y suficiencia. Con mínimos ajustes en la

cantidad, categorización y redacción se podría robustecer la propuesta, para evitar duplicidad y fomentar respuestas ejemplificadas que les entregue información suficiente para abordar la investigación, por ejemplo:

Criterios empleados en la selección de los “expertos cualificados” (Skjong Wentworth) de la entrevista en profundidad con orientación especializada y focalizada dirigida a los expertos de la educación

Dimensiones aportadas por Skjong y Wentworth (2000)	Criterios utilizados durante el proceso de investigación para la selección de los “expertos cualificados”
D1: experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencias o experiencias	<ul style="list-style-type: none"> ● Profesionales que tengan diplomados, magíster o cursos en relación a educación. ● Profesionales relevantes en el contexto investigativo, en el que se posicionó la investigación.
D.2: reputación en la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ● Profesionales destacados en el ámbito profesional, demostrando aportes reales en el campo de la educación. <p>En lo referente al ámbito educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Co-docencia. ● Trabajo colaborativo. ● Pedagogía. ● Inclusión. ● Liderazgo. ● Prácticas pedagógicas. ● Políticas.
D.3 Disponibilidad y motivación para participar	<ul style="list-style-type: none"> ● Profesionales que cumplan con los criterios mencionados con

	anterioridad.
D.4 Imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Se consideraron profesionales cuyo ámbito laboral estuviera relacionado con los objetivos del estudio, pero que no tuvieran ningún vínculo previo con los investigadores, garantizando así que su participación en la validación de los instrumentos fuera objetiva e independiente.

12. Criterios de validez de la investigación

La credibilidad, también denominada "máxima validez, como menciona Saumure y Given

(2008) citado por Hernández, Fernandez y Baptista(2014), se refiere al grado en que el investigador logra captar de manera completa y profunda los significados de las experiencias de los participantes, especialmente en relación con el problema de investigación (p.455). En la presente investigación, la credibilidad se respalda mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas, herramientas que posibilitan comprender tanto las percepciones personales de los docentes como las manifestaciones concretas de sus prácticas en entornos educativos reales.

Para fortalecer la confiabilidad de los resultados, se analizó los discursos obtenidos en las entrevistas, determinando el patrón de sus discursos. Asimismo, se incorporó la revisión de las transcripciones por parte de los participantes, con el fin de asegurar que las interpretaciones reflejan fielmente sus experiencias y puntos de vista.

De este modo, la solidez del estudio se sustenta en que los hallazgos representan de manera genuina y coherente las vivencias de los docentes en la co-docencia con Fonoaudiólogo en la intervención de alumnos con TEL.

13. Resultados de la investigación.

En esta sección presentamos los resultados de la investigación arrojados previa aplicación de las entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y profesionales de apoyos.

13.1 Análisis de resultados de la entrevista MAFLOA, dirigida a docentes diferenciales, directivos y profesionales de apoyos.

A través de las entrevistas realizadas a cinco profesionales con experiencia en el campo, se evidencian desafíos comunes relacionados con la formación profesional, la organización institucional y la gestión del tiempo, así como estrategias implementadas para superar estas dificultades. La co-docencia entre docentes de Educación Diferencial y fonoaudiólogos en Chile constituye una estrategia clave para la inclusión de estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), aunque enfrenta múltiples desafíos. Las entrevistas realizadas evidencian que las principales barreras se relacionan con la falta de formación interdisciplinaria, la escasez de tiempo y espacios para la planificación conjunta, las diferencias en el lenguaje técnico y enfoques profesionales, y la insuficiente claridad y respaldo institucional (González-Fernández, 2023; Figueroa Céspedes et al., 2020; Maldonado-Díaz, 2023). A pesar de estas limitaciones, los facilitadores incluyen la comunicación fluida y la confianza mutua, la planificación compartida mediante reuniones periódicas y registros comunes, y el apoyo institucional en contextos donde existen horarios protegidos para la coordinación (González-Fernández, 2023; Figueroa Céspedes et al., 2020). Se destaca que la diversidad de enfoques clínico y pedagógico enriquece la práctica co-docente, mejorando las estrategias para atender a los estudiantes (Armijo, 2021). Para fortalecer esta práctica, se recomienda reforzar la formación inicial incorporando experiencias prácticas colaborativas, garantizar tiempos y espacios de coordinación, promover una cultura institucional de cooperación y desarrollar competencias comunicativas compartidas entre profesionales (Maldonado-Díaz, 2023). En síntesis, consolidar la co-docencia requiere un compromiso integral que articule formación, políticas institucionales y prácticas colaborativas, con el fin de avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad.

