



# Colaboración entre fonoaudiólogos y profesores de aula: determinantes del trabajo colaborativo

Collaboration between Speech Therapists and Classroom Teachers: Determinants of Collaborative Work

Colaboração entre fonoaudiólogos e professores de sala de aula: determinantes do trabalho colaborativo

**Daniela González-Fernández\*** 

**Felipe Flores-González\*\*** 

**Karla Gambetta-Tessini\*\*\*** 

**Hugo Segura-Pujol\*\*\*\*** 

---

Para citar este artículo: González-Fernández, D., Flores-González, F., Gambetta-Tessini, K. y Segura-Pujol, H. (2023). Colaboración entre fonoaudiólogos y profesores de aula: determinantes del trabajo colaborativo. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 121-137. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13471>

---



Recibido: 03/03/2021

Evaluado: 16/02/2022

---

\* Doctorando en Ciencias Humanas, Universidad de Talca. Carrera Fonoaudiología, Grupo de Investigación Fonoaudiológica en Educación y Salud (Infes), Universidad Autónoma de Chile, Talca, Chile. [dgonzalezf@uautonoma.cl](mailto:dgonzalezf@uautonoma.cl)

\*\* Magíster en Política y Gestión Educacional, Universidad de Talca. Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma de Chile, Santiago, Chile. [juan.flores@uautonoma.cl](mailto:juan.flores@uautonoma.cl)

\*\*\* PhD, University of Melbourne, Australia. Universidad de Talca, Talca, Chile. [kgambetta@utalca.cl](mailto:kgambetta@utalca.cl)

\*\*\*\* Magíster en Trastornos del Lenguaje, Universidad de Talca. Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Salud, Universidad Santo Tomás, Chile. [hugosegura@santotomas.cl](mailto:hugosegura@santotomas.cl)

## Resumen

La colaboración entre fonoaudiólogo y profesor es una práctica esencial para el desarrollo de la inclusión educativa; sin embargo, esta aún está muy poco desarrollada y se ve afectada por diferentes factores. El objetivo de esta investigación fue determinar las variables sociodemográficas y laborales que influyen en la posibilidad de desarrollar diferentes niveles de colaboración entre fonoaudiólogo y profesor en contextos educativos. En esta investigación se aplicó un cuestionario *online* a 108 fonoaudiólogos y se realizó un análisis descriptivo de antecedentes sociodemográficos, análisis bivariado y de regresión binaria para determinar las variables que podrían aumentar o disminuir la posibilidad de que los fonoaudiólogos desarrollen menor o mayor colaboración. El 70 % ( $n=76$ ) de los fonoaudiólogos autorreporta un alto nivel de colaboración y el 30 % ( $n=32$ ) un bajo nivel de colaboración. La experiencia laboral del fonoaudiólogo ( $OR=1,27$ ,  $CI=0,03-0,45$ ) y la frecuencia de reuniones entre ambos profesionales ( $OR=14,5$ ,  $CI=0,59-4,76$ ) aumentan la probabilidad de colaborar, mientras que el número de empleos disminuye la probabilidad de avanzar en la colaboración ( $OR=0,19$ ,  $CI=-2,78 - -0,45$ ). Se concluyó que la mayoría de los fonoaudiólogos autorreportan un alto nivel de colaboración y que existen variables que impactan el desarrollo de esta, como los años de experiencia, el número de empleos del fonoaudiólogo y la frecuencia de reuniones junto al profesor. Esta investigación podría ser un aporte para la toma de decisiones tanto a nivel central como local que favorezcan la colaboración en ambientes educativos inclusivos.

## Palabras clave

interacción; docente; logopeda; educación inclusiva

## Keywords

interaction; teacher; speech therapist; inclusive education

## Abstract

Collaboration between speech therapist and teacher is a fundamental practice for the development of educational inclusion, however, this practice is still poorly developed and is affected by different factors. The objective of this research was to determine the sociodemographic and labor variables that influence the possibility of developing different levels of collaboration between speech therapist and teacher in educational contexts. In this research, an online questionnaire was applied to 108 speech therapists and a descriptive analysis of sociodemographic antecedents, bivariate analysis and binary regression was conducted to determine the variables that could increase or decrease the possibility that speech therapists develop less or more collaboration. 70 % ( $n=76$ ) of speech therapists report a high level of collaboration and 30 % ( $n=32$ ) a low level of collaboration. The work experience of the speech therapist ( $OR=1,27$ ,  $CI=0,03-0,45$ ), and the frequency of meetings between both professionals ( $OR=14,5$ ,  $CI=0,59-4,76$ ) increase the probability of collaborating and the number of jobs decreases the probability of advancing in collaboration ( $OR=0,19$ ,  $CI=-2,78 - -0,45$ ). It was concluded that the majority of speech therapists report a high level of collaboration and that there are variables that impact their development, such as years of experience, the number of jobs of the speech therapist and the frequency of meetings with the teacher. This research could be a contribution to decision-making both at the central and local levels, to favor collaboration in inclusive educational settings.

