

Colaboración interprofesional para la inclusión: experiencias de docentes de educación infantil y logopedas en Chile

Interprofessional Collaboration for Inclusion: Experiences of early Childhood Teachers and Speech Therapists in Chile

Katherine Dinamarca-Aravena*

Centro de Investigación en Sociedad y Salud, Escuela de Educación, Universidad Mayor, Chile
Email: katherine.dinamarca@umayor.cl

Javiera Vargas Leiva

Escuela de Educación, Universidad Mayor, Chile
Email: javiera.vargasl@mayor.cl

Carol Henríquez Durán

Escuela de Educación, Universidad Mayor, Chile
Email: carol.henriquez@mayor.cl

Loreto Figueroa Orellana

Escuela de Educación, Universidad Mayor, Chile
Email: loreto.figueroa@mayor.cl

Damaris Silva Ramírez

Escuela de Educación, Universidad Mayor, Chile
Email: damaris.silva@mayor.cl

Ignacio Figueroa-Céspedes

Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, Chile
Email: ignacio.figueroa@mail.udp.cl

Recibido / Received: 19/02/2025
Aceptado / Accepted: 02/05/2025

Resumen: La principal estrategia para impulsar la inclusión en las escuelas es el trabajo colaborativo. Aunque en Chile las políticas educativas promueven el trabajo colaborativo entre docentes y profesionales de apoyo, la comprensión sobre las formas y dinámicas de trabajo de los equipos educativos ha sido poco explorada. A través de una metodología cualitativa e interpretativa, esta investigación analiza las dinámicas de trabajo colaborativo que desarrollan docentes de educación infantil y logopedas para apoyar a estudiantes entre 4 y 5 años evaluados con necesidades educativas especiales. Realizamos entrevistas semiestructuradas a 12 profesionales (6 docentes de educación infantil y 6 logopedas) que trabajan en escuelas con Programa de Integración Escolar. Los resultados muestran que el trabajo colaborativo interprofesional se encuentra en una etapa incipiente, condicionado por barreras estructurales como la escasez de tiempo, la segmentación de roles profesionales, la ausencia de condiciones institucionales estables para la coordinación y la falta de formación específica de los equipos para enfrentar la colaboración. Las experiencias relatadas muestran comprensiones diversas y una alta dependencia de factores organizativos para sostener el trabajo conjunto, aunque también revelan una disposición positiva hacia la colaboración y su potencial inclusivo, abriendo oportunidades para orientar políticas y estrategias institucionales en educación infantil.

Palabras Clave: Educación Infantil, Logopeda, trabajo en equipo, necesidades educativas especiales.

Abstract: The main strategy for promoting inclusion in schools is collaborative work. Although educational policies in Chile encourage collaboration between teachers and support professionals, the understanding of the forms and dynamics of teamwork within educational teams remains underexplored. Using a qualitative and interpretative methodology, this study analyzes the collaborative practices developed by early childhood teachers and speech and language therapists to support students aged 4 to 5 who have been assessed with special educational needs. Semi-structured interviews were conducted with 12 professionals (6 early childhood teachers and 6 speech and language therapists) working in schools that implement the School Integration Program. The findings indicate that interprofessional collaboration is still in an early stage, constrained by structural barriers such as time limitations, the segmentation of professional roles, the lack of stable institutional conditions for coordination, and the absence of specific training to support collaborative practices. The professionals' accounts reflect diverse understandings and a high dependence on organizational factors to sustain joint work. Nevertheless, they also reveal a positive disposition toward collaboration and its inclusive potential, opening up opportunities to inform educational policies and institutional strategies in early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education, Speech and Language Therapists, Teamwork, Special Educational Needs.

1. Introducción

La primera infancia constituye una etapa fundacional en la arquitectura del desarrollo humano, en la que se entrelazan de manera decisiva dimensiones físicas, cognitivas, lingüísticas, emocionales y sociales que sostienen la construcción temprana del sujeto y su vínculo con el mundo (UNESCO, 2024). En la actualidad, pese a los avances en materia de educación infantil, persisten barreras estructurales que dificultan el acceso a apoyos tempranos tensionando el derecho a una infancia justa y acompañada (Kaga y Sretenov, 2021; UNICEF, 2020).

El rol del y la docente de educación infantil es fundamental en el desarrollo integral de niños y niñas. Es el agente mediador entre los aprendizajes de un estudiante, promotor de su potencial y observador de su progreso. Su labor implica diseñar e implementar actividades que promueven las habilidades cognitivas, motoras, emocionales y sociales en niños y niñas durante su primer ciclo de enseñanza formal (Brady y Nicolía 2019). En entornos educativos donde se promueve la inclusión, los y las docentes comparten su labor con profesionales de apoyo como logopedas (fonoaudiólogos). Estos profesionales apoyan la labor docente a través de prácticas educativas dirigidas a estudiantes diagnosticados con necesidades educativas especiales (NEE, en adelante) con el objetivo de disminuir las barreras lingüístico-comunicativas que interfieren en el proceso de aprendizaje del estudiante. En este estudio, se entiende la colaboración interprofesional como una práctica en la que profesionales de distintas disciplinas trabajan juntos, con metas y procesos compartidos, que implican la comunicación efectiva, el conocimiento y comprensión de los roles de cada uno y la toma de decisiones compartida (Schot, Tummers y Noordegraaf, 2020). De acuerdo con Langner y Fukkink (2023), este abordaje conjunto permite prevenir rezagos significativos y favorecer una transición más fluida en los niveles posteriores del sistema educativo. En Chile, esta forma de trabajo se desarrolla en un contexto de incertidumbre y tensión entre la política de inclusión educativa y el enfoque de rendición de cuentas (accountability) que dificulta el desarrollo de la inclusión en las escuelas (Alfaro Urrutia, 2022; Cornejo-Espejo, 2023).

La evidencia señala que la colaboración interprofesional no ocurre de manera espontánea, sino más bien, requiere de una interacción cotidiana, mediada por trayectorias profesionales, normas, roles institucionales y un sentido compartido

sobre la colaboración (Buli-Holmberg, Nilsen y Skogen, 2019; González Fernández, Iturra Herrera y Hernández González, 2022; Paju et al., 2022). La colaboración interprofesional es clave para proveer entornos que acojan a la diversidad estudiantil. Pese a los beneficios del trabajo colaborativo y su reconocimiento como una estrategia que promueve la inclusión (Ainscow, 2020), la evidencia a nivel global señala que existen tensiones en los distintos niveles de interacción dentro de una escuela. Por ejemplo, se han reportado hegemonías entre duplas de profesionales que provocan dinámicas de desconfianza y una percepción fragmentada de responsabilidades (Friedman, Hubbard y Seruya, 2023; Stone y Charles, 2018). En la misma línea Schot et al. (2020), señalan que la falta de claridad de roles entre profesionales de la salud y profesores y la ausencia de una formación profesional para la colaboración genera ambigüedad funcional. A pesar de la evidencia y el reconocimiento sobre la importancia del fomento a la colaboración interprofesional, es necesaria más evidencia que permita comprender las dinámicas de trabajo entre duplas de profesionales, especialmente en Latinoamérica, región en la que los avances en materia de inclusión son aún lentos (Villegas Alvarez et al. 2025).