UNIDAD HERMENÉUTICA

UH: barreras comunicativas
File: archivo de investigación.
Editex by: F.M/M.G/A.C
Date/time: 23/10/2025
Creado: F.M/M.G/A.C
Cita: Seminario de grado.

En las respuestas obtenidas se evidencia una visión compartida respecto a la importancia de la comunicación interdisciplinaria entre fonoaudiólogos y profesores diferenciales, reconociendo tanto avances como desafíos en el trabajo colaborativo.

Las principales dificultades comunicativas apuntan a la existencia de barreras comunicativas relacionadas principalmente con la escasez de tiempo institucional para coordinar (mencionado por varias participantes). La ausencia de protocolos formales de colaboración, lo que dificulta la organización de tareas comunes. El uso de vocabulario técnico diferenciado entre ambas disciplinas, que aunque no es percibido como una gran barrera, sí requiere ajustes. Dificultad para unificar criterios de observación e intervención educativa y fonoaudiológica, lo que puede generar discrepancias en estrategias. En este punto evidencia que, más que dificultades relacionales, las barreras emergen desde la estructura institucional y las demandas laborales.

Las respuestas obtenidas en la pregunta dos, los entrevistados nos dicen que en cuanto a lo institucional la falta de tiempos formales para coordinación, reuniones agendadas en horarios poco productivos, ausencia de protocolos, carencia de plataformas digitales para registro compartido. Ambientales, presencia de distractores, interrupciones, falta de espacios adecuados. Personales, diferencias en el lenguaje técnico, falta de manejo temático, disposición hacia el trabajo colaborativo. En algunos discursos se destaca que el establecimiento escolar puede facilitar la comunicación cuando asigna tiempos y espacios adecuados, evidenciando que la estructura organizacional es un factor clave.

Las entrevistadas, en cuanto a la pregunta tres, reconocen que la comunicación deficiente afecta directamente el desarrollo pedagógico, en cuanto a la elección

inconsistente o poco coherente de estrategias de intervención. Confusión en los estudiantes, generando inseguridad o dificultades para acceder a los aprendizajes. Disminución del impacto de las prácticas inclusivas, ya que la falta de retroalimentación mutua limita la adecuación pedagógica. Aunque algunas reportan adaptación o experiencias positivas, también afirman que la reflexión conjunta y la retroalimentación constante enriquecen las estrategias y favorecen una atención más integrada.

Entre los mecanismos implementados para superar dificultades, correspondiente a la pregunta cuatro, destacan que hay reuniones de coordinación periódicas (30 minutos semanales en algunos casos). Registros compartidos (por ejemplo, plan específico individual o pautas de avance). Técnicas comunicativas específicas, como: Parafraseo, lenguaje claro y preciso, uso de gestos para apoyar la comunicación, escucha activa, establecimiento de acuerdos claros. También se observa la búsqueda de tiempos informales cuando el horario institucional no es suficiente, reflejando la disposición profesional pese a limitaciones estructurales.

En general se evidencia que la comunicación entre fonoaudiólogos y docentes diferenciales es valorada como elemento fundamental para el trabajo en contextos inclusivos. Si bien existe buena disposición personal y estrategias colaborativas, persisten barreras asociadas principalmente a aspectos organizacionales e institucionales más que relacionales o disciplinarios.

La ausencia de tiempos formales, protocolos de coordinación y herramientas institucionalizadas limita la eficacia del trabajo conjunto, pudiendo afectar la coherencia en las estrategias pedagógicas y la experiencia educativa de los estudiantes. No obstante, el compromiso profesional y la aplicación de estrategias comunicativas efectivas parecen mitigar parcialmente estas dificultades.

