


## Co-enseñanza: Una mirada desde la fonoaudiología sobre las condiciones que influyen en su desarrollo


**Daniela González-Fernández** (Autora de correspondencia)

Facultad de Psicología e Instituto de Estudios Humanísticos, Universidad de Talca, Talca ✉ 

**Karla Gambetta-Tessini**

Departamento de Rehabilitación Buco-Maxilofacial. Facultad de odontología. Universidad de Talca ✉ 

**Carolina Iturra**

Facultad de Psicología, Universidad de Talca, Talca, Chile ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/rlog.93331>

Recibido 3 de enero de 2024 • Primera revisión 10 de marzo de 2024 • Aceptado 20 de junio de 2024

**Resumen:** La co-enseñanza es una estrategia pedagógica colaborativa que involucra al profesorado y fonoaudiólogos que trabajan conjuntamente para apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad en la sala de clases. Esta práctica fomenta el desarrollo profesional del profesorado y fonoaudiólogos y optimiza la dinámica de clase. A pesar de sus beneficios, su adopción ha sido limitada y enfrenta diversos desafíos. Este estudio investigó las variables sociodemográficas y las condiciones de intervención que podrían determinar la participación de fonoaudiólogos en actividades de co-enseñanza. Mediante un cuestionario virtual, se recolectaron datos de 505 fonoaudiólogos que trabajan en el ámbito educativo. Se describieron a fonoaudiólogos que ingresan a la sala de clases y luego mediante una regresión binaria se determinaron las condiciones sociodemográficas y las características de la intervención que influyen en que los fonoaudiólogos ingresen a la sala de clases. Los resultados dan cuenta que del total de fonoaudiólogos consultados el 58% (n=295) ingresa a la sala de clases a realizar actividades junto con el profesor de aula. Además, la disponibilidad de horas para atender a estudiantes y para realizar labores administrativas, junto con las reuniones con el profesorado resultaron significativas para el desarrollo de co-enseñanza. Además subrayan la importancia de la colaboración y la planificación conjunta entre el profesorado y fonoaudiólogos para facilitar la co-enseñanza. Estos resultados proporcionan condiciones claves para caracterizar a fonoaudiólogos que ingresan o no a la sala de clases en Chile.

**Palabras clave:** Co-enseñanza; Fonoaudiología; Inclusión; Profesorado.

### ENG Co-teaching: Perspectives from Speech-Language Pathologists on the Conditions Influencing Its Development

**Abstract:** Co-teaching is a collaborative pedagogical strategy that involves educators and speech-language pathologists working jointly to support the inclusion of students with disabilities in mainstream classrooms. Its implementation provides opportunities for ongoing professional development of educators and enhances classroom dynamics. However, its advancement has been in its early stages, and various factors have impacted its progress. This study explored the sociodemographic variables and intervention conditions that might influence the participation of speech-language pathologists in the classroom setting. Data from 505 speech-language pathologists working in educational environments were collected through an online questionnaire. Binary regression was used to identify the sociodemographic conditions and characteristics of the intervention that affect the entry of speech-language pathologists into the classroom. The findings indicate that 58% (n=295) of the speech-language pathologists surveyed enter the classroom to engage in activities alongside the teachers. Moreover, it was discovered that the availability of time and the frequency of meetings with classroom teachers were statistically significant conditions for the development of co-teaching. The study emphasizes the importance of collaboration and joint planning between teachers and speech-language pathologists to facilitate co-teaching. It highlights that effective management of time and resources is crucial for successful classroom integration, suggesting the necessity for policies and practices that support these conditions to enhance inclusive education. These results provide a clear and concise framework for promoting the entry of speech-language pathologists into the classroom.

**Keywords:** Co-teaching; Speech-language pathologist; Teacher.

**Sumario:** Introducción. Metodología. Aspectos éticos. Participantes. Procedimiento. Instrumentos. Variables. Análisis estadísticos. Resultados. Características del trabajo fonoaudiológico. Discusión. Participación de los FA en la co-enseñanza dentro del aula. Condiciones que influyen en la co-enseñanza. Reflexión sobre la importancia de la co-enseñanza. Conclusión. Referencias.

**Como citar:** González-Fernández, D., Gambetta-Tessini, K., e Iturra, C. (2025). Co-enseñanza: Una mirada desde la fonoaudiología sobre las condiciones que influyen en su desarrollo. *Revista de Investigación en Logopedia* 15(1), e93331, <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.93331>

## Detalles de la financiación

Las autoras recibieron apoyo financiero de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. No. 21192051.

## Introducción

La co-enseñanza entre el profesorado y fonoaudiólogos y fonoaudiólogas (a continuación nos referiremos como FA tanto a fonoaudiólogo/s o fonoaudióloga/s) es esencial en la promoción de una educación inclusiva efectiva. Esta sinergia entre disciplinas resulta clave en la adaptación de entornos educativos para satisfacer las necesidades de comunicación y cognición de todos los estudiantes (McCluskey et al., 2022). La educación inclusiva se enfoca en garantizar un acceso equitativo al currículo mediante la generación de ambientes de aprendizaje enriquecedores y personalizados (Lawrie et al., 2017; Ramlackhan y Catania, 2022). Sin embargo, a pesar de los notorios beneficios de la co-enseñanza en contextos inclusivos (Molina Roldán et al., 2021), persisten retos significativos en su implementación y en la evaluación de su impacto (Fuchs et al., 2015; Szumski et al., 2017). Estos desafíos son particulares para el profesorado quienes frecuentemente requieren del apoyo de especialistas como FA. Por lo que la colaboración entre ambos es crucial para el fomento de habilidades dentro de la sala de clases como la conciencia fonológica (Porta et al., 2020), el vocabulario (Lowe et al., 2019) y el discurso narrativo (Smith et al., 2013). No obstante, un estudio realizado por Bahamonde et al. (2021) revela que, de 31 investigaciones analizadas, solo en 8 se observó una colaboración efectiva entre el profesorado y FA.

La colaboración entre el profesorado y FA, se ha definido por Friend et al. (2010) como una interacción voluntaria y directa para alcanzar objetivos compartidos. Esta colaboración implica comunicación abierta, sin jerarquías y con una comprensión mutua de roles y responsabilidades. Castejón y España (2004) proponen que la colaboración entre el profesorado y FA es un pilar fundamental para el desarrollo de inclusión educativa. Los autores proponen 5 niveles diferentes de desarrollo de esta colaboración, en la inicial llamada *Actividades Paralelas* no hay mayor contacto, en contraste con la *Colaboración Interna* en la cual profesores y FA trasladan gran parte de la enseñanza a la sala de clases. Por lo tanto, los autores proponen que en ambientes colaborativos, una de las principales desafíos es trasladar todos los apoyos a la sala de clases mediante el desarrollo de co-enseñanza.