En Chile, la inclusión se promueve a través de los Programas de Integración Escolar (PIE). Estos programas se implementan por medio de un set de políticas educativas cuyo fin es garantizar la calidad de la educación y promover el acceso, permanencia, progreso y oportunidades a todos los estudiantes, especialmente a aquellos que presentan NEE. Para cumplir con el objetivo, PIE proporciona apoyos extraordinarios a las escuelas, poniendo a disposición equipos profesionales de apoyo tales como: logopedas, psicólogos, terapeutas ocupacionales, kinesiólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales. La política educativa define tres roles para estos profesionales: (a) la evaluación y el diagnóstico de las NEE, (b) el rol de apoyo a la labor docente y (c) el rol de colaboración para promover la inclusión dentro de las escuelas.

El PIE fomenta la colaboración interprofesional entre docentes y profesionales de apoyo con el fin de asegurar una atención integral (Ministerio de Educación de Chile, 2016a). Sin embargo, la evidencia situada en el país da cuenta que el desarrollo del trabajo colaborativo interprofesional resiste tensiones derivadas de barreras estructurales. Los principales obstáculos referidos se encuentran la escasez de tiempo destinado para el trabajo conjunto, la dualidad de políticas enfocadas en el cumplimiento de metas que restringen las oportunidades de profesores de participar del trabajo colaborativo y una escasa formación profesional para promover prácticas colaborativas (Alfaro Urrutia, 2022; Figueroa-Céspedes, Ossa-Cornejo y Jorquera-Martínez, 2020).

Esta investigación utiliza como marco interpretativo la teoría social de Schutz (1967), que propone comprender la acción social desde un punto de vista del actor, reconociendo que el mundo social se construye desde la experiencia vivida, en un entramado de significados compartidos. Desde esta mirada, la interacción entre docentes de educación infantil y logopedas puede entenderse como una forma de relación intersubjetiva compleja en la que se configuran esquemas de relevancia, tipificaciones y motivaciones que orientan el trabajo colaborativo. Comprender cómo estos profesionales perciben y construyen dicha colaboración en su práctica cotidiana permite aproximarse a los sentidos que atribuyen a la inclusión educativa en tanto

experiencia situada y mediada por dinámicas institucionales.

De acuerdo con Ehren (2000), el trabajo colaborativo (TC, en adelante) se considera una estrategia que enriquece el currículum y mejora la práctica de enseñanza al beneficiarse de los aportes bidireccionales de los equipos educativos. En la educación infantil en Chile, el trabajo colaborativo suele desarrollarse entre docentes de educación infantil y logopedas, no obstante, a la fecha poco sabemos respecto a las características del TC que realiza la dupla de profesionales para apoyar el logro de aprendizaje en niños y niñas de educación infantil con NEE. La literatura se ha centrado principalmente en saber qué realiza cada profesional en el trabajo colaborativo, pero no existe evidencia respecto a las percepciones de estos profesionales sobre cómo abordan el trabajo colaborativo en el marco de la promoción de la inclusión en Chile. En esta línea, Ianni, Camden y Anaby (2023), sostienen que los acuerdos sobre el sentido del trabajo colaborativo y la existencia de lineamientos claros son factores fundamentales para la construcción de prácticas inclusivas sostenibles, especialmente en contextos donde confluyen múltiples disciplinas. Asimismo, Langner y Fukkink (2023), destacan que la corresponsabilidad profesional y la articulación de metas compartidas son condiciones necesarias para que la colaboración interprofesional tenga un impacto efectivo en el desarrollo infantil. Estas contribuciones permiten anticipar que los hallazgos del presente estudio no solo estarán mediados por las prácticas locales, sino también por las comprensiones que los actores tienen sobre su propio rol y el del otro profesional. Por esta razón, la presente investigación se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuál es la percepción del profesorado de educación infantil y de los profesionales de la logopedia respecto del trabajo colaborativo orientado al apoyo de niños y niñas evaluados con NEE en el contexto del Programa de Integración Escolar en Chile? Indagar sobre las formas en las que se configura esta colaboración, en el marco de experiencias vividas, sus motivaciones y esquemas de acción, constituye un aporte al campo de estudio de la inclusión desde un enfoque comprensivo. A su vez, los resultados pueden orientar acciones en materia de política educativa que promueva la colaboración interprofesional desde una perspectiva situada y sensible a las realidades educativas.

2. Metodología

Esta investigación adopta un diseño cualitativo interpretativo, en línea con enfoques constructivistas que conciben la realidad como una construcción social situada (Charmaz, 2017; Schutz, 1967). El objetivo de la investigación es analizar las percepciones del profesorado de educación infantil y logopedas respecto del trabajo colaborativo para abordar a estudiantes de educación infantil con NEE en escuelas con Programas de Integración Escolar. La producción y el análisis de datos se orientan desde una perspectiva interpretativa, que privilegia la comprensión del sentido que los actores atribuyen a sus prácticas profesionales en contextos específicos. Este estudio forma parte de una investigación más amplia centrada en el análisis de la práctica educativa de los profesionales de apoyo en escuelas con PIE en Chile. Es financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) a través del Fondecyt de Iniciación: 11240369. Cuenta además con la aprobación del Comité de Ética de la autora principal, acta N° 0512.

2.1. Definición y selección de los y las participantes

Utilizamos un muestreo por conveniencia y en cadena para seleccionar y contactar casos nuevos (Creswell y Poth, 2016, p. 74). Esta estrategia se consideró adecuada dado el carácter interpretativo y exploratorio del estudio, así como las condiciones de acceso al campo y la naturaleza situada del fenómeno investigado. A diferencia de estrategias como el muestreo teórico o intencional, el muestreo por conveniencia permitió identificar participantes clave a partir de redes profesionales reales, facilitando la construcción de sentido desde la experiencia vivida (Creswell y Poth, 2016). Los criterios de selección de la muestra fueron: (a) ser docente de educación infantil o logopeda; (b) trabajar en PIE al momento de la entrevista. (c) contar con al menos un año de experiencia en el trabajo con estudiantes de educación infantil evaluados con NEE. Este criterio es importante porque de acuerdo con la literatura, es necesario que exista un tiempo de trabajo en conjunto previo para desarrollar estrategias conjuntas de trabajo (Mulholland y O'Connor, 2016). El colectivo participante se desempeñaba en niveles de Transición 1 y 2 (prekínder y kínder), correspondientes a niños y niñas de aproximadamente 4 y 5 años, etapa en la que comienza formalmente la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE) en el sistema educativo chileno. En total, participaron 12 profesionales: 6 docentes de educación infantil y 6 logopedas, cuyas características sociodemográficas se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1: Características sociodemográficas de la muestra.