Finalmente, para fortalecer la colaboración interdisciplinaria se requiere avanzar hacia estructuras institucionales que garanticen tiempos, espacios y herramientas formales de coordinación, potenciando así prácticas inclusivas más consistentes y efectivas.

UNIDAD HERMENÉUTICA

UH: Formación docente y fonoaudiólogos.

File: archivo de investigación.

Editex by: F.M/M.G/A.C

Date/time: 23/10/2025

Creado: F.M/M.G/A.C

Cita: Seminario de grado.

En cuanto a la pregunta cinco, las respuestas reflejan una percepción diversa respecto al impacto de la formación inicial en el ejercicio de la co-docencia. Siendo dos las que más se repitieron, el enfoque tradicional e individualista en la formación, especialmente en fonoaudiología, donde se menciona un predominio de prácticas individuales y terapéuticas más que colaborativas o de aula, y el reconocimiento de aportes disciplinares complementarios, señalando que cada profesión suma desde su especialidad y que el conocimiento técnico-pedagógico y lingüístico puede enriquecer el trabajo conjunto.

Por lo tanto se entiende que hay un punto de tensión entre una formación que fomenta el trabajo autónomo, versus la necesidad práctica de trabajar de manera colaborativa en contextos inclusivos.

En cuanto a la pregunta seis, las respuestas coinciden en que sí existen diferencias entre los enfoques disciplinarios, clínico-terapéutico en fonoaudiólogos y pedagógico-inclusivo en docentes. Sin embargo, se destaca que estas diferencias no se perciben como barreras, sino como oportunidades para complementar y enriquecer el proceso educativo.

Esta mirada destaca una visión positiva de la diversidad profesional, aunque también se sugiere que su aprovechamiento depende de factores personales y contextuales.

En la pregunta siete las respuestas muestran que algunas entrevistadas se sienten bien preparadas debido a experiencias tempranas en prácticas y trabajo conjunto. En cuanto otras mencionan una preparación insuficiente, particularmente en

fonoaudiología, cuyo modelo formativo tradicional se ha basado en la atención clínica individual.

En general, se evidencia que la preparación para el trabajo interdisciplinario depende más de la experiencia práctica que de la formación teórica, y que esta preparación ha sido desigual entre instituciones y carreras.

En cuanto a la pregunta ocho, las entrevistadas hacen referencia a la necesidad de más experiencias prácticas de co-docencia en la formación, tanto observación como ejecución conjunta, asignaturas específicas que aborden la colaboración profesional, estrategias comunicativas, planificación conjunta y dinámicas de co-enseñanza, y mayor profundización en contenidos pedagógicos para fonoaudiólogos y herramientas de colaboración para docentes.

Se observa una necesidad clara para la formación sistemática en trabajo colaborativo, así como por experiencias reales en escuelas que permitan adquirir habilidades para el ejercicio compartido.

En general, las participantes reconocen la importancia de la co-docencia y valoran el aporte disciplinario mutuo. Sin embargo, también identifican brechas formativas entre la educación universitaria y las exigencias reales del contexto educativo inclusivo.

Los principales hallazgos fueron, a formación académica ha enfatizado el trabajo individual más que colaborativo, las diferencias disciplinares son vistas mayoritariamente como enriquecedoras, siempre que existan oportunidades de coordinación y diálogo, la práctica profesional temprana emerge como un factor clave para el desarrollo de habilidades colaborativas, y existe una necesidad de instancias formativas reales, sistemáticas y orientadas al trabajo interdisciplinario, incluyendo planificación conjunta, co-enseñanza y reflexión pedagógica.

UNIDAD HERMENÉUTICA
UH: factores organizativos institucionales.

File: archivo de investigación.
Editex by: F.M/M.G/A.C
Date/time: 23/10/2025
Creado: F.M/M.G/A.C
Cita: Seminario de grado.