## Resumo

A colaboração entre o fonoaudiólogo e o professor é uma prática fundamental para o desenvolvimento da inclusão educacional, porém, essa prática ainda é pouco desenvolvida e é afetada por diversos fatores. O objetivo desta pesquisa foi determinar as variáveis sociodemográficas e laborais que influenciam a possibilidade de desenvolvimento de diferentes níveis de colaboração entre fonoaudiólogo em contextos educacionais. Nesta pesquisa, foi aplicado um questionário *online* a 108 fonoaudiólogos e realizada uma análise descritiva do histórico sociodemográfico, análise bivariada e regressão binária para determinar as variáveis que poderiam aumentar ou diminuir a possibilidade de o fonoaudiólogo desenvolver uma colaboração maior ou menor. 70 % ( $n=76$ ) dos fonoaudiólogos relatam alto nível de colaboração e 30 % ( $n=32$ ) baixo nível de colaboração. A experiência de trabalho do fonoaudiólogo ( $OR=1,27$ ,  $IC=0,03-0,45$ ) e a frequência de encontros entre os dois profissionais ( $OR=14,5$ ,  $IC=0,59-4,76$ ) aumentam a probabilidade de cooperação e o número de empregos diminui a probabilidade de avançar na colaboração ( $OR=0,19$ ,  $IC=-2,78 - -0,45$ ). Concluiu-se que a maioria dos fonoaudiólogos relatam um alto nível de parceria, e que existem variáveis que impactam no seu desenvolvimento, com anos de experiência, número de empregos do fonoaudiólogo e frequência dos encontros com o professor. Esta pesquisa pode ser uma contribuição para a tomada de decisões nos níveis centrais e locais, para promover a colaboração em ambientes educacionais inclusivos.

## Palavras-chave

interação; professor; fonoaudiólogo; educação inclusiva

## Introducción

La educación inclusiva tiene como desafío dar respuestas educativas a la diversidad de estudiantes que existe dentro del aula (Ainscow y Howes, 2007; Cosier *et al.*, 2013; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco], 2015). Esta diversidad se expresa en estudiantes con diferentes características, condiciones de salud y contrastes culturales que implican un menor manejo de la lengua e incluso diferencias sociales (Pujolàs, 2012). Puesto que ningún profesional cuenta con los conocimientos o experiencias suficientes para enfrentar las demandas que surgen a partir de esta diversidad dentro del aula (Suleman *et al.*, 2014; American Speech Language Hearing Association [ASHA], 2016; Hadley *et al.*, 2000), se ha apostado por la incorporación de otros agentes a las aulas regulares que trabajen en colaboración con los profesores de educación regular (Decreto 170 de 2009). Uno de los profesionales que se ha insertado en las aulas regulares y que aporta al abordaje inclusivo de todo el estudiantado es el fonoaudiólogo, debido a la estrecha relación de la comunicación con el lenguaje oral, escrito y el proceso de aprendizaje (ASHA, 2001). En este contexto colaborativo han surgido propuestas como el trabajo en niveles del modelo de respuesta a la intervención (RtI) (Fuchs y Fuchs, 2007), el cual podría resultar eficaz para el trabajo con estudiantes con dificultades lingüísticas (Crespo *et al.*, 2013; Moreno *et al.*, 2012).

La colaboración a la que se hace referencia ha sido definida como “un estilo de interacción entre al menos dos partes iguales que participan voluntariamente en la toma de decisiones compartidas mientras trabajan hacia un objetivo común” (Friend y Cook, 1990, p. 6). Hartas (2004) agrega que el trabajo colaborativo (TC) entre profesor y fonoaudiólogo es un sistema dinámico influenciado por factores personales, ideológicos y organizativos. La ASHA (2016) define esta práctica como trabajo interprofesional y especifica que ambos profesionales interactúan comprendiendo sus funciones y responsabilidades para mejorar los resultados de atención al cliente, en este caso, el estudiantado con necesidades educativas especiales (Ehren, 2000; Goddard *et al.*, 2007; Swenson, 2000).

Castejón y España (2004) proponen que la colaboración es uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de la inclusión. Los autores plantean 5 niveles de desarrollo de TC entre ambos profesionales. El nivel 0 se refiere a actividades paralelas en las que profesor y fonoaudiólogo trabajan de manera aislada tanto física como académicamente. Desde el nivel 1 hasta el 4, ambos profesionales avanzan progresivamente hacia una mayor colaboración: desde un intercambio curricular en el nivel 1, hasta trasladar el proceso de enseñanza-aprendizaje principalmente al aula común, característica esencial del último nivel. Suleman *et al.* (2014)

coinciden con estos niveles y subrayan que el mayor desarrollo del  $\tau\kappa$  ocurre cuando ambos profesionales interactúan preferentemente dentro de la sala de clases.

El  $\tau\kappa$  entre ambos profesionales se ha reconocido como una herramienta que favorece tanto el desarrollo de mejores prácticas pedagógicas (Ehren, 2000; Swenson, 2000; Neltner, 2014), como la detección y derivación oportuna de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje (Lozo, 2012). Además, cuando ambos profesionales colaboran, pueden desarrollar un lenguaje en común (Ehren, 2000) que permite que el aprendizaje se desenvuelva en un contexto más natural (Neltner, 2014). Sin embargo, a pesar de la importancia y los beneficios del trabajo colaborativo, esta práctica aún es poco desarrollada por los fonoaudiólogos que se desempeñan en educación (Pfeiffer *et al.*, 2019). Si bien se han propuesto algunos programas para fomentar prácticas colaborativas (Ehren, 2000; McCartney *et al.*, 2010) y se han entregado directrices ministeriales (Decreto 170 de 2009), el  $\tau\kappa$  no se ha desarrollado como se espera.