Número de participante	Tipo de profesional	Sexo	Experiencia laboral
1	Docente de Educación Infantil	Femenino.	3 años.
2	Docente de Educación Infantil	Femenino.	15 años
3	Docente de Educación Infantil	Femenino.	1 año
4	Docente de Educación Infantil	Femenino.	10 años
5	Docente de Educación Infantil	Femenino.	9 años
6	Docente de Educación Infantil	Femenino.	7 años
7	Logopeda	Femenino.	5 años
8	Logopeda	Femenino.	5 años
9	Logopeda	Femenino.	1 año
10	Logopeda	Femenino.	2 años.
11	Logopeda	Masculino.	8 años.
12	Logopeda	Femenino.	13 años.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos sociodemográficos de la muestra seleccionada.

La muestra estuvo compuesta por 11 profesionales mujeres (n=11; 92%) y 1 profesional hombre (n=1; 8%). El promedio de años de experiencia laboral es de 6,5 años, en donde la experiencia mínima es de 1 año y la máxima es de 15 años. Todos los participantes trabajan en escuelas públicas con Programas de Integración Escolar en Santiago de Chile.

2.2. Instrumentos y procedimientos

La información se obtuvo a través de entrevistas semiestructuradas, con un guion de 14 preguntas orientadas a indagar percepciones sobre el trabajo colaborativo, los roles profesionales, la práctica educativa y la autorreflexión. La Tabla 2 detalla los conceptos, dimensiones y subdimensiones que estructuraron dicho guion.

Tabla 2: Descripción del guion de entrevista.

Concepto General	Dimensiones	Subdimensiones
Colaboración interprofesional entre docentes de educación infantil y logopedas	Antecedentes sociodemográficos	Tipo de profesional
		Región/comuna donde trabaja
		Años de experiencia laboral en PIE
		Dependencia administrativa de la escuela donde trabaja
		Jornada laboral
	Características del trabajo colaborativo	Definición de trabajo colaborativo
		Descripción del trabajo colaborativo
		Planificación del trabajo colaborativo
		Estrategias de intervención conjunta
	Autorreflexión del trabajo colaborativo	Definición del rol profesional
		Factores que facilitan el trabajo colaborativo
		Factores que dificultan el trabajo colaborativo
Fuente: elaboración propia.		

Para asegurar la validez interna del instrumento, el guion de entrevista fue revisada por tres expertas en investigación cualitativa y luego pilotada con dos profesionales del perfil objetivo, lo que permitió ajustar contenido, lenguaje y secuencia de las preguntas para mejorar su pertinencia y claridad. Las entrevistas fueron realizadas de forma individual mediante la plataforma Zoom, entre agosto y noviembre de 2024, considerando la alta carga laboral de las participantes, quienes mayoritariamente se desempeñan en jornada completa. Previamente, se envió el consentimiento informado por correo electrónico, el cual fue firmado antes de agendar la fecha y hora según la disponibilidad de cada entrevistada. Cada sesión tuvo una duración promedio de 60 minutos (rango: 45–60 minutos; DS = 5), fue grabada con autorización y transcrita de manera literal para su posterior análisis. La conducción de las entrevistas estuvo a cargo de una integrante del equipo, mientras otra registró notas de campo con el fin de complementar los registros verbales. El proceso de reclutamiento se inició a través de la red profesional de la autora principal y se amplió mediante una estrategia de difusión en redes sociales profesionales. Una vez confirmado el interés de las participantes, se formalizó su incorporación mediante la firma del consentimiento informado y la coordinación logística de la entrevista.

2.3. Análisis de la información

El análisis de datos se realizó mediante un enfoque temático de carácter interpretativo, siguiendo los lineamientos propuestos por Braun y Clarke (2021), y se orientó desde una perspectiva constructivista interpretativo (Charmaz, 2017), con apoyo conceptual de la fenomenología social de Schutz (1967), particularmente en relación con los procesos de atribución de sentido, tipificación del otro profesional y construcción intersubjetiva de relevancias. El equipo de investigación realizó varias lecturas de las entrevistas transcritas proceso en el cual se agrupó la información referida a los significados que los participantes le dieron al trabajo colaborativo interprofesional. Posterior a dicho proceso, se organizaron reuniones semanales en los que se discutió la agrupación y codificación de los temas en un proceso iterativo hasta lograr un grupo de códigos cohesionado y coherente. Durante este proceso, el equipo investigador realizó sesiones sistemáticas de reflexión crítica, apoyadas

en bitácoras analíticas individuales y colectivas. Esta estrategia permitió explicitar supuestos, documentar decisiones interpretativas y asegurar la reflexividad del análisis, en concordancia con las recomendaciones de la investigación cualitativa interpretativa (Berger, 2015).

La codificación siguió los lineamientos de Fereday y Muir-Cochrane (2006), proceso en el cual combinamos una codificación inductiva y deductiva guiado por una perspectiva interpretativa y fenomenológica de Schutz (1967). Comenzamos con la búsqueda de categorías predefinidas en la guía de entrevistas y posteriormente continuamos con una codificación inductiva que nos permitió identificar temas emergentes no previstos inicialmente. Esta combinación permitió organizar el análisis en torno a categorías relevantes desde la literatura tales como las características y formas de trabajar colaborativamente entre las duplas de docentes de educación infantil y logopedas, percepción del rol profesional y barreras para la colaboración. En tanto, la codificación inductiva nos permitió identificar nuevos patrones que emergieron reiteradamente en los relatos relacionados con la autorreflexión de las duplas en torno al trabajo colaborativo. Al finalizar el proceso de análisis confeccionamos un libro de códigos a través de la triangulación de consenso (Corbin y Strauss, 2008). Esta triangulación consideró la discusión entre el equipo de investigadores, la saturación teórica de las entrevistas y la revisión de la literatura. Este proceso aseguró la coherencia analítica y una interpretación robusta de los hallazgos. La codificación y el análisis se realizaron con el apoyo del software Atlas. Ti (versión 9), herramienta conocida por el equipo de investigación, que permitió organizar, visualizar y vincular los datos de forma sistemática. Las participantes fueron codificadas mediante un sistema de identificación anónima. Las docentes de educación infantil se identificaron con el acrónimo “DEI” seguido de un número (por ejemplo, DEI 1, DEI 2), y las logopedas con el acrónimo “LOG” más el número correspondiente (por ejemplo, LOG 1, LOG 2). Como resultado del análisis, se construyeron tres temas principales y múltiples subtemas que representan las estructuras de relevancia compartidas y las tipificaciones que organizan la experiencia colaborativa entre maestras y logopedas. Estos resultados se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3: Temas y subtemas de análisis.