Por su parte, la co-enseñanza se define como una estrategia educativa en la que dos o más profesionales enseñan conjuntamente a la diversidad de estudiantes dentro del aula (Friend et al., 2010). Se han identificado varios modelos de co-enseñanza, Sileo (2011) propone el modelo *De Observación* donde mientras un profesional dirige la clase, el otro observa y evalúa a los estudiantes. Por su parte, Heisler y Thousand (2021) describen la co-enseñanza *De Apoyo*, caracterizada por un educador que enseña y otro que proporciona asistencia individualizada a los estudiantes. Estos autores también proponen la co-enseñanza *Paralela*, donde el profesorado y FA enseñan simultáneamente a grupos distintos. La enseñanza *Alternativa*, (también conocida como enseñanza en *grupo*), según Scruggs et al. (2007), implica que uno de los profesionales, ya sea profesor o FA, imparte la clase a un subgrupo para una atención más focalizada. La co-enseñanza *Complementaria* involucra a un co-docente que enriquece la lección del otro (Heisler y Thousand, 2021). Finalmente, la co-enseñanza en *Equipo* se caracteriza por una responsabilidad compartida de manera equitativa en la enseñanza (Heisler y Thousand, 2020; Scruggs et al., 2007). Cuando el profesorado y FA transitan hacia una co-enseñanza en equipo logran una adaptación más fluida del currículo y una respuesta más integral a las necesidades emergentes de los estudiantes (Pancsofar y Petroff, 2013).

La co-enseñanza entre el profesorado y FA no solo beneficia a los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que eleva la calidad de la educación para todos, creando un ambiente en el que la inclusión y la excelencia coexisten (Heisler y Thousand, 2021). Los estudiantes juntos, pueden compartir experiencias, reflexionar sobre prácticas pedagógicas y atender de manera más efectiva la diversidad estudiantil (Pancsofar y Petroff, 2013; Pfeiffer et al., 2019). Esta participación activa no solo potencia la motivación de los estudiantes, sino que también fomenta su desarrollo comunicativo, beneficiando tanto a aquellos con discapacidad como a aquellos sin ella (Pfeiffer et al., 2019; Vega et al., 2020). En el caso de los estudiantes con discapacidad, la co-enseñanza les permite adaptar y mejorar habilidades para el aprendizaje, asegurando que reciban una educación integral (McGinty y Justice, 2006).

Para que la co-enseñanza sea efectiva, es esencial una coordinación y comunicación meticulosa, especialmente en la planificación y ejecución de actividades (Murawski, 2008; Tollerfield, 2003). Es crucial que ambos profesionales establezcan un lenguaje común, en el cual el profesorado aporta su conocimiento y visión curricular y FA por su parte con sus perspectivas terapéuticas, creando así una enseñanza más holística y enriquecedora (Nilsen, 2017). Aunque los beneficios de la co-enseñanza son evidentes, su implementación en las escuelas a menudo no se han alineado con los principios de la inclusión educativa. Se han reportado en la literatura que FA destinan la mayor parte de su jornada laboral al desarrollo de un modelo clínico (trabajar con estudiantes fuera de la sala de clases), más que en un trabajo junto con el profesor dentro de la sala de clases (ASHA, 2018).

Las barreras en la co-enseñanza entre el profesorado y FA se deben principalmente a una comprensión insuficiente de las experiencias del otro en aspectos curriculares y terapéuticos (González-Fernández et al., 2022). Armstrong et al. (2023) señalan que la implementación de prácticas colaborativas en las escuelas se ve obstaculizada por estas limitaciones. Además, la falta de espacios adecuados para la comunicación y coordinación dificulta la posibilidad de debatir y reflexionar sobre el progreso de los estudiantes (Jago y Radford, 2017; Pfeiffer et al., 2019). Esta situación se agrava por la escasez de tiempo dedicado a la enseñanza en el aula y las dificultades de interacción entre los profesionales, complicando aún más la co-enseñanza (Glover et al., 2015; Jago y Radford, 2017; Pampoulou, 2016; Pfeiffer et al., 2019).

Chile presenta un panorama singular respecto al trabajo colaborativo y al desarrollo de co-enseñanza entre el profesorado y FA. Desde el Ministerio de Educación se han establecido normativas para asegurar el apoyo de estudiantes en situación de discapacidad, mediante la entrega de subvención escolar para la contratación de profesionales de apoyo (por ejemplo: FA, psicólogo, kinesiólogos, etc) mediante la creación de los proyectos de integración escolar (PIE). Dicha normativa regula la participación de FA en una etapa de diagnóstico y posteriormente en la intervención a estudiantes en situación de discapacidad (por ejemplo con trastornos de lenguaje) (Ministerio de Educación, 2013). Luego, el Ministerio de Educación (2019) en un intento de aclarar el rol de los profesionales de la educación y de alinearlos con la inclusión educativa, entregó una guía que especificó el rol de FA en escuelas (rol evaluador, de apoyo al aprendizaje y de colaborador con el equipo directivo y otros profesionales). Sin embargo, la implementación efectiva de dichas recomendaciones se ha enfrentado con barreras significativas del propio sistema educativo. Si bien desde la normativa se proponen diversas acciones que deberían realizar FA, en la práctica, la obligatoriedad solo aplica en la etapa de diagnóstico y atención individualizada de estudiantes con discapacidad de lenguaje en grupos de 3 estudiantes por cada 30 minutos. Lamentablemente, la asignación económica para contratar a FA ha dejado fuera de cobertura actividades propuestas por el mismo ministerio de educación, como el trabajo colaborativo y la co-enseñanza con el profesorado de aula, las cuales finalmente hasta ahora han quedado a decisión de los directores de las escuelas y de iniciativas individuales de profesionales.

A pesar de que el Ministerio ha manifestado su compromiso para respaldar el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales, las normativas vigentes relacionadas con el papel de FA han demostrado ser insuficientes. Según González-Fernández et al. (2023), se han enfrentado obstáculos significativos en la asignación de tiempo adecuado para fomentar la colaboración con el profesorado, lo que también ha afectado la implementación de otras estrategias pedagógicas, como la co-enseñanza. Por lo tanto, hasta ahora las condiciones laborales han limitado la posibilidad de que FA ejerzan integralmente su rol en escuelas (Dinamarca-Aravena, 2022).

En el contexto chileno, las dificultades asociadas con la co-enseñanza han sido abordadas principalmente desde la perspectiva de la colaboración entre el profesorado especialista (Céspedes et al., 2020; Urbina et al., 2017). Sin embargo, esta dinámica no captura completamente los desafíos únicos presentes en la colaboración entre el profesorado y FA. En estas interacciones, a menudo se produce una tensión entre el enfoque curricular, representado por el profesorado, y el enfoque terapéutico, aportado por los FA. Aunque la investigación reciente de González-Fernández et al. (2023), ha examinado la colaboración entre estos dos grupos y ha identificado que el número de trabajos que presentan FA y la frecuencia de reuniones entre el profesorado y FA son condiciones que influyen en su desarrollo aún queda mucho por explorar.

Por lo tanto, la comprensión de las condiciones sociodemográficas y laborales de FA podrían brindar una perspectiva más precisa sobre la situación laboral de los FA y el desarrollo de la co-enseñanza. Ante esta premisa, el presente estudio intentó responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Existen condiciones laborales que determinen el desarrollo de co-enseñanza entre el profesorado y fonoaudiólogos?, para lo cual nos planteamos tres objetivos: 1) determinar a FA que desarrollan co-enseñanza con el profesorado de aula, 2) determinar las características sociodemográficas con las que cuentan FA que trabajan en educación y 3) describir la co-enseñanza que desarrollan el profesorado y FA y las condiciones determinantes de su desarrollo.

## Metodología

Esta investigación, de naturaleza cuantitativa, se basó en un diseño transversal, que facilitó la evaluación de datos en un momento puntual para la comparación simultánea de múltiples variables. Los métodos estadísticos empleados en este estudio no solo permitieron una descripción detallada de las variables de interés, sino que también posibilitaron determinar cómo las variables independientes específicas influyen en las variables dependientes. Este enfoque analítico, tal como se destaca en Creswell (2014), es esencial para comprender las relaciones y patrones dentro de los datos cuantitativos.