En la pregunta nueve las respuestas evidencian que, aunque algunas instituciones cuentan con condiciones favorables, la mayoría de las participantes mencionan limitaciones organizativas que dificultan la planificación y ejecución de la co-docencia, como la disponibilidad insuficiente de tiempo institucional de coordinación, interrupciones frecuentes por actividades escolares, lo que afecta la continuidad y calidad del trabajo conjunto, escasez de espacios formales destinados a la reflexión pedagógica y planificación colaborativa, y la falta de profundización en modelos de co-enseñanza dentro de los lineamientos institucionales.

Si bien, algunas entrevistadas no perciben grandes barreras organizativas, existe un acuerdo en que la planificación colaborativa sigue siendo un área frágil y dependiente tanto de la gestión institucional como de la voluntad personal.

En la pregunta diez, las respuestas coinciden en que el tiempo es el principal factor crítico, destacando la falta de tiempo suficiente limita la coordinación efectiva, los períodos destinados a co-planificación son breves (por ejemplo, 30 minutos semanales), la carga laboral fluctuante y las actividades extracurriculares interrumpen el trabajo conjunto, no siempre se garantiza tiempo para elaborar materiales ni para procesos reflexivos profundos.

Esto indica que, aunque en algunos casos existe un marco horario asignado, no resulta suficiente para una co-docencia sistemática, planificada y de calidad.

Las respuestas de la pregunta once muestran variabilidad según el contexto institucional, algunas entrevistadas reportan alto apoyo directivo, manifestado en horarios protegidos, apertura institucional y reconocimiento del trabajo colaborativo, otras señalan un apoyo parcial, donde la institución respalda la co-docencia a nivel normativo pero no siempre garantiza condiciones concretas como tiempos

suficientes o recursos de apoyo, también se observa que la colaboración tiende a organizarse entre pares de la misma especialidad, lo que limita el intercambio interdisciplinario.

En resumen, el apoyo institucional es valorado cuando existe, pero su implementación puede ser desigual y dependiente del establecimiento.

En cuanto a la última pregunta, las respuestas señalan que, algunas instituciones cuentan con normativas y pautas oficiales, especialmente en escuelas de lenguaje donde la co-docencia es un requerimiento legal, en otros casos, los lineamientos son generales o poco desarrollados, existiendo solo una “invitación” a trabajar en conjunto sin herramientas claras, varias entrevistadas manifiestan desconocimiento sobre políticas institucionales formales, lo cual evidencia falta de comunicación o claridad respecto a las orientaciones oficiales.

Se destaca la necesidad de profundizar en modelos concretos de co-enseñanza, pautas de implementación y observación, así como capacitación continua en esta área.

En general, las participantes reconocen el valor de la co-docencia y, cuando existe, el apoyo institucional se percibe como un facilitador fundamental. Sin embargo, el análisis revela varios desafíos persistentes, falta de tiempos suficientes y estructurados para la planificación colaborativa, limitación de espacios de reflexión conjunta y elaboración de material. necesidad de institucionalizar procesos y herramientas claras de co-enseñanza, dependiendo del compromiso personal y del contexto institucional particular.

Si bien existe un marco normativo que respalda la co-docencia, especialmente en escuelas de lenguaje, su implementación práctica aún presenta brechas en términos de tiempo, capacitación y seguimiento.

En conclusión, se observa que para fortalecer la co-docencia es necesario avanzar hacia una gestión organizativa más sistemática, que incluya, tiempos protegidos y suficientes, formación interna permanente, estrategias institucionales claras, y

mecanismos de seguimiento y reflexión pedagógica. Todo ello contribuiría a una colaboración efectiva y sostenida entre docentes diferenciales y fonoaudiólogos, favoreciendo el desarrollo de prácticas inclusivas de mayor impacto.

CONCLUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las barreras que dificultan la co-docencia entre fonoaudiólogos y profesores de educación diferencial en la intervención de estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) en una escuela especial de lenguaje. A través del análisis cualitativo, sustentado con entrevistas, fue posible evidenciar que, si bien la co-docencia se reconoce como una práctica, que cuesta poner en práctica en los establecimientos educacionales, indispensable para fortalecer los procesos inclusivos y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, su implementación en contextos reales se ve obstaculizada por factores diversos que trascienden la voluntad individual de los profesionales, requiriendo, que los profesionales sean capacitados, para poder llevar a cabo este proceso, siendo una gestión desde los administrativos, para lograr una educación inclusiva y equitativa.