Temas	sub-temas	Subtema
Trabajo colaborativo interprofesional	Características del trabajo colaborativo	Variabilidad del TC según contexto
		Formas de implementación del TC
	Factores que dificultan el trabajo colaborativo	Decisiones de los equipos directivos
		Escasez y desigualdad en la asignación de tiempo
		Sobrecarga por estudiantes informales
		Urgencias del contexto escolar
		Formación profesional insuficiente para el TC
Percepción del rol para el trabajo colaborativo	Gestión educativa para el trabajo colaborativo	Comprensión limitada del rol de la dupla Representaciones estereotipadas sobre el quehacer profesional del otro
Autorreflexión sobre el trabajo colaborativo	Importancia del trabajo colaborativo	Reconocimiento de la importancia del TC para la inclusión Valoración del aporte interdisciplinario
Fuente: elaboración propia		

3. Resultados

Del análisis de las entrevistas realizadas a docentes de educación infantil y logopedas, surgieron tres temas principales: (1) trabajo colaborativo interprofesional, (2) percepción del rol profesional en la colaboración, y (3) autorreflexión de la práctica colaborativa. Cada uno de estos temas se organiza en subtemas que recogen los elementos más relevantes de los relatos. A continuación, se describen los hallazgos con apoyos de citas textuales representativas.

3.1. Trabajo colaborativo interprofesional

3.1.1. Variabilidad del trabajo colaborativo según contexto

Los relatos de los participantes evidencian que el trabajo colaborativo (TC) presenta una implementación variable entre escuelas, dependiendo del tipo de establecimiento, del liderazgo directivo, del estilo de gestión y de la relación profesional previa entre la dupla. Esta variabilidad se expresa tanto en la frecuencia como en la profundidad del trabajo conjunto: “nosotras tratamos de reunirnos todas las semanas, aunque sea una hora, es parte de nuestra rutina (DEI 2)”; “con la maestra de infantil nos vemos solo cuando coincidimos en el pasillo o cuando hay alguna urgencia. No tenemos espacio fijo para trabajar juntas (LOG 3)”. Algunas duplas declararon contar con tiempos sistemáticos para planificar y evaluar conjuntamente, mientras que otras describen formas de colaboración más bien puntuales y reactivas.

3.1.2. Formas de implementación del trabajo colaborativo

Las formas de implementación del TC varían entre prácticas de coevaluación, planificación conjunta, co-enseñanza o acompañamiento en aula. Las modalidades más frecuentes mencionadas fueron la planificación y el diseño compartido de estrategias para el aula: “trabajamos juntas para pensar cómo apoyar a los niños con dificultades. Hacemos adaptaciones, revisamos material (DEI 5)”; “a veces entro al aula para observar a los niños y después conversamos con la docente sobre cómo intervenir (LOG 4)”. También se mencionan casos de intervenciones simultáneas o paralelas en el aula, aunque estas son menos frecuentes por restricciones de horario: “solo una vez hicimos una clase juntas. Fue muy bueno, pero no se pudo repetir porque no nos calzan los tiempos (LOG 2)”.

3.2. Factores que dificultan el trabajo colaborativo

Los participantes identificaron cinco obstáculos principales para el desarrollo sostenido del trabajo colaborativo: (a) decisiones de los equipos educativos; (b) limitaciones de tiempo; (c) sobre carga de estudiantes sin diagnóstico; (d) urgencias escolares y (e) falta de formación específica en colaboración interprofesional.

3.2.1. Decisiones institucionales y falta de apoyo directivo

Observamos que las decisiones de los equipos directivos de gestión tienen distintas agencias y grados de acompañamiento para la implementación del trabajo colaborativo. Estas decisiones juegan un rol central en la promoción (o restricción) del trabajo colaborativo. En los relatos se observa que, cuando la gestión no prioriza

el trabajo conjunto, este se vuelve esporádico o queda supeditado a la voluntad individual: “en esta escuela se valora la planificación en conjunto, la directora nos da el espacio (DEI 1)”; “acá (en la escuela), no se considera importante el trabajo en conjunto con la maestra de educación infantil, yo estoy en otras cosas (LOG 6)”.

3.2.2. Escasez y desigualdad en la asignación de tiempo

Se observa que el recurso tiempo es un factor que suele tensar el desarrollo del trabajo colaborativo y que la distribución de este, para desarrollarlo es desigual. Las logopedas, en particular, señalaron que sus contratos no consideran tiempos formales para el trabajo conjunto, lo que los obliga a realizar estas tareas fuera de su jornada. Las docentes de educación infantil en cambio disponen de horas no lectivas para realizar trabajo colaborativo: “yo estoy contratada para atención directa con estudiantes, no para planificar trabajo en conjunto con la maestra, por eso debo hacerlo fuera de mi jornada laboral (LOG 1)”; “la maestra de educación infantil tiene horas disponibles para el trabajo conjunto, pero las logopedas no tenemos (LOG 5)”.

3.2.3. Sobrecarga administrativa y falta de recursos ante el ingreso de estudiantes que no tienen un diagnóstico oficial

Un tema recurrente en los relatos de los participantes es la sobrecarga de tareas y dificultad para responder adecuadamente a la demanda creciente de apoyos, especialmente en contextos donde existen estudiantes con NEE que aún no cuentan con un diagnóstico formal. Esta situación genera tensiones para la planificación y ejecución de estrategias de atención, debido a la escasez de tiempo y de personal para abordar a una población estudiantil que excede los márgenes definidos por la política: “trabajo con 10 estudiantes más de lo que debería según la política, la mayoría no tiene un diagnóstico oficial, pero tienen muchos desafíos que es necesario abordar (LOG 6)”.