## Aspectos éticos

Esta investigación contó con la aprobación del comité certificado de la Universidad de Talca, (Folio:08/2021). Las investigadoras a cargo implementaron todos los resguardos éticos propuestos por World Medical Association (2013).

## Participantes

Los participantes de la investigación fueron seleccionados mediante un muestreo intencionado y bola de nieve, en donde cada FA que decidió participar compartió el afiche de investigación y contactó a otro FA que cumpliera con los criterios de inclusión. El llamado a participar de la investigación recomendaba a los participantes cumplir con los siguientes criterios de inclusión: a) ser FA, b) trabajar en el ámbito educativo

directamente con estudiantes y c) tener a cargo la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales (por ejemplo: como Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) y Trastorno del Espectro Autista (TEA), entre otros). Por otro lado, fueron excluidos aquellos que trabajaban en educación únicamente en roles administrativos o que no trabajaban directamente con estudiantes con necesidades educativas especiales.

Se realizó un cálculo del tamaño muestral para determinar el número de participantes necesario que garantice un poder estadístico adecuado, empleando una metodología de encuesta. Un estudio anterior indicó que existe un 30% de colaboración entre el profesorado y FA en la dimensión de co-enseñanza (Brimo y Huffman, 2023). Teniendo en cuenta este porcentaje, y considerando un margen de error del 5%, un nivel de confianza del 95% y un poder estadístico del 80%, se estableció que el número mínimo de respuestas requeridas para determinar el nivel de co-enseñanza es de 323 FA.

## **Procedimiento**

Para reclutar a los participantes las investigadoras diseñaron un afiche de difusión que se compartió a través de redes sociales, el Colegio de FA y universidades. Este afiche proporcionó detalles sobre la investigación, información de contacto de las investigadoras y un enlace al cuestionario. Las y los FA interesados en participar pudieron acceder al cuestionario a través del enlace, que los redirigía a la plataforma en línea [www.surveymonkey.cl](http://www.surveymonkey.cl).

Para recopilar datos, las investigadoras elaboraron un cuestionario basándose en investigaciones previas sobre el trabajo colaborativo (González-Fernández et al., 2022; 2023). La creación del cuestionario se dividió en diferentes etapas. En la etapa inicial, se revisó la literatura para definir las variables dependientes (relacionada con los diferentes tipos de co-enseñanza) e independientes (referidas a condiciones que influyen en el desarrollo de co-enseñanza). Esta revisión terminó con una primera propuesta de cuestionario, la cual contó con tres dimensiones: sociodemográfica, intervención fonoaudiológica y co-enseñanza. Una vez diseñado el primer borrador, el cuestionario se alojó en una plataforma en línea y pasó por un proceso de validación de contenido en dos fases. Primero, 10 expertos evaluaron la claridad, lenguaje y pertinencia de las preguntas en relación con el objetivo investigativo, otorgando puntuaciones de 1 a 4 a cada ítem y ofreciendo comentarios adicionales. Se aplicó la V de Aiken para establecer concordancia interjueces (se dejaron fuera ítems bajo 2) y se eliminaron o ajustaron ítems con base en las recomendaciones cualitativas de los revisores. Posteriormente, con el primer borrador del cuestionario se organizó una reunión virtual con 6 FA colegiados de la comisión nacional de educación del Colegio de Fonoaudiólogos para una segunda evaluación, donde se capturaron diversas perspectivas y recomendaciones. Tras estas revisiones, el cuestionario se pilotó con 12 FA, permitiendo ajustes adicionales basados en su retroalimentación.

## **Instrumentos**

El cuestionario final quedó conformado por tres secciones. En la primera sección se preguntó sobre antecedentes sociodemográficos, como la edad, estudios, lugar de trabajo, tipo de escuela en la que trabaja (escuela regular: en la cual asisten todos los estudiantes; de lenguaje: a la cual solo asisten estudiantes con trastorno del desarrollo del lenguaje y escuela especial: a la cual asisten solo estudiantes con discapacidad). La financiación de cada escuela se consultó según dependencia: algunas operan bajo gestión estatal (municipal o servicio local), otras son particulares subvencionadas, con financiación mixta entre el estado y las familias, y algunas son completamente privadas, financiadas íntegramente por las familias. Además, se indagó sobre el tipo de contrato de las y los FA. Existen contratos de tipo indefinido, que se renuevan automáticamente cada año; contratos de plazo fijo, que generalmente duran un año; y contratos por honorarios, donde se paga únicamente por las horas efectivamente trabajadas en servicios educativos. En esta sección, también se recabó información sobre la duración del empleo en la escuela, ya sea en meses o años, así como las horas semanales establecidas en el contrato. La siguiente sección consultó sobre las actividades realizadas por FA en educación. En primer lugar se les preguntó por los tipos de diagnósticos con los que trabaja y el número de cada estudiante. También se incluyeron las horas para la realización de las principales tareas que debe realizar un FA en educación según la guía propuesta por el ministerio de educación (terapia individual o en grupos pequeños, horas para realizar labores administrativas (informes preparación de material, etc), atención con la familia, etc). Finalmente en esta sección se incluyeron las diferentes instancias de reuniones entre el profesorado y FA, como por ejemplo consejo de profesores (reunión en que participan todo el profesorado), reuniones con el equipo del PIE (en la cual participan el profesorado aula y todos los profesionales que apoyan el proceso de enseñanza en su sala de clases), reuniones solo con el profesorado de aula (en la cual no participa otro profesional).

La tercera y última sección consultó sobre las características de la co-enseñanza entre el profesorado y FA, cuya primera pregunta fue si ingresaban a la sala de clases para apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En el caso que contestaran que sí, se desplegaron preguntas sobre la frecuencia con la que se desarrolló la co-enseñanza, el tiempo de duración, las habilidades abordadas y el tipo desarrollado (ver anexo 1).

## **Variables**

La variable dependiente se operacionalizó mediante la pregunta ¿usted ingresa a la sala de clases?. Los FA se dividieron en dos grupos según su respuesta: aquellos que indicaron ingresar a la sala, y aquellos que no. Para el grupo que sí reportó ingresar a la sala, se detallaron características adicionales para describir y comprender el tipo de la co-enseñanza logrado (por ejemplo la frecuencia con la que ingresan a la sala, la

duración de las sesiones, las habilidades abordadas, y la frecuencia con la que realizan diferentes tipo de co-enseñanza: *de observación, apoyo, paralela, en grupos, complementaria y en equipo* (Heisler y Thousand, 2021; Sileo, 2011; Scruggs et al., 2007). La variable sobre el tipo de co-enseñanza, fue transformada desde un nivel de medición ordinal (likert 1 a 6) a variables continuas para su posterior análisis.

Respecto a las variables independientes, se consideraron aquellas condiciones necesarias para el desarrollo de co-enseñanza como características sociodemográficas (por ejemplo: edad, nivel de estudios, zona de trabajo, experiencia laboral, número de colegios en los que trabajan, horas contratadas, tipo de colegio y años de ejercicio profesional) y de la intervención del FA (las horas dedicadas dentro de la jornada laboral, tipo de discapacidad con las que trabajan y los tipos de reuniones que realizan).