Además, el  $\tau\kappa$  entre ambos profesionales se ve afectado por diferentes barreras (McCartney, 1999). Algunas de las identificadas por los profesionales a nivel ministerial son la falta de políticas educativas que regulen la implementación del  $\tau\kappa$  (Hartas, 2004) y las fallas en el sistema de financiamiento (Glover *et al.*, 2015). Por su lado, en el nivel de escuela se han descrito barreras relacionadas con el tiempo (Nochajski, 2002), tanto en su disponibilidad (Glover *et al.*, 2015; Hartas, 2004; Jago y Radford, 2017; Sadler, 2005), como en su gestión (Kollia y Mulrine, 2014). Los profesionales reconocen, asimismo, que esta falta de tiempo impacta en la comunicación con sus pares (Glover *et al.*, 2015; Hartas, 2004; Nochajski, 2002).

En Chile, la labor del fonoaudiólogo en contexto el educativo está ligada a la educación especial, que en este país se imparte a través de escuelas especiales, escuelas especiales de lenguaje y en escuelas regulares mediante los Programas de Integración Escolar (Godoy *et al.*, 2004). Su desempeño en este ámbito contempla la evaluación y terapia de pequeños grupos de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (Torres *et al.*, 2015; Decreto 170 de 2009), acciones que puede realizar tanto dentro como fuera del aula común formando parte del equipo de aula y trabajando colaborativamente con los profesores (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2013). A nivel nacional se han realizado investigaciones que abordan el  $\tau\kappa$  en contextos inclusivos (Figueroa-Céspedes *et al.*, 2020; Rodríguez y Ossa, 2014; Urbina *et al.*, 2017); sin embargo, estos últimos han sido analizados solo desde la relación de profesor de aula y profesor especialista. Conocer los factores que influyen en la interacción entre fonoaudiólogo y profesor en el contexto educativo es de suma importancia para orientar políticas y planes de acción que fortalezcan el  $\tau\kappa$  en los establecimientos educacionales.

En este marco, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿existen variables sociodemográficas y laborales que influyan en la posibilidad de desarrollar diferentes niveles de colaboración entre fonoaudiólogo y profesor en contextos educativos? Se espera que características sociodemográficas y laborales favorezcan el desarrollo del trabajo colaborativo. Por lo tanto, la presente investigación tiene como objetivo determinar las variables sociodemográficas y laborales que influyen en la posibilidad de desarrollar diferentes niveles de colaboración entre fonoaudiólogo y profesor en contextos educativos.

## Metodología

Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo, no experimental, de corte transversal y de diseño correlacional.

## Participantes

La muestra estuvo compuesta por 129 fonoaudiólogos que se desempeñan en el área educativa. Se utilizó un muestreo por conveniencia y bola de nieve, y se realizó un llamado masivo a través de las redes sociales. Los criterios de inclusión fueron: a) ser fonoaudiólogo, b) trabajar en el ámbito escolar, c) estar en el ejercicio de la disciplina.

A cada profesional que mostró interés y se contactó con los investigadores, se le solicitó su dirección de correo electrónico para enviarle la información sobre el estudio. Posteriormente, a los fonoaudiólogos que accedieron a participar se les envió un vínculo web que enlazaba con la explicación de la investigación y los aspectos éticos —de acuerdo con las recomendaciones de la Declaración de Helsinki (Manzini, 2000)—, información disponible en la primera sección del cuestionario y que cada participante debió leer y aceptar de antemano para poder responderlo. Todos los participantes respondieron voluntariamente a este instrumento —que se podía contestar solo en una ocasión—. Este procedimiento no representó ningún riesgo para los participantes. La plataforma manejó las respuestas de manera anónima y no quedó registro de su información personal, por lo que los investigadores no pudieron establecer relación entre los participantes y las respuestas obtenidas. Todos los resultados obtenidos en esta investigación fueron manejados solo por los investigadores a cargo.

## Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario en línea que contó con dos apartados. El primero consultó sobre información sociodemográfica: sexo, edad, años de experiencia, número de empleos, frecuencia

de reuniones y tipo de establecimiento en que desarrolla su labor. El segundo apartado consultó sobre la percepción de los fonoaudiólogos en relación con el desarrollo de la colaboración con el profesor de aula en sus respectivos lugares de trabajo. En este apartado se elaboraron afirmaciones para representar cada uno de los cinco niveles de trabajo colaborativo propuestos por Castejón y España (2004), que transitan de prácticas de baja colaboración a alta colaboración. Cada participante debió asociar su nivel de desarrollo de trabajo colaborativo con uno de los cinco niveles propuestos.

Este instrumento fue revisado por pares expertos en educación y con grado de magíster en el área que realizaron la validez de contenido. Cada uno de ellos debía evaluar mediante una escala Likert la claridad, pertinencia y lenguaje del instrumento. Posteriormente, la consistencia interna, calculada con ayuda del alfa de Cronbach, dio como resultado  $> 80 \%$ .