3.2.4. Urgencias del contexto escolar

Otro factor que interfiere en el desarrollo del trabajo colaborativo es la alta carga operativa que enfrentan los equipos educativos, especialmente en contextos donde deben cubrir reemplazos por licencias médicas, gestionar actividades extracurriculares u otras urgencias del funcionamiento escolar. Esta dinámicas tienden a desplazar o suspender los espacios de planificación conjunta: “cuando tenemos una urgencia, todo lo demás se deja de lado, nunca alcanza el tiempo (DEI 3)”; “si hay que reemplazar a alguien, lo primero que se sacrifica es el horario dispuesto para trabajar colaborativamente (LOG2)”.

3.2.5. Escasa formación profesional para la colaboración interprofesional

Tanto las docentes de educación infantil como los logopedas expresaron que su formación inicial no contempló el desarrollo de habilidades para la colaboración interprofesional, lo que repercute en la comprensión limitada del rol del otro, la gestión conjunta del aula y la planificación interdisciplinaria: “nos enseñaron a hacer clases, no a trabajar con otros profesionales de otras áreas (DEI 6)”; “tuve un solo curso sobre inclusión, pero nunca hablamos de trabajo colaborativo (LOG 2)”.

3.3. Percepción del rol para el trabajo colaborativo

3.3.1. Comprensión limitada del rol de la dupla

Los relatos muestran que las profesionales tienen una comprensión general del rol del otro, pero que suele ser fragmentada o limitada. Muchas veces las docentes de educación infantil asocian el trabajo de las logopedas exclusivamente situado en el lenguaje, mientras que las logopedas asocian el rol de las maestras de educación infantil a actividades vinculadas al juego, la afectividad y la contención emocional: “la logopeda trabaja en el lenguaje, no tengo mayor conocimiento sobre su rol (DEI 4)”; “la maestra de educación infantil es la que maneja el aula, yo no sé bien cómo planifica sus actividades (LOG 1)”.

3.3.2. Representaciones estereotipadas sobre el quehacer del otro

Algunas entrevistas evidencian la existencia de representaciones estereotipadas sobre el quehacer profesional del otro, lo que puede generar barreras simbólicas a la colaboración: “el logopeda es muy clínico, poco lúdico, a veces se aleja de los estudiantes (DEI 6)”; “la maestra de educación infantil quiere que todo se resuelva a través del juego, a veces no entiende la profundidad de ciertas dificultades que los estudiantes pueden presentar (LOG 5)”. En varios relatos, estas representaciones aparecen acompañadas de una percepción implícita de desigualdad en el estatus profesional, donde el trabajo del otro es minimizado o comprendido como accesorio. Por ejemplo, mientras algunas logopedas señalan que sus aportes son ignorados en la planificación pedagógica, algunas maestras de educación infantil afirman que las especialistas “no entienden el aula”. Estas experiencias sugieren la presencia de jerarquías simbólicas que afectan la legitimidad del rol del otro dentro del equipo.

3.4. Autorreflexión sobre el trabajo colaborativo

Los participantes reconocen ampliamente el valor del trabajo colaborativo como una estrategia clave para la atención de estudiantes con NEE, especialmente en contextos inclusivos: “gracias al trabajo con la logopeda he aprendido a mirar distinto a mis estudiantes (DEI 2)”; “trabajar con la maestra de educación infantil me permite adaptar mejor lo que hago, no trabajo en el aire (LOG 1)”. Ambos profesionales valoran el aporte que cada uno hace desde su disciplina para el apoyo de estudiantes con NEE y afirman que la colaboración enriquece la práctica y favorece el aprendizaje de los estudiantes: “cada una aporta con algo distinto, lo que nos permite crecer y complementarnos profesionalmente (DEI 5)”; “yo no podría hacer mi trabajo sin la maestra de educación infantil, el trabajo en conjunto es lo que da sentido a lo que hacemos (LOG 3)”.

4. Discusión y análisis

El objetivo de esta investigación fue analizar las percepciones de docentes de educación infantil y logopedas acerca del trabajo colaborativo en el abordaje de párvulos diagnosticados con necesidades educativas especiales (NEE) en escuelas con Programas de Integración Escolar en Chile. Los relatos de los participantes dan

cuenta de que el trabajo colaborativo se configura de forma situada y heterogénea, según condiciones institucionales, trayectoria previa entre las profesionales, disponibilidad de tiempos y respaldo organizacional. Algunas duplas declaran contar con espacios sistemáticos de planificación conjunta, mientras que otras describen interacciones fragmentadas, espontáneas e informales. Las formas en que se implementa el trabajo conjunto varían entre planificación compartida, diseño de intervenciones, acompañamiento en aula o intercambio informal de observaciones. En ningún caso se observa una estructura formalizada como lo señala la política, por el contrario, las prácticas se construyen de manera localizada en el quehacer cotidiano y adaptadas a las realidades de cada escuela. Desde una mirada fenomenológica, esta configuración situada de la colaboración refleja esquemas de relevancia contruidos intersubjetivamente por cada dupla profesional, en función de sus experiencias previas, sus trayectorias institucionales y los sentidos que atribuyen al trabajo conjunto (Schutz, 1967). Este resultado se alinea con investigaciones recientes que advierten la existencia de diversas perspectivas respecto del trabajo colaborativo (Borg y Drange, 2019; Ianni et al., 2023; Valdés, 2025).

La inclusión implica promover el trabajo colaborativo, el cual, en contextos educativos diversos, debe asumir un enfoque interprofesional. Según Ianni et al. (2023), tanto la definición compartida de que se entiende por trabajo colaborativo como el establecimiento de lineamientos claros para su implementación, son acciones tan relevantes como la formación de la comunidad educativa en los fundamentos de la inclusión.

En entornos escolares diversos, la colaboración interprofesional se configura como un factor clave para avanzar hacia procesos inclusivos (Borg y Drange, 2019; De Dios Alija et al., 2023); sin embargo, las políticas educativas tienden a centrarse casi exclusivamente en el rol del profesorado, dejando en un segundo plano el papel que cumplen los profesionales de apoyo, quienes también requieren orientaciones explícitas para articular su colaboración. En el caso chileno, por ejemplo, el Decreto 83 promueve la colaboración profesional como un principio fundamental para el desarrollo de la educación inclusiva (Ministerio de Educación de Chile, 2015). Nuestros hallazgos evidencian que el trabajo colaborativo interprofesional se implementa con agencias distintas, de manera limitada y fragmentada. Aquellas participantes que informaron tener un tiempo formal para sostener el trabajo colaborativo reconocieron que el equipo de gestión y directivo de la escuela proporcionaba los espacios. En cambio, las profesionales que no tenían un tiempo formal para desarrollar trabajo colaborativo sostuvieron que los equipos directivos y técnicos no priorizaban las acciones tendientes a trabajar colaborativamente. Estos hallazgos coinciden con evidencia que señala que la falta de tiempo de los equipos educativos afecta el trabajo colaborativo y la co-enseñanza (Charles, Metsala y Specht, 2025; Ianni et al., 2023; Rosas et al., 2019).