### Análisis estadísticos

En este estudio, se llevó a cabo inicialmente un análisis descriptivo de la muestra obtenida, para obtener una visión general de los datos. Posteriormente, la selección de los métodos de análisis bivariable, que incluyeron comparaciones de medias mediante el test de Mann-Whitney U y la construcción de tablas cruzadas para examinar la distribución porcentual de las categorías usando la Prueba Chi-cuadrado, se basó en los resultados de los test estadísticos de normalidad aplicados, en particular el test de Shapiro-Wilks. Esta decisión metodológica permitió un enfoque analítico más ajustado a la naturaleza de los datos recolectados, garantizando así la precisión y relevancia de los resultados obtenidos. Finalmente se construyó un modelo de regresión logística binaria para la variable dependiente, controlada por los predictores seleccionados (i.e., zona de trabajo, número de colegios en los que trabaja, horas de contrato, horas para la intervención, reunión con el equipo PIE, reunión con otros profesionales). Los predictores fueron seleccionados durante el análisis bivariado con aquellos que mostraron valores  $p < 0,2$  y priorizando a aquellos que tuvieran relevancia teórica. Todos los análisis se efectuaron con un nivel de significancia de 0,05, considerándose aquellos con valores  $p$  inferiores a 0,05 como estadísticamente significativos. Se utilizó el software SPSS v. 25.

### Resultados

Los resultados de esta investigación serán presentados por los objetivos planteados:

#### 1) Determinar a FA que desarrollan co-enseñanza con el profesorado de aula.

De las y los 505 FA participantes, la edad promedio fue de 31.2 (DE= 5,1) años. En relación con su formación académica, 450 (89%) de ellos poseían una licenciatura y 55 (11%) habían completado estudios de posgrado, específicamente un magíster. La distribución regional de los participantes fue la siguiente: 35,0% (n=180) de la Zona Centro Sur; 29% (n=144) de la región metropolitana, 14% (n=72) de la zona sur, 12% (n=61) de la zona centro, 8% (n=39) de la zona norte y finalmente un 2% (n=9) de la región austral. Del total de los participantes un 58,4% (n=295) reportaron que ingresan a la sala de clases, mientras que un 42,6% no ingresa.

#### 2) Determinar las características sociodemográficas con las que cuentan FA que trabajan en educación.

Se identificaron variables con diferencias notables entre aquellos que ingresan y no ingresan a la sala de clases. En primer lugar, la zona de residencia mostró una diferencia estadísticamente significativa ( $p = 0,02$ ). Específicamente, de aquellos que residen en zonas urbanas, el 55,8% (n= 223) tiende a ingresar a la sala de clases, mientras que el 44,3% (n=177) opta por no hacerlo, y en zonas rurales, el 68,6% (n=72) ingresa a la sala mientras que el 31,4% (n=33) no lo hace. En cuanto a las *horas de contrato semanal*, se observó que quienes ingresan a la sala de clases tienen contratos ligeramente más extensos, con un promedio de 34,8 horas (DE=10,5), en comparación con las 31,8 (DE=11.2) horas de aquellos que no ingresan ( $p = 0,002$ ). Por último, respecto a la *dependencia*, se notó una discrepancia en su distribución entre los grupos. De esta categoría particular, la mayoría pertenecen a la municipal, en la cual el 133 FA (66,5%) ingresa a la sala, en contraste con 67 FA (33,5%) que no ingresan a la sala ( $p = 0,003$ ) (ver Tabla 1)

Tabla 1. Características sociodemográfica y situación laboral de FA según el desarrollo de la co-enseñanza.

Variabes	Ingres a la sala (n=295;58,4%)	No ingres a la sala (n=210; 41,6%)	Total (n=505)	p
Edad $x_i$ (DE)	31,3 (5,1)	31,1 (4,6)	31,2 (4,8)	,64 <sup>a</sup>
Estudios n (%)				
Licenciatura	258 (87,3)	192 (91,4)	450 (89,1)	,16 <sup>b</sup>
Pos grado	37 (12,7)	18 (8,6)	55 (10,9)	
Zona de trabajo n (%)				
Urbano	223 (75,4)	177 (84,3)	400 (79,2)	,02 <sup>b</sup>
Rural	72 (24,6)	33 (15,7)	105 (20,8)	
Experiencia laboral $x_i$ (DE)	5,8 (4,4)	5,5 (4,3)	5,7 (4,3)	,44 <sup>a</sup>

Variables	Ingres a la sala (n=295;58,4%)	No ingresa a la sala (n=210; 41,6%)	Total (n=505)	p
<i>Numero de colegios n (%)</i>				
1	203 (56,1)	159 (43,9)	362 (71,7)	,24 <sup>b</sup>
2	73 (64,6)	40 (35,4)	113 (22,4)	
3 o más	19 (63,3)	11 (36,7)	30 (5,9)	
<i>Horas de contrato semanal x (DE)</i>	34,8 (10,5)	31,8 (11,2)	33,6 (10,9)	,002 <sup>a</sup>
<i>Tipo de colegio n (%)</i>				
Regular	221 (60,2)	146 (39,8)	367 (80)	1,14 <sup>b</sup>
Especial	14 (73,7)	5(26,3)	19 (4,1)	
De lenguaje	37 (50,7)	36 (49,3)	73 (15,9)	
<i>Dependencia n(%)</i>				
Municipal	133 (66,5)	67 (33,5)	200(43,6)	,003 <sup>b</sup>
Particular subvencionado	108 (50,5)	106 (49,5)	114 (46,6)	
Servicio local	22 (64,7)	12 (35,3)	34 (7,4)	
Particular	9 (81,8)	2 (18,2)	11 (2,4)	
<i>Tipo de contrato n(%)</i>				
Indefinido	180 (61,9)	111 (38,2)	291 (63,4)	,14 <sup>b</sup>
Honorario	10 (71,4)	4 (28,6)	14 (3,1)	
Plazo fijo	82 (53,2)	72 (46,8)	154 (33,6)	
<i>Años de trabajo (x, DE)</i>	4,5 (3,7)	4,3 (3,8)	4,41 (3,7)	,6 <sup>a</sup>
<i>Horas de contrato (x, DE)</i>	28,1 (12,3)	27,5 (12,3)	27,9 (12,3)	,58 <sup>a</sup>

a= Mann-Whitney; b= Chi-cuadrado; n=número de personas; DE=desviación estándar.

### Características del trabajo fonoaudiológico

Las actividades de FA son organizadas a través de diferentes actividades, la que ocupa mayor tiempo en la jornada es la terapia individual o en grupos pequeños, en promedio FA que trabajan en educación dedican alrededor del 53% de su jornada para trabajar en dichos espacios. Se observan diferencias significativas entre los grupos que ingresan a la sala, el cual dedica un 48% (DE=18) de la jornada laboral, respecto del 58% (DE=19) que dedican los y las FA que no ingresan a la sala de clases ( $p < ,001$ ).

Respecto al diagnóstico, los y las FA atienden en promedio a 31 (DE =28,9) estudiantes con diagnóstico de Trastorno Específico de Lenguaje, por el contrario los estudiantes con tartamudez son los menos atendidos con un promedio de 1,3 (DE=0,6). Se observaron diferencias significativas entre los profesionales que acceden al aula y los que no en relación a este diagnóstico ( $p = ,09$ ). En cuanto a la interacción con el profesorado, el consejo de profesores es la instancia con más frecuencia reportada ( $n=268$ ; 53,1%), mientras que con menos frecuencia fueron las reuniones solo entre el profesor y FA ( $n=219$ ; 43,4%). Se detectaron diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de reuniones entre el profesorado y FA en todos los contextos evaluados. Las discrepancias más notables se presentaron en las reuniones del equipo de PIE y en las reuniones solo entre profesor y FA ( $p < ,001$ ). Además, se destacó una diferencia significativa en el subgrupo que informó no mantener reuniones con el profesor en ningún caso ( $p < ,001$ ) (Tabla 2).