## Análisis

El plan de análisis consistió, primero, en realizar un análisis descriptivo de los antecedentes sociodemográficos y laborales a través del cálculo de medias, frecuencias y porcentajes, según cada variable. En segundo lugar, se realizó un análisis bivariado con las pruebas *chi* al cuadrado y Mann-Whitney —dado que la distribución de variables continuas no demostró rasgos de normalidad— para establecer si existen diferencias significativas entre grupos —alta y baja colaboración—. En tercer lugar, se realizó un análisis de regresión binaria para determinar las variables sociodemográficas y laborales que podrían influir en el desarrollo del trabajo colaborativo. Se consideró como variable dependiente dicotómica la percepción autorreportada por los fonoaudiólogos sobre el desarrollo de la colaboración (baja o alta). Para esta variable se consideró la propuesta teórica de Castejón y España (2004) sobre los niveles de colaboración entre profesor y fonoaudiólogo. De los cinco niveles propuestos por los autores, se agruparon en baja colaboración las respuestas obtenidas entre el nivel 0 y 1, y en alta colaboración las respuestas obtenidas en los niveles 2, 3 y 4. Como variables independientes se incluyeron las características sociodemográficas y laborales de los fonoaudiólogos. Los datos obtenidos fueron analizados con el programa Stata (16.ª versión) y los valores  $p < 0,05$  fueron considerados significativos.

## Resultados

Se recibieron 129 cuestionarios de los cuales 108 estaban completos (84 %). De los 108 fonoaudiólogos encuestados, 98 (91 %) correspondieron a mujeres y 10 (9 %) a hombres. La edad promedio de la muestra

fue de 29 años ( $\pm 3,3$ ) y la experiencia laboral promedio fue de 4 años ( $\pm 2,7$ ). En cuanto a su nivel educacional, 58 (53,7 %) fonoaudiólogos cuentan con estudios de maestría. Respecto a su lugar de trabajo, 69 (63,9 %) fonoaudiólogos trabajan en escuelas regulares, 32 (29,6 %) en escuelas especiales de lenguaje y solo 7 (6,5 %) en escuelas especiales. Según la dependencia del establecimiento, 51 (47,2 %) fonoaudiólogos se desempeñan en escuelas municipales y 57 (52,8 %) en particulares subvencionadas. Del total de encuestas consideradas en esta investigación, 76 (70 %) autorreportan un alto nivel de colaboración y 32 (30 %) un bajo nivel de colaboración.

Con el objetivo de caracterizar los grupos de fonoaudiólogos que presentan alto o bajo nivel de colaboración, se realizó una comparación de medias con la variable edad. Para el resto de las variables se presentan frecuencias (porcentajes) (tabla 1).

**Tabla 1.**

*Descripción de variables*

Descripción de la variable	Alta colaboración (76 n)	Baja colaboración (32 n)	p value	Sig.*
Experiencia laboral (años)	4,9	3,6	0,027 <sup>a</sup>	**
<i>Presenta estudios de posgrado (%)</i>				
Sí	68	32	0,616 <sup>b</sup>	n. s.
<i>Empleo (%)</i>				
Solo uno	83,3	16,7	0,019 <sup>b</sup>	**
Más de uno	62,1	37,9	0,267 <sup>b</sup>	n. s.
<i>Escuela (%)</i>				
Regular	75,4	24,6	0,131 <sup>b</sup>	n. s.
Especial de lenguaje	56,2	43,8	0,037 <sup>b</sup>	**
Especial	85,7	14,3	0,358 <sup>b</sup>	n. s.
<i>Frecuencia de reuniones con docentes (%)</i>				
Nula (anual, semestral, trimestral)				
Baja (mensual)	28,6	71,4	0,012 <sup>b</sup>	**
Alta (diaria o semanal)	55,6	44,4	0,052 <sup>b</sup>	**
	79,7	20,3	0,002 <sup>b</sup>	***

Nota. <sup>a</sup> Se aplicó prueba Mann Whitney.

<sup>b</sup> Se aplicó prueba *chi* al cuadrado.

<sup>c</sup> Coeficiente con asterisco representa significancia al: \*\*\* 99 % de confianza, \*\* 95 % de confianza, \* 90 % de confianza.

<sup>d</sup> n. s: no significativa.

Fuente: elaboración propia.

Las variables que muestran una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos de alta y baja colaboración son: *años de experiencia laboral*, en la que el grupo que autorreporta alta colaboración presenta un promedio de 4,9 (DE= 2,8) años de experiencia, a diferencia del grupo de fonoaudiólogos que autorreporta un nivel de colaboración bajo, que presenta 3,6 años (DE= 2,5,  $p= 0,027$ ). También el *empleo*, específicamente entre aquellos que se desempeñan en un solo lugar de trabajo ( $p= 0,019$ ). En *tipo de establecimiento*, se aprecia una diferencia significativa solo entre los fonoaudiólogos que trabajan en escuelas especiales de lenguaje ( $p= 0,037$ ). Respecto a la *frecuencia de reuniones*, en todas se observan diferencias estadísticamente significativas y destaca la frecuencia alta con el mayor valor de significancia ( $p = 0,002$ ).

Con el objetivo de determinar las variables que podrían aumentar o disminuir la posibilidad de que los fonoaudiólogos pertenezcan al grupo de alta colaboración, se realizó un modelo de regresión binaria cuyos resultados son expuestos en la tabla 2.

Por un lado, las variables que aumentan significativamente la probabilidad de colaborar son la *experiencia laboral del fonoaudiólogo* y la *frecuencia de reuniones* entre ambos profesionales. Los fonoaudiólogos que cuentan con más años de experiencia laboral tienen más probabilidades de avanzar hacia niveles más altos de colaboración respecto de quienes tienen menos años (OR= 1,27,  $p= 0,023$ ). Asimismo, los fonoaudiólogos que presentan una frecuencia de reuniones diaria o semanal tienen más probabilidades de avanzar a niveles mayores de colaboración frente a aquellos que tienen una frecuencia de reuniones nula (OR= 2,68,  $p= 0,01$ ).