Las limitaciones estructurales que están a la base del escaso desarrollo que tiene el trabajo colaborativo interprofesional en las escuelas chilenas son el resultado de un sistema educativo ambiguo. Por un lado, abraza la diversidad con una política de inclusión que promueve el acceso, permanencia, progreso y calidad educativa a todos los estudiantes sin excepción (Dinamarca-Aravena y López 2025; Ianni et al., 2023), pero al mismo tiempo, es una política educativa fuertemente basada en una lógica de financiamiento por subvención, que incentiva el cumplimiento de metas estandarizadas por sobre el fortalecimiento de prácticas colaborativas (Rojas y

Carrasco, 2021). Este esquema presiona a las escuelas a priorizar indicadores de rendimiento en desmedro de procesos participativos, lo que afecta directamente la implementación efectiva del PIE y la consolidación de equipos interprofesionales con tiempos y condiciones adecuadas para coordinarse.

Las participantes revelan cinco factores que, desde su experiencia, afectan el desarrollo del trabajo colaborativo interprofesional entre maestras de educación infantil y logopedas: (1) decisiones de los equipos directivos, (2) escasez y desigualdad en la asignación del tiempo, (3) sobrecarga administrativa vinculada al número de estudiantes, (4) urgencias del contexto escolar y (5) una formación profesional insuficiente para el desarrollo de prácticas interprofesionales. Respecto del primer factor, los participantes señalaron que las decisiones adoptadas por los equipos directivos no siempre propician un entorno favorable para la colaboración interprofesional. Este hallazgo coincide con estudios que destacan el rol del liderazgo inclusivo como un elemento clave para promover el desarrollo de comunidades escolares colaborativas (Murillo y Duk, 2023; O'Shea, 2021; Valdés, 2025). Los resultados del estudio subrayan la necesidad de avanzar hacia estilos de liderazgo colaborativos en el contexto chileno, en línea con lo propuesto por DeMatthews et al. (2021), quienes enfatizan la importancia de adaptar las estrategias de trabajo conjunto a las características de cada comunidad educativa. Este enfoque se alinea con O'Shea (2021), quien destaca que el liderazgo colaborativo permite decisiones pedagógicas más contextualizadas e inclusivas, y con Murillo y Duk (2023), para quienes el liderazgo inclusivo se basa en una gestión democrática y participativa, aún poco explorada en América Latina.

Nuestros hallazgos confirman que, en concordancia con la literatura internacional (DeMatthews et al., 2021; Mpu y O. Adu, 2021; Pfeiffer et al., 2019) (Creagh et al., 2025; Dinamarca-Aravena y López, 2025), la escasa disponibilidad de tiempo y la sobrecarga administrativa constituyen obstáculos estructurales para la inclusión educativa. En particular, la distribución asimétrica de tareas y tiempos consolida una segmentación funcional entre profesionales, donde la logopeda asume de forma casi exclusiva la atención de estudiantes del PIE -predominantemente desde un enfoque clínico-rehabilitador-, mientras que la educadora se restringe al ámbito pedagógico. Esta lógica de especialización, más que complementar, fragmenta la intervención educativa y debilita el principio de corresponsabilidad que sustenta una inclusión genuina. A este fenómeno se suma la existencia de jerarquías simbólicas implícitas entre los profesionales, expresadas en representaciones estereotipadas y en la legitimidad desigual atribuida al quehacer del otro. Estas dinámicas de poder simbólico dificultan una participación equitativa en la planificación y toma de decisiones conjuntas, especialmente en contextos escolares donde los marcos normativos no reconocen explícitamente la corresponsabilidad profesional. Este escenario refleja una tensión estructural persistente entre el discurso inclusivo y las exigencias de accountability que reproduce roles fragmentados y dificulta la construcción de una colaboración interprofesional efectiva (Alfaro Urrutia, 2022; Cornejo-Espejo, 2023). A la luz de esta evidencia, resulta necesario revisar críticamente el carácter bidireccional del trabajo colaborativo (Ehren, 2000) y la ausencia de marcos compartidos de acción que garanticen una toma de decisiones articulada entre profesionales (Schot et al., 2020), aspectos clave para que la colaboración interprofesional cumpla su potencial inclusivo. Superar esta disociación exige entornos organizacionales que

habiliten el reconocimiento mutuo, el diálogo sostenido y marcos compartidos de acción, condiciones clave para una inclusión sostenible y un desarrollo profesional genuinamente colaborativo (Figueroa-Céspedes et al., 2020).

La sobrecarga asociada al número de estudiantes con NEE y las múltiples urgencias del contexto escolar, fueron señaladas por los participantes como factores que dificultan la implementación de prácticas colaborativas. Este hallazgo se alinea con estudios que identifica a las condiciones laborales y la intensificación del trabajo como elementos que afectan la permanencia tanto de docentes como profesionales de apoyo en el sistema escolar (Creagh et al., 2025; Manamela et al., 2021; Toropova, Myrberg y Johansson, 2021). En el caso de Estados Unidos, por ejemplo, se ha documentado que las condiciones laborales inadecuadas han provocado el éxodo de logopedas y psicólogos educativos en escuelas orientadas a la inclusión (Marante y Farquharson, 2021). La intensificación del trabajo impacta negativamente en el bienestar y clima organizacional (Niazi et al., 2024), lo que en el contexto chileno se agudiza por la sobrecarga que enfrentan los equipos educativos ante la creciente diversidad estudiantil. Esta situación evidencia la urgencia de gestionar de forma sistémica los tiempos y funciones, y de avanzar en investigaciones sobre salud laboral en profesionales de apoyo en contextos inclusivos, aún ausentes en Latinoamérica. A la fecha, no existen estudios en Latinoamérica que aborden la salud laboral de los profesionales de apoyo en contextos de inclusión, lo que refuerza la necesidad de incorporar esta temática en futuras líneas de investigación.