Tabla 2. Características de su desempeño laboral la intervención de FA según el desarrollo de la co-enseñanza

Variables	Ingres a la sala de clases (n=295;58,4%)	No ingresa a la sala de clases (n=210; 41,6%)	Total (n=505)	p value
<b>% de dedicación x,(DE)</b>				
Terapia individual o grupos pequeños	48,3 (18,1)	58,6 (19,0)	52,6 (19,1)	<,001 <sup>a</sup>
Labores administrativas	12,1 (7,5)	12,9 (7,5)	12,4 (7,5)	,23 <sup>a</sup>
Atención a familias	5,9 (3,6)	6,2 (3,9)	6,0 (3,7)	,50 <sup>a</sup>
Gestión	6,4 (7,4)	5,9 (6,0)	6,2 (6,9)	,47 <sup>a</sup>
Reuniones PIE	6,1 (3,5)	5,9 (4,0)	6,0 (3,7)	,55 <sup>a</sup>
Reuniones técnicas pedagógicas	5,7 (3,5)	5,5 (3,8)	5,6 (3,6)	,50 <sup>a</sup>
<b>Diagnósticos x,(DE)</b>				
Trastorno específico del lenguaje	29,4 (27,7)	33,8 (30,4)	31,2 (28,9)	,09 <sup>a</sup>
Trastorno del espectro autista	9,9 (10,4)	10,3 (10,4)	10,1 (10,4)	,69 <sup>a</sup>
Funcionamiento intelectual límite	2,4 (2,3)	2,4 (2,4)	2,3 (2,3)	,73 <sup>a</sup>
Discapacidad Intelectual	4,2 (9,3)	4,0 (4,7)	4,1 (7,7)	,79 <sup>a</sup>
Dificultades específicas de aprendizaje	1,8 2,2	1,8 (1,9)	1,8 (2,0)	,86 <sup>a</sup>
Trastorno déficit atencional con hiperactividad	2,0 (2,9)	1,7 (1,7)	1,8 (2,5)	,26 <sup>a</sup>
Hipoacusia	1,4 (0,9)	1,45 (0,8)	1,42 (0,9)	,64 <sup>a</sup>
Trastorno de los sonidos del habla	6,4 (12,3)	6,6 (14,3)	6,5 (13,1)	,90 <sup>a</sup>

Variables	Ingres a la sala de clases (n=295;58,4%)	No ingresa a la sala de clases (n=210; 41,6%)	Total (n=505)	p value
Tartamudez	1,3 (0,7)	1,2 (0,5)	1,3 (0,6)	,03 <sup>a</sup>
Apraxia del habla infantil	1,5 (1,3)	1,2 (0,7)	1,4 (1,1)	,05 <sup>a</sup>
<b>Participación en reuniones con otros profesionales</b>				
Consejo de profesores n (%)				
Si	173 (64,6)	95 (35,4)	268 (53,1)	<,003 <sup>b</sup>
No	122(51,5)	115 (48,5)	237 (46,9)	
Reuniones PIE n (%)				
Si	161 (67,1)	79 (32,9)	240 (47,5)	<,001 <sup>b</sup>
No	134 (50,6)	131 (49,4)	265 (52,5)	
Solo con el profesor n (%)				
Si	157 (71,7)	62 (28,3)	219 (43,4)	<,001 <sup>b</sup>
No	138 (48,3)	148 (51,7)	286 (56,6)	
No me reúno con el profesor	40 (40,8)	58 (59,2)	98 (19,4)	<,001 <sup>b</sup>

a= Mann-Whitney; b= Chi-cuadrado; n=número de personas; DE=desviación estándar.

### 3) Describir la co-enseñanza que desarrollan el profesorado y FA y las condiciones determinantes de su desarrollo .

En relación al tipo de co-enseñanza que efectúan, se destaca que la modalidad menos frecuente es la co-enseñanza en *grupos* (puntaje 2,3; DE=1,4), en la cual el profesor trabaja con la clase completa, mientras que FA se encarga de apoyar a un grupo pequeño de estudiantes dentro de la sala de clases. En contraste, la modalidad de co-enseñanza más prevalente es la de *apoyo* (puntaje 3,7; DE=1,5) (donde un profesional lidera la actividad mientras el otro se encarga de mantener el orden y la estructura del aula). La frecuencia de entrada a la sala de clases fue de 2,61 (DE=1,2). Las actividades dentro de la sala reportadas por las y los FA una duración promedio de 45 minutos (DE=20), y la habilidad más comúnmente tratada es la fonología (puntaje 4,7; DE=1,3), la semántica (puntaje 4,34; DE=1,2) y la pragmática (puntaje 4,1; DE=1,5) (Tabla 3).

Tabla 3. Características descriptivas del tipo y características de la co-enseñanza de FA que ingresan a la sala de clases.

Tipo de co-enseñanza (Escala Likert 1-6) (n=289)	Promedio	DE
Apoyo	3,7	1,532
Complementaria	3,4	1,574
Observación	3,1	1,509
Equipo	3,0	1,691
Paralela	2,6	1,468
Grupo	2,3	1,482
<i>Características de la co-enseñanza</i>		
Frecuencia de entrada a la sala	2,61	1,256
Duración	45,22	20,614
Frecuencia en el abordaje de habilidades ( <i>Escala Likert 1-6, Nunca, Muy poco frecuente, Poco frecuente, frecuentemente, Muy frecuentemente, siempre</i> )		
Fonología	4,71	1,306
Semántica	4,34	1,208
Pragmática	4,10	1,558
Morfosintaxis	3,83	1,335
Lectura	3,72	1,618
Discurso	3,53	1,382
Habla	3,35	1,538
Escritura	3,09	1,609

Los resultados del análisis de regresión binaria indican varias relaciones significativas entre las condiciones laborales de los y las FA y la probabilidad de ingresar a la sala de clases. El modelo en general es estadísticamente significativo con un valor de  $\chi^2$  de 80,74 y un  $p < 0,001$ , explicando el 22% de la variación en la variable dependiente según el Nagelkerke R<sup>2</sup>.

Respecto a la disponibilidad de horas, se encontró que las *horas para la intervención* ( $B = ,044$ ,  $p < ,001$ ,  $\text{Exp}(B) = 1,045$ ) y las *horas para labores administrativas* ( $B = ,070$ ,  $p < ,001$ ,  $\text{Exp}(B) = 1,073$ ) tienen una relación positiva con la probabilidad de ingresar a la sala de clases, sugiriendo que a medida que aumentan estas horas, también lo hace la probabilidad de ingresar a la sala. Contrariamente, las *horas de contrato* ( $B = -,024$ ,  $p = ,029$ ,  $\text{Exp}(B) = ,977$ ) mostraron una relación negativa, indicando que a medida que disminuyen las horas

de contrato, la probabilidad de ingresar a la sala de clases aumenta. Las reuniones también mostraron ser factores significativos; tanto la *reunión con el equipo PIE* ( $B = ,495$ ,  $p = ,024$ ,  $\text{Exp}(B) = 1.640$ ) como la *reunión solo con el profesor de aula* ( $B = ,744$ ,  $p = ,001$ ,  $\text{Exp}(B) = 2,103$ ) aumentan la probabilidad de ingresar a la sala. Las demás variables, como la *zona de trabajo* y el *número de colegios en los que trabaja*, no resultaron ser estadísticamente significativas en este modelo (Tabla 4).