Por otro lado, la variable relacionada con el *número de empleos* disminuye la probabilidad de avanzar en la colaboración, ya que los fonoaudiólogos que trabajan en más de un lugar tienen menos probabilidades de realizar un TC de niveles altos respecto a los que tienen un solo empleo (OR= 0,19,  $p= 0,006$ ). Las variables relacionadas con la *escuela* también resultaron significativas en este modelo, ya que los fonoaudiólogos que trabajan en escuelas de lenguaje tienen menos probabilidades de pertenecer al grupo de mayor colaboración que los fonoaudiólogos que trabajan en escuelas regulares (OR= 0,34,  $p= 0,048$ ).



**Tabla 2.***Modelo binario de colaboración entre fonoaudiólogos y profesores*

Variable	Coficiente	OR	Signif. <sup>a</sup>	Error estándar	ic 95 %
Experiencia laboral	0,24	1,27	0,023*	0,10	0,03 – 0,45
Número de trabajos	-1,61	0,19	0,006***	0,59	-2,78 – -0,45
<i>Tipo de establecimiento</i>					
Esc. regular (ref.)					
Esc. lenguaje	-1,07	0,34	0,048**	0,54	-2,14 – -0,009
Esc. especial	-0,26	1,29	0,827	1,22	-2,08 – 2,61
<i>Frecuencia de Reuniones</i>					
Nula (ref.)					
Baja	1,34	3,81	0,208	1,06	-0,74 – 3,42
Alta	2,68	14,59	0,012**	1,06	0,59 – 4,76
Presenta estudios de posgrado	-0,37		0,487	0,53	-1,41 – 0,69
Constante	0,61		0,52	1,06	-2,71 – 1,47
Pseudo R2= 0,21					

Nota. <sup>a</sup> Coficiente con asterisco representa significancia al: \*\*\* 99 % confianza, \*\* 95 % de confianza, \* 90 % de confianza.

Fuente: elaboración propia.

## Discusión

El trabajo colaborativo ha sido documentado por diversos autores que han propuesto modelos para su desarrollo (Castejón y España, 2004; Dockrell *et al.*, 2014; Suleman *et al.*, 2014). Sin embargo, existe una gran variedad de interacciones entre profesor y fonoaudiólogo que podrían considerarse colaborativas. La variabilidad se debe a que el desarrollo de la colaboración es complejo; este comienza desde una mirada disciplinar y avanza paulatinamente hasta llegar a prácticas interdisciplinarias. Por lo tanto, se puede esperar en la práctica educativa que ciertas interacciones entre profesor y fonoaudiólogo sean consideradas como colaborativas; sin embargo, muchas de ellas por sí solas no implican un alto nivel de  $\pi$  (Castejón y España, 2004). En el caso de 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 (Mineduc, 2013). Probablemente, este hecho no favorece el avance de este trabajo a niveles más altos de colaboración y profundiza el desajuste entre los objetivos de aprendizaje del currículum y los objetivos terapéuticos fonoaudiológicos (Kollia y Mulrine, 2014).

La experiencia laboral es un factor que aumenta la posibilidad de avanzar hacia mayores niveles de colaboración. La importancia de esta variable podría relacionarse con que los profesionales aprenden sobre colaboración cuando tienen más contacto con otros profesionales durante el desarrollo de su carrera (Nochajski, 2002). Desde la perspectiva de los profesionales fonoaudiólogos, aquellos con mayor experiencia laboral han tenido más instancias de probar métodos alternativos de enseñanza para el logro de objetivos en el aula regular (Neltner, 2014). Los fonoaudiólogos con más experiencia podrían estar familiarizados en mayor medida con el papel del profesor y, por lo tanto, más dispuestos a superar barreras reportadas como el choque de paradigmas que genera el  $\tau$  (Nochajski, 2002; Tollerfield, 2003) y las diferencias jerárquicas entre ambos profesionales (Hartas, 2004).

La frecuencia de reuniones es otra variable que favorece el desarrollo del  $\tau$ . De acuerdo con los resultados de la investigación, los fonoaudiólogos que se reúnen con los profesores de manera diaria o semanal tienen más probabilidades de desarrollar prácticas colaborativas. Cuando ambos se reúnen de manera frecuente, tienen la posibilidad de solucionar en conjunto el desajuste que se produce entre las metas académicas y terapéuticas (Kollia y Mulrine, 2014). Estas reuniones favorecen el diálogo y la comunicación entre profesor y fonoaudiólogo, que resultan fundamentales para un adecuado  $\tau$ . Diversas investigaciones coinciden en la importancia de estas reuniones, ya que la colaboración se ha visto afectada por la falta de comunicación (Hartas, 2004; Nochajski, 2002) causada por la poca disponibilidad de instancias de interacción entre ambos profesionales (Baxter *et al.*, 2009; Glover *et al.*, 2015). Es importante, entonces, asegurar estos canales de comunicación y encontrar los momentos para reunirse (Baxter *et al.*, 2009). En Chile, las reuniones de coordinación están sugeridas en la normativa, pero nuevamente la participación del fonoaudiólogo queda sujeta a la programación definida en el programa de integración de cada escuela (Mineduc, 2013). En este punto, los equipos directivos podrían ser de gran aporte, ya que son los responsables del desarrollo de una cultura interdisciplinaria en la escuela que favorezca el desarrollo de prácticas colaborativas (Pampoulou, 2016; Pfeiffer *et al.*, 2019) que finalmente permitan la entrega de un buen servicio profesional (Baxter *et al.*, 2009). La conciencia sobre la importancia de la colaboración no debe ser aislada dentro de la escuela (Law *et al.*, 2002). La gestión que ejercen los directivos desempeña un papel fundamental en el desarrollo del  $\tau$  (Jago y Radford, 2017). Experiencias exitosas de colaboración atribuyen a la gestión directiva el éxito de dichas prácticas, ya que promueven el desarrollo de la cultura colaborativa dentro de la escuela (Pampoulou, 2016). Cuando los directivos comprenden la importancia del  $\tau$ , se superan barreras como la falta de definición de roles y funciones (Glover *et al.*,