En primer lugar, se constató que las barreras comunicativas representan un obstáculo clave para la co-docencia, ya que sin una comunicación efectiva entre los docentes, las estrategias y metodologías no logran su objetivo. Por ejemplo, si un docente utiliza un lenguaje técnico complicado mientras que el otro prefiere explicaciones más simples, esto puede generar confusión y dificultar la coordinación. Además, las diferencias en los estilos comunicativos, como uno siendo más directo y el otro más detallado, pueden crear malentendidos, afectando la fluidez y claridad en la transmisión de la información. También influye el aspecto emocional: si uno de los docentes no expresa sus inseguridades o dificultades, puede afectar negativamente la toma de decisiones conjunta.

Esta realidad coincide con lo planteado en la literatura, que subraya que una co-docencia efectiva requiere una comunicación clara, empática y bidireccional para

ajustar las estrategias pedagógicas a las necesidades del grupo. En este sentido, la comunicación profesional no es solo un proceso informativo, sino también relacional y colaborativo, fundamental para un trabajo conjunto exitoso.

En segundo lugar, se identificaron diferencias formativas y disciplinares entre ambos profesionales que influyen directamente en cómo conciben la intervención educativa. Por ejemplo, el fonoaudiólogo suele abordar las dificultades desde una perspectiva clínica, centrándose en aspectos como la articulación del lenguaje o la audición, mientras que el profesor de educación diferencial lo hace desde un enfoque pedagógico, priorizando estrategias didácticas y el diseño de ambientes inclusivos. Estas diferencias pueden generar desacuerdos sobre las prioridades de intervención; por ejemplo, mientras uno busca corregir una dificultad específica del habla, el otro puede enfocarse en adaptar las actividades para favorecer la participación del estudiante. Sin embargo, lejos de ser un obstáculo, esta diversidad de miradas puede convertirse en un complemento valioso si se generan espacios de reflexión conjunta y formación interdisciplinaria. Según las respuestas del estudio, aún no existe una participación en el ámbito escolar.

En tercer lugar, se evidenció que los factores organizativos institucionales tienen una influencia decisiva en la co-docencia. Por ejemplo, la falta de tiempo para planificar en conjunto impide coordinar clases efectivas, y la ausencia de políticas claras de trabajo interdisciplinario provoca que cada profesional actúe de forma aislada. Además, la sobrecarga laboral y las limitaciones administrativas dificultan que los docentes puedan reunirse o evaluar sus prácticas de manera sistemática. En algunos colegios, por ejemplo, los equipos solo logran coincidir brevemente antes de las clases, lo que reduce la posibilidad de una planificación profunda. Este hallazgo demuestra que la inclusión no depende solo de estrategias pedagógicas, sino también de condiciones estructurales que las instituciones deben garantizar. Cuando el liderazgo escolar no impulsa activamente la colaboración, esta se sostiene solo por iniciativa individual, transformándose en una práctica ocasional más vinculada a la buena voluntad que a un compromiso institucional estable.

En síntesis, los resultados muestran que la co-docencia efectiva solo es posible cuando se combinan una formación profesional adecuada, condiciones organizativas favorables, una comunicación fluida y una cultura escolar colaborativa. Por ejemplo, cuando un fonoaudiólogo y un profesor diferencial planifican juntos, pueden diseñar actividades que atiendan tanto las necesidades lingüísticas como las cognitivas y socioemocionales de los estudiantes con TEL, logrando una intervención más completa. Esta integración profesional ofrece experiencias educativas más significativas y ajustadas a cada estudiante. Sin embargo, para que la co-docencia deje de ser solo una buena intención y se convierta en una práctica constante, es necesario un compromiso conjunto entre las instituciones escolares, las universidades que forman a estos profesionales y las políticas públicas que deben promover y fortalecer el trabajo interdisciplinario.