Tabla 4. Regresión binaria. Condiciones que determinan el desarrollo de co-enseñanza entre el profesorado y fonoaudiólogo.

Descripción de la variable	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	95% C.I. for EXP(B)	
					Lower	Upper
Zona de trabajo	,267	,283	,347	1,306	,749	2,276
Número de colegios en los que trabaja			,168			
2	,390	,476	,413	1,476	,581	3,750
3 o más	-,135	,473	,775	,874	,346	2,206
Horas de contrato semanales	-,024	,011	,029	,977	,956	,998
% de horas disponibles para atender a estudiantes individual y/o grupos	,044	,008	,000	1,045	1,029	1,061
% de horas disponibles para realizar labores administrativas	,070	,018	,000	1,073	1,036	1,111
Reunión con el equipo de PIE	,495	,218	,024	1,640	1,069	2,516
Reunión solo con el profesor de aula	,744	,217	,001	2,103	1,374	3,219
Constant	-4,105	,678	,000	,016		

## Discusión

### Participación de FA en la co-enseñanza dentro del aula.

Los hallazgos de este estudio arrojan luz sobre la dinámica de co-enseñanza entre el profesorado y FA. Nuestros resultados muestran que el profesorado y FA están involucrados en actividades de co-enseñanza en el aula de manera incipiente (solo un 58% de los FA ingresa a la sala de clases). Estos resultados distan de los propuestos por Green et al (2019), quienes informaron que los FA en su mayoría (84%) utilizaron modelos colaborativos dentro de la entrega de servicios en contextos educativos. No obstante, es crucial destacar a aquellos FA que no han desarrollado modelos colaborativos de intervención y que aun basan sus intervenciones modelos más clínicos (atención de estudiantes fuera de la sala de clases), que, aunque tiene su valor, no siempre responde de forma inclusiva a las necesidades educativas de todos los estudiantes en el entorno del aula. Estos resultado también se alinean con lo señalado por Brimo y Huffman (2023), quienes indican que muchos FA aún recurren a enfoques no colaborativos, como el modelo clínico. Este enfoque conlleva retirar a los estudiantes del aula para abordar objetivos terapéuticos, sin una interacción directa con el profesorado. Por lo tanto, es imperativo reflexionar sobre cómo estos modelos pueden evolucionar para fomentar una mayor inclusión y colaboración en el entorno educativo.

Entre las y los FA que reportaron su participación en el aula, se observó una variedad en las actividades realizadas. La mayoría indicaron que su rol principal es de apoyo, donde el profesor lidera la clase y el FA asiste, ya sea al grupo completo o a grupos específicos de estudiantes. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Brimo y Huffman (2023), quienes reportaron que, aunque FA desarrollan modelos colaborativos con el profesorado, el modelo predominante en el aula es el de apoyo. Estos hallazgos sugieren que la simple presencia de FA en la sala no es suficiente para asegurar una co-enseñanza efectiva en equipo. Por lo tanto, es esencial reflexionar sobre las actividades que llevan a cabo junto con el profesorado y cómo estas pueden evolucionar hacia una mayor colaboración. Aunque la co-enseñanza en equipo es ideal, cada comunidad escolar y equipo de profesionales debe adaptarse según las necesidades de sus estudiantes y las condiciones disponibles (Medaille y Shannon, 2012).

Respecto a las habilidades abordadas dentro de la sala de clases, el profesorado y FA han logrado diversificar las actividades que desarrollan en conjunto. Nuestros hallazgos indican que la fonología, la semántica y la pragmática son las habilidades lingüísticas más frecuentemente abordada, resultados coincidentes con Archibald (2017). La colaboración entre FA y el profesorado en el manejo de estas habilidades lingüísticas dentro del aula puede contribuir significativamente tanto al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes como al progreso del currículo escolar (Rao y Yu, 2021).

### Condiciones que influyen en la co-enseñanza

Los hallazgos de este estudio sugieren que, aunque hay FA que ingresan al aula y llevan a cabo actividades de co-enseñanza, existen determinadas condiciones que influyen en su implementación y pueden afectar su desarrollo. Específicamente, la disponibilidad de horas tanto para la terapia individual o grupos pequeños (modelo más clínico), como para realizar labores administrativas parece ser un factor determinante para facilitar el ingreso al aula y la realización efectiva de la co-enseñanza. Estos resultados parecieran indicar que contar

con mayor cantidad de horas permitiría a las y los FA flexibilizar sus jornadas laborales y trasladar horas para el desarrollo de intervenciones tanto dentro como fuera de la sala de clases. La literatura respalda estos resultados, subrayando la crucial importancia de que el profesorado y FA cuenten con periodos de tiempo asignados y protegidos para la intervención (Glover et al., 2015; Jago y Radford, 2017; Pampoulou, 2016; Pfeiffer et al., 2019).

Las oportunidades de reunión y planificación entre el profesorado y FA emergen como condiciones esenciales que podrían influir en la implementación de co-enseñanza. Aunque existen múltiples contextos en que el profesorado y FA pueden colaborar, nuestros hallazgos indican que las reuniones entre ambos profesionales son particularmente propicias para fomentar la co-enseñanza. Dichas instancias corresponde a reuniones aseguradas desde la dirección de las escuelas, en la cual se asigna espacios y tiempos protegido a ambos profesionales. La literatura previa respalda la relevancia de estas interacciones comunicativas, destacando que cuando el profesorado y FA se involucran en discusiones estructuradas proporcionadas por la escuela, se crean oportunidades valiosas para la reflexión y el aprendizaje sobre prácticas pedagógicas (Baxter et al., 2009; Glover et al., 2015). Y para que esta comunicación sea efectiva es fundamental que FA dispongan de tiempo dentro de su jornada laboral para el desarrollo de reuniones con el profesorado. Actualmente en Chile, desde el Ministerio de Educación, se aseguran y se subvencionan horas para reuniones solo para el profesor de aula (3 horas adicionales por curso), sin embargo, en el caso de FA dicha disponibilidad queda a disposición de los directivos de cada escuela.

Contrario a lo que podrían indicar estudios previos (Kollia y Mulrine, 2014; Tracy-Bronson et al., 2019), las horas de contrato semanales de FA parecen no jugar un papel importante en el desarrollo de la co-enseñanza. Según la revisión sistemática de Armstrong et al. (2023), las restricciones de tiempo dentro de la jornada laboral regular limitan significativamente las oportunidades para planificar e implementar intervenciones colaborativas en el aula. Esta limitación se ve agravada por el hecho de que las horas de contrato suelen estar estrictamente asignadas a tareas específicas, dejando poco margen para actividades colaborativas no programadas. Además, estudios como el de Pampoulou (2016) subrayan que la efectividad de los FA no depende únicamente de sus horas de contrato, sino también de cómo los directores escolares gestionan y distribuyen el tiempo y los recursos. Directores que comprenden y apoyan los principios de inclusión y colaboración, según Mestry (2017) y Liebowitz y Porter (2019), son cruciales para facilitar un entorno propicio para la co-enseñanza. Estos líderes escolares deben priorizar la flexibilidad en las agendas y clarificar los roles dentro del equipo educativo para mejorar el acceso y la participación efectiva de los FA en el aula, independientemente de las horas contractuales establecidas

### **Reflexión sobre la importancia de la co-enseñanza.**

La co-enseñanza entre el profesorado y FA es una estrategia prometedora para mejorar el apoyo a los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales o trastornos del lenguaje (Carambo y Stickney, 2009). Cuando ambos realizan co-enseñanza logran una intervención integrada y contextualizada a los estudiantes con discapacidad, la cual además podría ser beneficiosa para el logro de aprendizajes de todos los estudiantes. Además, la co-enseñanza promueve un enfoque más integral para abordar las necesidades de los estudiantes, lo que puede ser particularmente crucial en entornos educativos inclusivos (Tsvintarnaia et al., 2020). Si bien los resultados de esta investigación dan cuenta de un desarrollo incipiente de los niveles de co-enseñanza, la identificación de las condiciones que influyen en la co-enseñanza son esenciales para apoyar las políticas y prácticas que promuevan una colaboración efectiva entre FA y el profesorado. Comprenderlas y abordarlas podría contribuir a mejorar la calidad de la educación y el apoyo proporcionado a los estudiantes.