2015; Hartas, 2004; Jago y Radford, 2017; Tracy-Bronson *et al.*, 2019) y la escasa socialización de estos en sus equipos colaborativos (Baxter *et al.*, 2009; Jago y Radford, 2017).

En este contexto, el fonoaudiólogo gana protagonismo, ya que puede realizar acciones de sensibilización y socialización de su función, tanto con los directivos como con la comunidad educativa, que permitan visibilizar su aporte al aprendizaje de todo el estudiantado (ASHA, 2021).

Además de la frecuencia de reuniones, el trabajo colaborativo también se ve afectado por el número de empleos del fonoaudiólogo. Cuando este profesional tiene más de un empleo, menor es la posibilidad de que junto con el profesor avancen hacia niveles altos de colaboración. La explicación de esta relación podría atribuirse a que, a más empleos, menos tiempo de permanencia en cada institución, en tanto que, como indican Baxter *et al.* (2009) y Glover *et al.* (2015), el tiempo de permanencia del fonoaudiólogo dentro de la escuela podría favorecer el desarrollo de prácticas colaborativas. Tanto el profesor como el fonoaudiólogo reconocen que colaborar con otro profesional es demandante en términos de tiempo (Nochajski, 2002). Lo anterior coincide con otras investigaciones en las que se señala que los profesionales han identificado la falta de tiempo (Glover *et al.*, 2015; Hartas, 2004; Jago y Radford, 2017; Sadler, 2005) y su gestión (Kollia y Mulrine, 2014) como barreras para el desarrollo de la colaboración. Esta falta de tiempo ha llevado a que profesionales como los fonoaudiólogos se transformen más en visitantes que en participantes activos de la comunidad educativa (Castejón y España, 2004; McCartney, 1999).

Esta investigación podría ser un aporte a la generación de modelos teóricos que sustenten y orienten el desarrollo del  $\tau$ C entre profesores y fonoaudiólogos en establecimientos educativos. En estos se podría especificar la importancia que tienen las variables que favorecen y disminuyen las posibilidades de desarrollar  $\tau$ C. Esta investigación propone una nueva forma de analizar la colaboración entre profesor y fonoaudiólogo —fundamental para el desarrollo de prácticas inclusivas a nivel educativo y social— al aportar empíricamente con variables que podrían influir positivamente el  $\tau$ C entre estos profesionales de la educación.

Los resultados de esta investigación podrían, además, ser un aporte a la toma de decisiones tanto a nivel central como local. Por una parte, a nivel central, para las políticas educativas, que podrían considerar las variables que afectan y favorecen el  $\tau$ C en la toma de decisiones y entrega de lineamientos. Por otro lado, a nivel local, para la escuela, donde los directivos desempeñan un papel fundamental en la implementación de estos lineamientos ministeriales (Cartwright y Howick, 2010) y en el desarrollo de una cultura colaborativa que atienda las necesidades de todo el estudiantado (Sastre, 2015). Por esto, la colaboración en contextos inclusivos implica

una redefinición de la función de los profesionales (Murguía *et al.*, 2016; Luque y Carrión, 2014). El papel del fonoaudiólogo dentro de la escuela ha de enmarcarse dentro de una cultura colaborativa que debe trascender la mera interacción entre profesionales (Muntaner, 2018). En este sentido, la promoción de la educación interprofesional podría favorecer y asegurar la colaboración en contextos inclusivos (Vega *et al.*, 2020).

Una de las limitaciones de este estudio radica en el diseño cuantitativo, que dificulta la exploración o descripción en profundidad de otras variables que pueden estar asociadas al desarrollo del TC. El formato utilizado para la recolección de datos también es considerado como una limitación, ya que fueron automáticamente excluidos aquellos fonoaudiólogos que no contaran con acceso a internet o no estuvieran familiarizados con este. Además, en el cuestionario no fueron incluidas variables personales que también podrían ser consideradas como barreras para la colaboración. Tampoco fue considerada en esta investigación la perspectiva del profesor, principal par colaborativo del fonoaudiólogo, ni de otros actores importantes, como directivos u otros asistentes de la educación, que podrían aportar una significativa mirada del proceso colaborativo.

Por lo anterior, sería interesante para próximas investigaciones considerar la perspectiva de otros participantes de la colaboración ubicados a nivel político y de la escuela, como, por ejemplo, profesionales del ministerio de educación, directivos escolares, profesores y otros profesionales que trabajan en educación.