Finalmente, esta investigación ofrece evidencia concreta sobre las tensiones y desafíos que surgen en la co-docencia dentro de contextos reales, destacando la necesidad de avanzar hacia modelos colaborativos sostenidos basados en la reflexión conjunta, la equidad profesional y la mejora continua. Por ejemplo, cuando los docentes tienen espacios regulares para analizar sus prácticas y compartir experiencias, pueden identificar estrategias más efectivas y ajustadas a las necesidades de los estudiantes con TEL. Así, los resultados no solo permiten comprender la situación actual, sino también orientar el camino hacia intervenciones más integrales, equitativas e inclusivas, que favorezcan una educación capaz de responder a la diversidad y promover el desarrollo pleno de cada niño y niña.

Bibliografía

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Routledge. Mejorando las escuelas, fomentando la inclusión.

Armijo, P. C. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.1>

Beninghof, A. M. (2012). Coenseñanza efectiva: Estructuras y estrategias Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Mejorar las escuelas, desarrollar la inclusión*. Rutledge.

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2008). *Reenfocando las Organizaciones: Arte, Elección y Liderazgo*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Bolívar, A. (2015). *La dirección escolar en contexto: Liderazgo pedagógico y mejora de la escuela*. Madrid: Morata.

Biblioteca del Congreso Nacional. (s/f). Biblioteca del Congreso Nacional. www.bcn.cl/leychile. Promulgado el 4 marzo de 2016, de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

Cook, L. (2004). Coenseñanza como contexto para prácticas inclusivas: Actitudes y creencias. *Educación y Tratamiento Infantil*, 27(1), 78-99.

Chaves, F. F. (23 de Marzo de 2015). *Revista de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica*. Obtenido de El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación.: <https://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>

Decreto N° 170 (25 de Agosto de 2010). Obtenido de Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). La cultura organizacional y su impacto en la colaboración docente.

De grado presentado por:, T. F., & de Maestro en Educación Titulación:, M. U. R. I. G. (s/f). La co-docencia como herramienta de inclusión. Unir.net. Recuperado el 17 de mayo de 2025. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3573/USTRELL%20IBARZ%2C%20MARINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Daniela González, F. F. (16 de febrero de 2022). *Universidad Pedagógica Nacional de Colombia*. Obtenido de Colaboración entre fonoaudiólogos y profesores de aula: determinantes del trabajo colaborativo: <https://www.redalyc.org/journal/4136/413677448006/html/>

Díaz, C., Leal, M., Montecinos, C., Ahumada, L., & Campos, F. (2021). Estudio de las dimensiones de comunidades profesionales de aprendizaje en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260019. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/B8WtPrLXZYbMzX6JRWqGSQv/>

Ericsson, K. A., & Smith, J. (1991). Perspectivas y límites del estudio empírico de la pericia: Una introducción. En K. A. Ericsson & J. Smith (Eds.), *Perspectivas y límites del estudio empírico de la pericia* (pp. 1-38). Cambridge University Press.

E. Urra, A. M. (Abril de 2013). *Scielo*. Obtenido de El análisis del Discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632013000200004

Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (12), 26-46.

Educación, M. d. (30 de diciembre de 2002). *Gobierno de Chile Ministerio de Educación*. Obtenido de Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con Trastorno Específicos del Lenguaje, páginas 7 y 8: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231710590.DecretoN1300.pdf>

EDUCACIÓN, M. D. (01 de abril de 2016). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN*. Obtenido de Ley 20903, crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas.: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

Figuroa Céspedes, I., Sepúlveda Guajardo, G., Soto Cárcamo, J., & Yáñez-Urbina, C. (2020). 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*, 57(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.1>

Fraile., A. M. (26 de junio de 2018). Obtenido de Guía para implementar el método de estudio de caso en proyectos de investigación. : https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2018/196118/proinvare_a2018p159.pdf

Facultad de Medicina, C. A. (s.f.). *Perfil del Fonoaudiólogo*. Obtenido de Perfil de Egreso. : <https://medicina.udd.cl/fonoaudiologia-santiago/la-carrera/perfil-del-fonoaudiologo/>

Flores, M. A., & Diniz, J. (2020). Barreras y facilitadores para la co-docencia en la educación secundaria.