La formación profesional emerge como una barrera significativa para el desarrollo del trabajo colaborativo, evidenciando un escaso conocimiento mutuo entre docentes de educación infantil y logopedas respecto de sus funciones y del concepto mismo de colaboración interprofesional. Esta desconexión dificulta la articulación de prácticas conjuntas y perpetúa visiones fragmentadas del quehacer pedagógico. Como advierten Finkelstein et al. (2021), una educación verdaderamente inclusiva exige que todos los actores comprendan y valoren sus roles recíprocos. Coincidiendo con investigaciones previas (Åikäs et al., 2023; Brimo y Huffman, 2023; Figueroa-Céspedes et al., 2020; Schot et al., 2020), nuestros hallazgos refuerzan que la colaboración genuina requiere procesos formativos compartidos, marcos de sentido comunes y un compromiso colectivo. Siguiendo a Langner y Fukkink (2023), un requisito esencial de toda práctica inclusiva efectiva es la conformación de equipos consolidados que no solo comparten roles y tareas, sino que además, los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación e intervención educativa. En esta línea, los resultados de esta investigación dan luces que las profesionales comienzan a comprender la necesidad de promover el trabajo colaborativo interprofesional como una estrategia que permita avanzar hacia una inclusión educativa sostenida, transformadora y eficaz.

Los resultados de este estudio aportan nueva evidencia al estudio del trabajo colaborativo interprofesional, temática que se encuentra en una zona de gris de conocimiento porque el estudio del trabajo colaborativo se han centrado casi exclusivamente en docentes. Sin embargo, los resultados deben interpretarse con cautela porque se trata de un estudio cualitativo cuya naturaleza no persigue la generalización de los resultados sino más bien, relevar las voces de los participantes. Además de las limitaciones propias de los estudios cualitativos, es importante considerar que este estudio analiza las voces de doce participantes concentrados en Santiago de Chile, lo que restringe la variabilidad territorial y por ende, la diversidad de otras posibles

percepciones. Futuros estudios podrían considerar una muestra mayor que visibilice los distintos territorios del país y que permita mayor variabilidad de participantes. Estudiar otras duplas de profesionales es también necesario a la luz de la diversidad de equipos educativos que es posible encontrar en las escuelas chilenas.

No obstante las limitaciones mencionadas, es importante relevar que los hallazgos de esta investigación sugieren fortalecer el liderazgo colaborativo para la inclusión el cual debería incorporar la gestión para la inclusión dentro de sus ejes de formación y quehacer. En la misma línea, nuestros hallazgos evidencian la urgente necesidad de fortalecer la política de inclusión en materia de trabajo colaborativo interprofesional. Es urgente diseñar una estrategia que de forma y estructura al trabajo colaborativo interprofesional, que otorgue espacio para el (re) conocimiento del rol del otro, lineamientos claros sobre el rol y responsabilidades compartidas y que garantice tiempos formales para su diseño e implementación como una condición mínima para una colaboración efectiva.

5. Conclusiones

En conclusión, esta investigación permitió identificar que el trabajo colaborativo interprofesional entre docentes de educación infantil y logopedas dirigido a estudiantes de educación infantil diagnosticados con NEE en escuelas chilenas es limitado. La falta de lineamientos claros para docentes de educación infantil y logopedas, además de la falta de formalización en las escuelas y escaso tiempo formal para llevarlo a cabo se presentan como barreras estructurales que están a la base. Entre las características del trabajo colaborativo interprofesional que realizan las duplas encontramos que es heterogéneo, es decir, que existen distintas agencias para implementarlo.

La limitada articulación entre docentes y logopedas no responde únicamente a restricciones operativas, sino que expresa barreras estructurales y culturales más profundas. Entre ellas destaca la persistencia de una lógica de especialización funcional y de heteroresponsabilidad, potenciada por las políticas de accountability, que fragmenta la acción educativa y debilita el principio de corresponsabilidad profesional. Esta segmentación se ve reforzada por marcos normativos poco claros, liderazgos escolares con escasa participación colectiva y comprensiones parciales sobre los roles profesionales, lo que obstaculiza la construcción de prácticas colaborativas genuinas, sostenidas y transformadoras.

Este escenario releva la necesidad de repensar los modelos de formación inicial y continua de los profesionales que integran las duplas, incorporando componentes específicos de trabajo colaborativo interprofesional, comprensión de roles complementarios y estrategias de planificación conjunta. La inclusión efectiva no solo exige conocimientos técnicos, sino también habilidades relacionales y de coordinación, que hoy no se abordan de forma sistemática en los programas formativos.

Referencias

- Äikäs, A., Pesonen, H., Heiskanen, N., Syrjämäki, M., Aavikko, L. y Viljamaa, E. (2023). Approaches to collaboration and support in early childhood education and care in Finland: professionals' narratives. *European Journal of Special Needs Education*, 38(4), pp. 528-542. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2127081>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1),

pp. 7-16. doi: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

- Alfaro Urrutia, J. (2022). Estudiantes con discapacidad entre inclusión e integración: Revisión sistemática de 10 años de tensiones y contradicciones. *Perspectiva Educacional*, 61(1), pp. 152-180. doi: <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1211>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), pp. 219-234. doi: <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Borg, E. y Drange, I. (2019). Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving Schools*, 22(3), pp. 251-266. doi: <https://doi.org/10.1177/1365480219864812>
- Brady, H., & Nicolia, A. (2019). *The Role of an Early Childhood Education Teacher in Promoting Mindfulness in an Inclusive Classroom Setting*.
- Braun, V. y Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), pp. 328-352. doi: <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Brimo, D. y Huffman, H. E. (2023). A Survey of Speech-Language Pathologists' and Teachers' Perceptions of Collaborative Service Delivery. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 54(3), pp. 873-887. doi: https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-22-00107
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. y Skogen, K. (2019). Inclusion for Pupils with Special Educational Needs in Individualistic and Collaborative School Cultures. *International Journal of Special Education*, 34(1), pp. 68-82. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1237128.pdf>
- Charles, E., Metsala, J. y Specht, J. (2025). Gains in pre-service teacher efficacy for inclusive education: contributions of initial beliefs and practicum length. *International Journal of Inclusive Education*, 29(8), pp. 1234-1251. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2264855>
- Charmaz, K. (2017). The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), pp. 34-45. doi: <https://doi.org/10.1177/1077800416657105>
- Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). SAGE Publications. doi: <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Cornejo-Espejo, J. (2023). Resistencias a la inclusión en las escuelas chilenas en el contexto de la Ley de Inclusión. *Educación en Revista*, 39, pp. e78673. doi: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.78673>
- Creagh, S., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M. y Hogan, A. (2025). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: a systematic research synthesis. *Educational Review*, 77(2), pp. 661-680. doi: <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2196607>
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2016). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications. Recuperado de <https://edge.sagepub.com/creswellqj4e>