Finalmente, se puede mencionar que la mayoría de los fonoaudiólogos autorreportan un alto nivel de colaboración, con base en los niveles propuestos por Castejón y España (2004), y que existen variables que impactan el desarrollo de esta, como los años de experiencia, el número de empleos del fonoaudiólogo y la frecuencia de reuniones junto al profesor. Estas pueden influir positiva o negativamente en la colaboración dependiendo de cómo se presenten en el contexto educativo.

## Conclusión

En el desarrollo de la colaboración interactúan diferentes variables que pueden ser ajustadas por actores, tanto del nivel central como del nivel local, que pueden propiciar que el TC sea potenciado, intencionado e implementado de forma consiente por los equipos directivos y profesionales de cada centro educativo en favor de una educación cada vez más inclusiva.

## Referencias

- Ainscow, M. y Howes, A. (2007). Working Together to Improve Urban Secondary Schools: A Study of Practice in One City. *School Leadership and Management*, 27(3), 285-300. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632430701379578>
- American Speech-Language Hearing Association. (ASHA). (2001). *Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists with Respect to Reading and Writing in Children and Adolescents*. doi: 10.1044/policy.PS2001-00104
- American Speech-Language Hearing Association. (ASHA). (2016). *Interprofessional Education and Interprofessional Practice in Communication Sciences and Disorders*. <http://www.asha.org/uploadedFiles/IPE-IPP-Reader-eBook.pdf>.
- American Speech-Language Hearing Association. (ASHA). (2021). *How To: Advocate for ipp in Your Clinic or School*. <https://www.asha.org/practice/ipe-ipp/how-to/Advocate-for-IPP-in-Your-Clinic-or-School/>
- Baxter, S., Brookes, C., Bianchi, K., Rashid, K. y Hay, F. (2009). Speech and Language Therapists and Teachers Working Together: Exploring the Issues. *Child Language Teaching and Therapy*, 25(2), 215-234. <https://doi.org/10.1177/0265659009102984>
- Cartwright, N. y Howick, J. (2010). Evidence-Based Policy: Where Is Our Theory of Evidence? *Journal of Children's Services*, 4(4), 6-14. <https://doi.org/10.5042/jcs.2010.0017>
- Castejón, L. y España, G. (2004). La colaboración logopeda-maestro: hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24(2), 55-66. [https://doi.org/10.1016/s0214-4603\(04\)75781-2](https://doi.org/10.1016/s0214-4603(04)75781-2)
- Cosier, M., Causton-Theoharis, J. y Theoharis, G. (2013). Does Access Matter? Time in General Education and Achievement for Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(6), 323-332. <https://doi.org/10.1177/0741932513485448>
- Crespo, P., Jiménez, J., Rodríguez, C. y González, D. (2013). El modelo de respuesta a la intervención en la comunidad autónoma de Canarias: Nivel 2 de intervención. *Revista de Psicología y Educación*, 8(2), 187-203. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/98.pdf>
- Ministerio de Educación, República de Chile. (14 de mayo del 2009). Decreto 170 de 2009: 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](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf)
- Dockrell, J., Lindsay, G., Roulstone, S. y Law, J. (2014). Supporting Children with Speech, Language and Communication Needs: An

Overview of the Results of the Better Communication Research Programme. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49(5), 543-557. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12089>

- Ehren, B. (2000). Maintaining a Therapeutic Focus and Sharing Responsibility for Student Success: Keys to In-Classroom Speech-Language Services. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(3), 219-229. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.3103.219>
- Figueroa-Céspedes, I., Sepúlveda, G., Soto, J. y 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*, 57(1), 1-15. doi: 10.7764/PEL.57.1.2020.1
- Friend, M. y Cook, L. (1990). Collaboration as a Predictor for Success in School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1), 69-86. [https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101_4)
- Fuchs, L. y Fuchs, D. (2007). A Model for Implementing Responsiveness to Intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 14-20. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/004005990703900503?journalCode=tcxa>
- Glover, A., McCormack, J. y Smith-Tamaray, M. (2015). Collaboration between Teachers and Speech and Language Therapists: Services for Primary School Children with Speech, Language and Communication Needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 363-382. <https://doi.org/10.1177/0265659015603779>
- Goddard, Y., Goddard, R. y Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016146810710900401>
- Godoy, M., Meza, M. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/610/MONO-523.pdf?sequence=1>
- Hadley, P., Simmerman, A., Long, M. y Luna, M. (2000). Facilitating Language Development for Innercity Children: Experimental Evaluation of a Collaborative, Classroom-Based Intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, (31), 280-295. <https://pubs.asha.org/doi/10.1044/0161-1461.3103.280>
- Hartas, D. (2004). Teacher and Speech-Language Therapist Collaboration: Being Equal and Achieving a Common Goal? *Child Language Teaching and Therapy*, 20(1), 33-54. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1191/0265659004ct262oa?journalCode=clta>