### **Limitaciones**

Este estudio presenta algunas limitaciones que podrían ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, la investigación se centró exclusivamente en la participación de FA, dejando de lado la perspectiva de otros profesionales esenciales en el proceso educativo (el profesorado, el profesorado especialista, psicólogos etc). Su inclusión podría haber proporcionado una visión más completa y enriquecedora de la dinámica de la co-enseñanza. En segundo lugar, la metodología se basó en el autorreporte, lo que, aunque proporciona información valiosa, puede estar sujeto a sesgos. La incorporación de observaciones directas en futuras investigaciones podría ofrecer una representación más fidedigna de la realidad de la co-enseñanza en el aula. Por último, los resultados no se centraron en la co-enseñanza de habilidades específicas, como la enseñanza de la lectura o la comprensión lectora. Abordar estas habilidades concretas en investigaciones futuras podría arrojar luz sobre las prácticas específicas y las estrategias más efectivas en esos ámbitos.

### **Conclusión**

La co-enseñanza entre el profesorado y FA se destaca como una estrategia pedagógica esencial para mejorar la calidad educativa, especialmente en el apoyo a estudiantes con necesidades especiales o trastornos del lenguaje. Esta investigación ha evidenciado una notable variabilidad en la implementación de la co-enseñanza, lo que refleja la diversidad de enfoques y prácticas en diferentes contextos educativos. Es crucial no solo reconocer la presencia de actividades co-educativas en el aula, sino también comprender la naturaleza específica de la co-enseñanza que se lleva a cabo. El éxito de estas iniciativas puede depender no solo de factores políticos y estructurales, sino también de las convicciones personales sobre la inclusión por parte de los miembros de la comunidad educativa. Promover estas condiciones es fundamental para

crear un entorno favorable para la co-enseñanza, maximizando sus beneficios y fomentando entornos educativos más inclusivos.

### Declaración de la contribución por autoría

Daniela González-Fernández: Conceptualización del artículo; Metodología; Realización de las estadísticas; Redacción primer documento; Revisión de la primera redacción del documento.

Carolina Iturra: Conceptualización del artículo; Revisión de la primera redacción del documento.

Karla Gambetta-Tessini: Conceptualización del artículo; Metodología; Realización de las estadísticas; Revisión de la primera redacción del documento.

### Conflicto de intereses

No hay conflicto de intereses que declarar.

### Referencias

- American Speech-Language-Hearing Association. (2018). Schools survey report: Caseload characteristics trends 2000-2018. <https://www.asha.org/siteassets/surveys/2018-schools-survey-caseload-trends.pdf>
- Armstrong, R., Schimke, E., Mathew, A., y Scarinci, N. (2023). Interprofessional Practice Between Speech-Language Pathologists and Classroom Teachers: A Mixed-Methods Systematic Review. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 54(4), 1358-1376. [https://doi.org/10.1044/2023\\_Lshss-22-00168](https://doi.org/10.1044/2023_Lshss-22-00168)
- Archibald, L. M. (2017). SLT-educator classroom collaboration: A review to inform reason-based practice. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/239694151668036>
- Bahamonde, C., Serrat, E. y Vilà, M. (2021). Intervención en Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Una revisión sistemática (2000-2020). *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(1), 21-38. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.71975>
- 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>
- 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*, 1-15. [https://doi.org/10.1044/2023\\_LSHSS-22-00107](https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-22-00107)
- 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(1), 1-15. [https://doi.org/10.1044/2023\\_LSHSS-22-00107](https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-22-00107)
- Castejón, L., y España, G. (2004). La colaboración logopeda-maestro: hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Fono-tría 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)
- Carambo, C., y Stickney, C. (2009). Coteaching praxis and professional service: Facilitating the transition of beliefs and practices. *Cultural Studies of Science Education*, 4(4), 433-441. <https://doi.org/10.1007/s11422-008-9148-3>
- Céspedes, I. F., Guajardo, G. S., Cárcamo, J. S., 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. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.1>
- Creswell, J. W. (2020). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Dinamarca-Aravena, K. (2022). Política educativa y asignación del tiempo para la práctica fonoaudiológica: experiencia de fonoaudiólogos/as con más de 20 años de ejercicio laboral en contextos educativos. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 21(1), 1-10. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2022.64070>
- Friend, M. L., Cook, D. Hurley-Chamberlain, y C. Shamberger. (2010). Co-teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L., Wehby, J., Schumacher, R. F., Gersten, R., y Jordan, N. C. (2015). Inclusion versus specialized intervention for very-low-performing students: What does access mean in an era of academic challenge? *Exceptional Children*, 81(2), 134-157.
- 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>
- González-Fernández, D., Flores-González, J. 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.
- González-Fernández, D., Herrera, C. I., y González, O. H. (2022). Trabajo colaborativo entre maestros y logopedas: Una revisión acerca de las barreras y de su estructura subyacente. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 165-182. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.444821>.