- De Dios Alija, T., Parada Rodríguez, J. L., Claudio Quiroga, G. y Font de Villanueva, C. (2023). Comunidades Docentes de Aprendizaje para una Educación Integral, Transversal y Equitativa Orientada al Progreso Sostenible. *Foro de Educación*, 21(1), pp. 5-23. doi: <https://doi.org/10.14516/fde.1076>
- DeMatthews, D. E., Serafini, A., & Watson, T. N. (2021). Leading Inclusive Schools: Principal Perceptions, Practices, and Challenges to Meaningful Change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3-48. <https://doi.org/10.1177/0013161x20913897>
- Dinamarca-Aravena, K. A. y López, V. (2025). The Educational Environment: A Focal Point for Tensions, Challenges, and Recommendations from Professional Education Assistants in Student Integration Programmes in Chile. *International Journal of Inclusive Education*, pp. 1-17. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2467641>
- Ehren, B. J. (2000). Maintaining a Therapeutic Focus and Sharing Responsibility for Student Success. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(3), pp. 219-229. doi: <https://doi.org/10.1044/0161-1461.3103.219>
- Fereday, J. y Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), pp. 80-92. doi: <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Figueroa-Céspedes, I., Ossa-Cornejo, C. y Jorquera-Martínez, C. (2020). El psicólogo educacional como amigo crítico: aportes y posibilidades para el cambio y mejora escolar. *Límite (Arica)*, 15(5), pp. 1-13. doi: <https://doi.org/10.4067/s0718-50652020000100205>
- Finkelstein, S., Umesh, S., & and Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Friedman, Z. L., Hubbard, K. y Seruya, F. (2023). Building Better Teams: Impact of Education And Coaching Intervention on Interprofessional Collaboration Between Teachers and Occupational Therapists in Schools. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 16(2), pp. 173-193. doi: <https://doi.org/10.1080/19411243.2022.2037492>
- González Fernández, D., Iturra Herrera, C. y Hernández González, O. (2022). Trabajo colaborativo entre maestros y logopedas: Una revisión acerca de las barreras y de su estructura subyacente. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), pp. 165-182. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.444821>
- Ianni, L., Camden, C. y Anaby, D. (2023). How can we evaluate collaborative practices in inclusive schools? Challenges and proposed solutions. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 16(3), pp. 346-367. doi: <https://doi.org/10.1080/19411243.2022.2054486>
- Kaga, Y. y Sretenov, D. (2021). *Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia: informe sobre inclusión y educación*. UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502_spa
- Langner, J. y Fukkink, R. G. (2023). A realist synthesis of interprofessional collaborative practices in early intervention for children with speech, language and communication

- needs. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(2), pp. 516-541. doi: <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12789>
- Manamela, M. C., Eksteen, C. A., Mtshali, B. y Olurunju, S. A. S. (2021). South African physiotherapists' perspectives on the competencies needed to work in special schools for learners with special needs. *South African Journal of Physiotherapy*, 77(1), pp. a1571. doi: <https://doi.org/10.4102/sajp.v77i1.1571>
- Marante, L. y Farquharson, K. (2021). Tackling Burnout in the School Setting: Practical Tips for School-Based Speech-Language Pathologists. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 6(3), pp. 665-675. doi: https://doi.org/10.1044/2021_PERSP-20-00262
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Diversificación de la Enseñanza, Decreto 83/2015*. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Profesionales Asistentes de la Educación. Orientaciones acerca de su rol y funciones en programas de integración escolar (PIE)*. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/01/Profesionales-asistentes-de-la-educacion-002.pdf>
- Mpu, Y., y Adu, EO (2021). Los desafíos de la educación inclusiva y su implementación en las escuelas: La perspectiva sudafricana. *Perspectivas en Educación*, 39 (2), 225-238. <https://doi.org/10.38140/pie.v39i2.4583>
- Mulholland, M. y O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), pp. 1070-1083. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266>
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2023). Liderazgo Educativo Inclusivo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(2), pp. 17-19. doi: <https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000200017>
- Niazi, A., Memon, M. A., Sarwar, N., Obaid, A., Mirza, M. Z., & Amjad, K. (2024). Work intensification: A systematic review of studies from 1989 to 2022. *Work*, 77(3), 769-787. <https://doi.org/10.3233/wor-230193>
- O'Shea, C. (2021). Distributed leadership and innovative teaching practices. *International Journal of Educational Research Open*, 2, pp. 100088. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100088>
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. y Kontu, E. (2022). Collaboration for Inclusive Practices: Teaching Staff Perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), pp. 427-440. doi: <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>
- Pfeiffer, D. L., Pavelko, S. L., Hahs-Vaughn, D. L., & Dudding, C. C. (2019). A National Survey of Speech-Language Pathologists' Engagement in Interprofessional Collaborative Practice in Schools: Identifying Predictive Factors and Barriers to Implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 639-655. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-18-0100
- Rojas, J. y Carrasco, D. (2021). Cambios en las prácticas de liderazgo escolar bajo un sistema de accountability: El caso de Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 29(153), pp. 1-22. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5673>

- Rosas, R., Staig, J., Lazcano, G., Palacios, R., Espinoza, V., Aro, M., et al. (2019). ¿Qué podemos aprender de los sistemas educativos de Chile, España y Finlandia en el marco de la declaración de Salamanca? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), pp. 57-74. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200057>
- Schot, E., Tummers, L. y Noordegraaf, M. (2020). Working on working together. A systematic review on how healthcare professionals contribute to interprofessional collaboration. *Journal of Interprofessional Care*, 34(3), pp. 332-342. doi: <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1636007>
- Schutz, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Northwestern University Press. Recuperado de <https://nupress.northwestern.edu/9780810168022/phenomenology-of-the-social-world>
- Stone, S. I. y Charles, J. (2018). Conceptualizing the Problems and Possibilities of Interprofessional Collaboration in Schools. *Children & Schools*, 40(3), pp. 185-192. doi: <https://doi.org/10.1093/cs/cdy011>
- Toropova, A., Myrberg, E. y Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), pp. 71-97. doi: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- UNESCO. (2024). *La atención y educación de la primera infancia. Una inversión en el bienestar, la igualdad de género, la cohesión social y el aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/early-childhood-education>
- UNICEF. (2020). *Plan Estratégico de UNICEF 2018-2021. Resumen Ejecutivo*. Recuperado de https://www.unicef.org/media/48136/file/UNICEF_Strategic_Plan_2018-2021_SP.pdf
- Valdés, R. (2025). Barreras y facilitadores para liderar una escuela inclusiva: el caso de Chile. *Revista de Investigación Educativa*, 43. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.560271>
- Villegas Alvarez, A. M., Farfán Martínez, J. M., Rivera Ynoñan, J. L., & Ruiz Villavicencio, G. E. (2025). *Avances y desafíos en la inclusión educativa en América Latina: revisión sistemática de la producción científica (2020–2024)*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15654902>