- Jago, S. y Radford, J. (2017). SLT Beliefs about Collaborative Practice: Implications for Education and Learning. *Child Language Teaching and Therapy*, 33(2), 199-213. <https://doi.org/10.1177/0265659016679867>
- Kollia, B. y Mulrine, C. (2014). Collaborative Practice Patterns for Included Students among Elementary Educators and Speech and Language Pathologists. *Journal of Education and Human Development*, 3(4), 33-44. <https://doi.org/10.15640/jehd.v3n4a3>
- Law, J., Lindsay, G., Peacey, N., Gascoigne, M., Soloff, N., Radford, J. y Band, S. (2002). Consultation as a Model for Providing Speech and Language Therapy in Schools: A Panacea or One Step Too Far? *Child Language Teaching and Therapy*, 18(2), 145-163. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1191/0265659002ct232oa>
- Lozo, D. (2012, marzo 16). *Hot Topics: rti*. GO SSLP Best Practices in Public School Speech Language Pathology Conference, Atlanta.
- Luque, A. y Carrión, J. (2014). Análisis de la actuación docente del maestro de audición y lenguaje en Almería. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, (34), 68-80. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.07.010>
- Manzini, J. (2000). Declaración de Helsinki: principios éticos para la investigación médica sobre sujetos humanos. *Acta Bioethica*, 6(2), 321-334. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/abioeth/v6n2/art10.pdf>
- Ministerio de Educación Chile. (Mineduc). (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- McCartney, E. (1999). Barriers to Collaboration: An Analysis of Systemic Barriers to Collaboration between Teachers and Speech and Language Therapists. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 34(4), 431-440. <https://doi.org/10.1080/136828299247379>
- McCartney, E., Boyle, J., Ellis, S., Bannatyne, S. y Turnbull, M. (2010). Indirect Language Therapy for Children with Persistent Language Impairment in Mainstream Primary Schools: Outcomes from a Cohort Intervention. *International Journal of Language y Communication Disorders*, 46(1), 74-82. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20337570/>
- Moreno, A., Axpe, A. y Acosta, V. (2012). Efectos de un programa de intervención en el lenguaje sobre el desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares de educación infantil con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 71-86. <https://revistas.um.es/rie/article/view/113861>
- Muntaner, J. (2018). Consideraciones para la intervención de los apoyos de la comunicación y el lenguaje en la escuela inclusiva. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 39(1), 41-48. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0214460318300652>



- Murguía, M., Hernández, T. y Carrera, M. (2016). El rol del logopeda en la inclusión educativa de los escolares con trastornos de la comunicación oral. *Revista Avances de Supervisión Educativa*, (26). <http://dx.doi.org/10.23824/ase.v0i26.574>
- Neltner, R. (2014). Exploring Collaboration between Speech-Language Pathologists and Special Educators in Secondary Education Settings. *Honors Projects*, (125). <https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/125>
- Nochajski, S. (2002). Collaboration between Team Members in Inclusive Educational Settings. *Occupational Therapy in Health Care*, 15(3-4), 101-112. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23952025/>
- Pampoulou, E. (2016). Collaboration between Speech and Language Therapists and School Staff When Working with Graphic Symbols. *Child Language Teaching and Therapy*, 32(3), 361-376. <https://doi.org/10.1177/0265659016647996>
- Pfeiffer, D., Pavelko, S., Hahs-Vaughn, D. y Dudding, 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](https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-18-0100)
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educación Siglo XXI*, 30(1), 89-112. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149151>
- Rodríguez F. y Ossa C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 303-319. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art18.pdf>
- Sadler, J. (2005). Knowledge, Attitudes and Beliefs of the Mainstream Teachers of Children with a Preschool Diagnosis of Speech/Language Impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 147-163. doi: 10.1191/0265659005ct286oa
- Sastre, M. (2015). Infants amb dificultats de comunicació i llenguatge a l'entorn educatiu: intervenció a l'aula. Una proposta inclusiva i curricular. En R. Bassa (coord.), *El llenguatge oral i escrit a l'escola. Bones pràctiques* (pp. 119-134). uoc.
- Suleman, S., McFarlane, L., Pollock, K., Schneider, P., Leroy, C. y Skoczylas, M. (2014). Collaboration: More than "Working Together". An exploratory study to Determine Effect of Interprofessional Education on Awareness and Application of Models of Specialized Service Delivery by Student Speech-Language Pathologists and Teachers. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 37(4), 298-307. <https://www.researchgate.net/>



publication/280938059\_Collaboration\_More\_than\_working\_together\_-\_An\_exploratory\_study\_to\_determine\_effects\_of\_interprofessional\_education\_on\_awareness\_and\_application\_of\_models\_of\_specialized\_service\_delivery\_by\_student\_sp

- Swenson, N. (2000). Comparing Traditional and Collaborative Settings for Language Intervention. *Communication Disorders Quarterly*, 22(1), 12-18. <https://doi.org/10.1177/152574010002200103>
- Torres, A., Vega, Y. y Campo, M. del. (2015). Autorreflexión sobre el desempeño profesional del fonoaudiólogo(a) en el sector educativo: una aproximación a la construcción del rol. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, (14), 103-111. <https://revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/view/37738>
- Tollerfield, I. (2003). The Process of Collaboration within a Special School Setting: An Exploration of the Ways in Which Skills and Knowledge are Shared and Barriers are Overcome When a Teacher and Speech and Language Therapist Collaborate. *Child Language Teaching and Therapy*, 19(1), 67-84. <https://doi.org/10.1191/0265659003ct244oa>
- Tracy-Bronson, C., Causton, J. y MacLeod, K. (2019). Everybody Has the Right to Be Here: Perspectives of Related Service Therapists. *International Journal of Whole Schooling*, 15(1), 132-174. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1205546>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco]. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <http://unesdoc.Unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>.
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 355-374. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052017000200019>
- Vega, F., Gracia, M. y Riba, C. (2020). Programa de asesoramiento colaborativo a docentes en el área de la comunicación y el lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 41(2), 51-61. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0214460320300164>