- Green, L., Chance, P., y Stockholm, M. (2019). Implementation and Perceptions of Classroom-Based Service Delivery: A Survey of Public School Clinicians. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 656-672. [https://doi.org/10.1044/2019\\_LSHSS-18-0101](https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-18-0101)
- Heisler, L. A., y Thousand, J. S. (2021). A guide to co-teaching for the SLT: A tutorial. *Communication Disorders Quarterly*, 42(2), 122-127. <https://doi.org/10.1177/1525740119886310>
- 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. <http://dx.doi.org/10.15640/jehd.v3n4a3>
- Lawrie, G., Marquis, E., Fuller, E., Newman, T., Qiu, M., Nomikoudis, M., ... y Van Dam, L. (2017). Moving towards inclusive learning and teaching: A synthesis of recent literature. *Teaching and Learning Inquiry*, 5(1), 9-21. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.5.1.3>
- Liebowitz, D., y Porter, L. M. (2019). The Effect of Principal Behaviors on Student, Teacher, and School Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 785-827. <https://doi.org/10.3102/0034654319866133>
- Lowe, H., Henry, L., y Joffe, V. L. (2019). The effectiveness of classroom vocabulary intervention for adolescents with language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(8), 2829-2846. [https://doi.org/10.1044/2019\\_JSLHR-L-18-0337](https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-L-18-0337)
- McGinty, A. S., y Justice, L. M. (2006). Classroom-based versus pull-out language intervention: An examination of the experimental evidence. *Evidence-Based Practice Briefs*, 1(1), 3-26.
- McCluskey, J., Gallagher, A. L., y Murphy, C. A. (2022). Reflective practice across speech and language therapy and education: a protocol for an integrative review. *HRB Open Research*, 4(29), 29. <https://doi.org/10.12688/hrbopenres.13234.1>
- Mestry, R. (2017). Principals' perspectives and experiences of their instructional leadership functions to enhance learner achievement in public schools. *Journal of Education*, 69, 257-280.
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE). Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). Profesionales Asistentes en Educación: Directrices sobre 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>
- Medaille, A., y Shannon, A. (2012). Co-Teaching Relationships among Librarians and Other Information Professionals. *Collaborative Librarianship*, 4, 132-148. <https://doi.org/10.29087/2012.4.4.04>
- Molina Roldán, S., Marauri, J., Aubert, A., y Flecha, R. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Frontiers in Psychology*, 12, 1510. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Murawski, W. (2008). Five keys to co-teaching in inclusive classrooms. *School Administrator*, 65(8), 29-41.
- Nilsen, S. (2017). Special education and general education-coordinated or separated? A study of curriculum planning for pupils with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 205-217. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1193564>
- 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>
- Pancsofar, N., y Petroff, J. G. (2013). Professional development experiences in co-teaching: Associations with teacher confidence, interests, and attitudes. *Teacher education and special education*, 36(2), 83-96. <https://doi.org/10.1177/0888406412474996>
- Pfeiffer, D., Pavelko., 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)
- Porta, M. E., y Ramírez, G. (2020). The impact of an early intervention on vocabulary, phonological awareness, and letter-sound knowledge among Spanish-speaking kindergarteners. *International Journal of School Educational Psychology*, 8(1), 65-79. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1558137>
- Ramlackhan, K., y Catania, N. (2022). Fostering creativity, equity, and inclusion through social justice praxis. *Power and Education*, 14(3), 282-295. <https://doi.org/10.1177/17577438221114717>
- Rao, Z., y Yu, H. (2021). Enhancing students' English proficiency by co-teaching between native and non-native teachers in an EFL context. *Language Teaching Research*, 25, 778-797. <https://doi.org/10.1177/1362168819873937>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., y McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Sileo, J. M. (2011). Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32-38. <https://doi.org/10.1177/004005991104300503>
- Smith-Lock, K., Leitão, S., Lambert, L., Prior, P., Dunn, A., Cronje, J., ... y Nickels, L. (2013). Daily or weekly? The role of treatment frequency in the effectiveness of grammar treatment for children with specific language impairment. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 15(3), 255-267.

- Szumski, G., Smogorzewska, J., y Karowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 33-54.
- 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: 10.1191/0265659003ct244oa](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.
- Tsvintarnaia, I., Morales, M., y López-Vélez, A. (2020). Actuaciones llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma del País Vasco con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. 31, 81-97. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27291>
- 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., Gràcia, M., y Riba, C. (2020). Collaborative counselling: Influence on the teaching professionals' conceptions as promoters of children's communication and language. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 30(2), 227-245. <https://doi.org/10.1017/jgc.2019.25>
- World Medical Association (2013). Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *Jama*, 310(20), 2191-2194.

## Anexo I. Cuestionario empleado en el estudio

I. CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA Y LABORAL		
1.	¿Cuántos años tiene?	(número de años)
2.	¿Cuál es su título profesional?	Fonoaudiólogo Profesora básica - media Educadora de párvulos Educadora diferencial
3.	Marque su último grado académico	Licenciado Magister Doctor
4.	¿Cuántos años tiene de experiencia laboral en educación?	(número de años)
5.	¿En cuántos lugares trabaja?	(número de escuelas)
6.	En qué zona trabaja preferentemente	Urbano Rural
7.	En qué tipo de escuela trabaja	Regular Especial De lenguaje
8.	En qué dependencia trabaja	Municipal Particular subvencionado Servicio local Particular
9.	Qué tipo de contrato tiene	Indefinido Honorarios Plazo fijo
10.	¿Cuántos años lleva trabajando en esta escuela?	(número de años)
11.	¿Cuántas hora de contrato semanal tiene en esta escuela?	(número de horas)

A continuación seleccione el lugar de trabajo que tiene **MÁS HORAS DE CONTRATO** y responda las siguientes preguntas.

### III. CARACTERIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y DE INTERVENCIÓN

- |    |   |   |
|----|---|---|
| 1. | ¿Qué tipo de diagnóstico tienen los estudiantes con los que trabaja? (marque todas las opciones necesarias) | TEL/TDL - TEA - FIL - DI - DEA - TDAH - HIPOACUSIA - TSH - TTZ - AHI - Trastornos Miofuncionales - Otros cuáles:  |
| 2. | ¿Cuántos estudiantes tiene por cada diagnóstico?  | (número de estudiantes)   |
| 3. | Marque las actividades que realiza semanalmente durante su jornada de trabajo                               | Terapia individual<br>Labores administrativas<br>Atención de apoderado<br>Gestión y coordinación<br>Reuniones con profesionales del PIE<br>Reuniones generales: consejos de carrera<br>Co-enseñanza dentro del aula<br>Otra: especificar otra actividad que no se haya incluido |

4.	En qué instancias usted se reúne con el profesor de aula (marque todas las opciones que considere)	Consejo de profesores Reuniones con el equipo PIE Otras: especificar
5.	¿Usted tiene reuniones de planificación con el profesor de aula?	Si No
6.	Usted tiene reuniones o interacciones informales con el profesor de aula	Si No
7.	No me reúno con el profesor	Si No

#### IV. CARACTERIZACIÓN DE LA CO-ENSEÑANZA

1.	Usted ingresa al aula regular para apoyar el aprendizaje de los estudiantes?	Si - No
En el caso de contestar si: condicionar el despliegue de las preguntas, 13 a 19.		
2.	¿Con qué frecuencia ingresa a la sala de clases a realizar actividades que apoyen el proceso de enseñanza?	Diaria Semana Mensual Trimestral Semestral Anual
3.	En promedio, ¿Cuántos minutos duran aproximadamente las actividades dentro de la sala de clases?	(minutos)
4.	Marque con qué frecuencia aborda las siguientes habilidades durante sus intervenciones en el aula:	Escala likert (Nunca - Siempre 1 a 6) <input type="radio"/> Fonología <input type="radio"/> Semántica <input type="radio"/> Morfosintaxis <input type="radio"/> Pragmática <input type="radio"/> Lectura <input type="radio"/> Habla <input type="radio"/> Discurso
5.	En relación con las actividades dentro de la sala de clases. Marque la frecuencia con la que realiza las siguientes actividades de co-enseñanza: (escala Likert) Nunca Rara vez A veces Frecuentemente Casi siempre Siempre	<input type="radio"/> De observación Profesor/a o fonoaudiólogo/a está a cargo de dirigir la clase mientras el/a otro/a profesional obtiene información del curso o de un grupo de estudiantes. <input type="radio"/> Apoyo Profesor/a o fonoaudiólogo/a toma el rol de conducir la clase mientras otro/a se rota apoyando a los estudiantes. <input type="radio"/> Paralela Profesor/a y fonoaudiólogo/a se dividen la clase en dos o más grupos, a los cuales enseñan en forma paralela o alternada. <input type="radio"/> En grupos Profesor/a o fonoaudiólogo/a trabajan con un grupo pequeño de estudiantes, mientras el otro profesional trabaja con la clase completa. <input type="radio"/> Complementaria Profesor/a o fonoaudiólogo/a realiza acciones para mejorar o complementar la enseñanza desarrollada por el otro profesional. <input type="radio"/> En equipo Profesor/a o fonoaudiólogo/a desarrollan simultáneamente la clase, se apoyan y alternan roles.