González-Fernández, D. (2023). Colaboración entre fonoaudiólogos y profesores de aula: Barreras y facilitadores en la práctica educativa. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 41(2), 123-138. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.1>

García, A. R. (16 de abril de 2020). *Scielo*. Obtenido de El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632019000400424

Gladys Guevara, A. V. (01 de julio de 2020). *Recimundo, Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*. Obtenido de Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción): <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7591592.pdf>

González, J. C. (2009). *Academia*. Obtenido de El Estudio de Caso simple: un diseño de investigación cualitativa: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55240647/El_Estudio_de_Caso_simpl_e-libre.pdf?1512763319=&response-content-disposition=attachment%3B+filename%3DEl_Estudio_de_Caso_simple_un_diseño_de_i.pdf&Expires=1757810261&Signature=B~t0-87wSvIrvv2OZLe64a97XzJfWlte

González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.

García-Cabrero, B., et al. (2018). La co-docencia en la educación superior: un enfoque colaborativo.

Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Hernández, C. L. (18 de mayo de 2007). *Cátedra "Metodología para la investigación en Ciencia Política"*. Obtenido de Diseños no experimentales de investigación: online.aliat.edu.mx/adistancia/InvCuantitativa/LecturasS4/Hernandez_Sampieri_Cap.7_diseños_no_experimentales.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Capítulo 8: selección de la muestra. In Metodología de la investigación (Cuarta edición ed., pp. 1-852). MacGraw-Hill/Interamericana. Retrieved September 6, 2025, from <https://seminariodemetodologiadelainvestigacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/03/metodologc3ada-de-la-investigac3b3n-roberto-hernc3a1ndez-sampieri.pdf>

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*. Editorial Morata.

INTERNET, U. L. (20 de diciembre de 2022). *La codocencia es una metodología que fomenta el trabajo colaborativo al estar en un mismo aula 2 o más docentes, lo que permite una mayor atención al alumnado*. Obtenido de La codocencia y su labor en la inclusión: <https://www.unir.net/revista/educacion/codocencia/>

Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona: Gra

Juan Luis Álvarez-Gayou Jurgenson, S. M. (s.f.). *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. Obtenido de La Investigación Cualitativa: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/e2.html>

Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Teoría de las perspectivas: Un análisis de la decisión bajo riesgo. *Econometrica*, 47(2), 263-292. <https://doi.org/10.2307/1914185>

Liderazgo, E. E. (09 de diciembre de 2021). *¿En qué consiste la educación respetuosa?* Obtenido de Ventajas de la educación basada en el respeto: <https://escuelaelbs.com/educacion-respetuosa/#:~:text=El%20modelo%20de%20educaci%C3%B3n%20respetuosa.que%20responde%20igualmente%20con%20respeto>

- López, A., Pérez, M., & García, L. (2018). *Comunicación interdisciplinaria en equipos educativos: claves para un trabajo colaborativo efectivo*. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(3), 45-58
- Maldonado-Díaz, C. (2023). Formación inicial docente y prácticas de co-enseñanza: Barreras y facilitadores en contextos educativos chilenos. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60(3), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.1>
- Marino, E. E. (Diciembre de 2021). *Proyecto Educativo Institucional*. Obtenido de Proyecto Educativo Institucional: <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/40034/ProyectoEducativo40034.pdf>
- Martínez, R., Soto, J., & Fernández, P. (2019). *Barreras en la comunicación institucional y su impacto en la colaboración profesional*. *Revista Chilena de Educación*, 25(2), 101-115.
- MINEDUC, A. (s.f.). *Alternativas del Sistema Escolar para la Educación Especial*. Obtenido de ¿Qué son las escuelas especiales de lenguaje?: [https://www.ayudamineduc.cl/ficha/alternativas-del-sistema-escolar-para-la-educacion-especial-9#:~:text=Las%20Escuelas%20Especiales%20de%20Lenguaje%20son%20establecimientos%20especializados%20de%20educaci%C3%B3n,%20de%20Lenguaje%20\(TEL\)%2C](https://www.ayudamineduc.cl/ficha/alternativas-del-sistema-escolar-para-la-educacion-especial-9#:~:text=Las%20Escuelas%20Especiales%20de%20Lenguaje%20son%20establecimientos%20especializados%20de%20educaci%C3%B3n,%20de%20Lenguaje%20(TEL)%2C) (S/f-a).
- Mineduc.cl. Recuperado el 17 de mayo de 2025, de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18059/41_LaCoensenanzaUnaEstrategiaParaElMejoramientoEducat-4994333.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mullins, A., Akhavan, N., Dawkins, K., Ormsbee, L., Singar, S., Basiri, R., & Arjmandi, B. (2025).

Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2014). La gestión escolar y la colaboración docente: un estudio de caso.

Ordóñez, L. d. (marzo de 2017). *FCSHOPINA, Revista de opinión*. Obtenido de La comunicación efectiva como herramienta áulica: <https://www.revistas.espol.edu.ec/index.php/fenopina/article/view/194/157>

Quero Romero, Y. M., Mendoza Monzan, F. M., & Torres Hernández, Y. d. (2014). *NEGOTIUM, Venezuela*. Obtenido de COMUNICACIÓN EFECTIVA Y DESEMPEÑO: <https://www.redalyc.org/pdf/782/78230409001.pdf>

(S/f-b). Scielo.cl. Recuperado el 17 de mayo de 2025, de https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052016000500015&script=sci_arttext

Serrano, G. P. (s.f.). Obtenido de Capítulo 1 Modelos o Paradigmas de Análisis de la Realidad: https://www.academia.edu/6376374/Gloria_perez_serrano_cap_1_2

Simon, H. A. (1957). Modelos del hombre: Social y racional. John Wiley & Sons.

Shanteau, J. (1992). Competencia en expertos: El papel de las características de la tarea. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 53(2), 252-266. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(92\)90064-E](https://doi.org/10.1016/0749-5978(92)90064-E)

Sánchez M., A., & Sanhueza H., M. (2017). Co-docencia como estrategia de colaboración entre profesores: percepciones de profesionales que la implementan en contextos de inclusión. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 271–287.

(S/f-c). Scielo.cl. Recuperado el 17 de mayo de 2025, de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782024000100089

Sanabria, D. C. (2016). *ROL DEL FONOAUDIÓLOGO EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA*. Obtenido de

http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/5042/1/Perez_Hincapie_Villa_Torres_Mejia_2016_TG.pdf

Tegan, G. (27 de enero de 2022). *Scribbr*. Obtenido de Entrevista Semiestructurada | Definición, guía y ejemplos: <https://www.scribbr.com/methodology/semi-structured-interview/>

Tapia-Fonllem, C., Véliz, D., Núñez, D., & Riquelme, M. (2021). Colaboración entre fonoaudiólogos y profesores de aula: determinantes del trabajo colaborativo. *Perspectiva Educativa*, 60(1), 1–21. <https://www.redalyc.org/journal/4136/413677448006/html/>

UNIR, L. U. (12 de mayo de 2021). *¿Qué son las barreras de comunicación y cuáles son los tipos que existen?* Obtenido de <https://ecuador.unir.net/actualidad-unir/barreras-comunicación/>

UNIR, I. u. (20 de diciembre de 2022). *La codocencia y su labor en la inclusión*. Obtenido de La codocencia es una metodología que fomenta el trabajo colaborativo al estar en un mismo aula dos o más docentes, lo que permite una mayor atención al alumnado.: <https://chile.unir.net/revista/educacion/codocencia/>

Valmi D. Sousa, M. D. (Junio de 2007). *Scielo*. Obtenido de Análisis de diseño de investigación destacados en enfermería. Parte 1: Diseño de investigación cuantitativa: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/7zMf8XypC67vGPrXVrVFGdx/?lang=es>

Wenzlaff, T. L., English, M. y Algozzine, B. (2002). Coenseñanza: Cómo empezar en tu escuela. *ENSEÑANDO a Niños Excepcionales*, 34(4), 50-56.

