

Enseñanza de la conciencia fonológica: un análisis comparativo según el desarrollo de la colaboración entre el profesorado y fonoaudiólogos

Daniela González-Fernández

Departamento de Ciencias de la Fonoaudiología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Talca - UTALCA - Chile ✉

Felipe Flores-González

Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma de Chile, Santiago, Chile ✉

Durley Ruth Amaya-Medina

Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma de Chile, Talca, Chile ✉

Daniela Iturra-Osorio

Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile ✉

<https://dx.doi.org/10.5209/rlog.93850>

Recibido 20 de enero de 2024 • Primera revisión 20 de febrero de 2024 • Aceptado 29 de mayo de 2024

Resumen: La conciencia fonológica (CF) es una habilidad clave en el aprendizaje de la lectura. Desde un escenario inclusivo, la colaboración entre profesores/as y fonoaudiólogos/as es esencial para el desarrollo de aprendizajes, sobre todo de niños/as con dificultades de lenguaje. El propósito de esta investigación fue comparar características sociodemográficas y de la intervención en CF en el aula entre fonoaudiólogos/as que presentan diferentes niveles de desarrollo de trabajo colaborativo.

Se administró un cuestionario a 112 fonoaudiólogos activos en el ámbito educativo. Mediante un análisis de clúster se dividió la muestra en dos grupos, basados en el nivel de desarrollo de trabajo colaborativo. Posteriormente, se compararon características sociodemográficas y aspectos de la intervención en la enseñanza de la CF en el aula.

Los resultados revelan que los fonoaudiólogos pueden ser clasificados en dos grupos, según su nivel de colaboración (baja colaboración=29; alta colaboración=83). Si bien no se encontraron diferencias significativas en términos sociodemográficos, sí se identificaron variaciones notables en aspectos de la intervención fonoaudiológica, como el porcentaje de profesionales que considera el trabajo del nivel fonémico, la cantidad de fonoaudiólogos que aborda esta habilidad en la sala durante el primer año básico y el tiempo que se destina a la preparación de materiales. Se concluye que el abordaje colaborativo de la CF podría favorecer intervenciones que se relacionan con la evidencia reportada. Estos resultados pueden ser útiles para que profesores/as y fonoaudiólogos/as consideren el desarrollo de prácticas colaborativas durante la enseñanza de la CF.

Palabras claves: Conciencia fonológica; Sala de clases; Trabajo colaborativo.

ENG Teaching phonological awareness: a comparative analysis according to the development of collaboration between teachers and Speech-Language Pathology

Abstract: Phonological awareness (PA) is a key skill in learning to read. From an inclusive scenario, collaboration between teachers and Speech-Language Pathology (SLP) is essential for the development of learning, especially for children with language difficulties. The purpose of this research was to compare sociodemographic characteristics and the PA intervention in the classroom between SLP who present different levels of development of collaborative work.

A questionnaire was applied to 112 SLP, active in the educational field. Through a cluster analysis, the sample was divided into two groups, based on the level of development of collaborative work. Subsequently, sociodemographic characteristics and aspects of the intervention in teaching PA, in the classroom, were compared.

The results reveal that SLP can be classified into two groups, according to their level of collaboration (low collaboration=29; high collaboration=83). Although no significant differences were found in sociodemographic terms, notable variations were identified in aspects of the speech therapy intervention, such as the percentage of professionals who consider work at the phonemic level, the number of SLP

who address this skill in the classroom during the first primary school year, and the time spent preparing materials. It is concluded that the collaborative approach to PA could favor interventions that are related to the reported evidence. These results may be useful for teachers and SLP to consider collaborative practices development during PA teaching.

Keywords: Classroom Environment; Collaborative Work; Phonological Awareness.

Sumario: Introducción. Metodología. Instrumento. Variables de estudio. Análisis de los datos. Resultados. Discusión. Implicaciones prácticas. Limitaciones. Líneas futuras de investigación. Referencias.

Cómo citar: González-Fernández, D., Flores-González, F., Amaya-Medina, D.R., e Iturra-Osorio, D. (2024). Enseñanza de la conciencia fonológica: un análisis comparativo según el desarrollo de la colaboración entre el profesorado y fonoaudiólogos. *Revista de Investigación en Logopedia* 14(2), e93850. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.93850>

Introducción

La conciencia fonológica (CF) se destaca como una habilidad esencial en el aprendizaje de la lectura y el desarrollo del currículo escolar (Clayton et al., 2019). Esta habilidad, definida como la capacidad metalingüística de reflexionar y manipular las unidades fonológicas fundamentales (McNeill et al., 2017; Ramus et al., 2013), se compone de varios elementos que presentan diferentes grados de complejidad, los que dependen tanto de la unidad lingüística que sea objeto de reflexión y manipulación, así como de los procesos que se lleven a cabo sobre ella (Gutiérrez-Fresneda et al., 2020). De estos, el nivel fonémico es particularmente crítico en el proceso de lectoescritura, dada su influencia significativa en la decodificación de textos (Cunningham et al., 2021; Holliman et al., 2017). La habilidad para segmentar palabras en fonemas individuales y entender su relación con letras y sonidos es clave para el desarrollo de competencias de lectura y escritura eficaces (Sessiani, 2018). La instrucción en esta habilidad no solo mejora la capacidad de los estudiantes para leer y escribir, sino que también es un factor determinante en su éxito académico general (Earle y Sayeski, 2017).

Aunque las y los profesores/as de aula tienen un rol primordial en el entrenamiento de la CF dentro del ambiente escolar, la implementación de esta enseñanza no siempre se adapta de manera óptima a las necesidades de estudiantes con mayores necesidades de apoyo (Helf, Yeara y Ming, 2018). Es crucial desarrollar la CF de manera sistemática y organizada, particularmente para reducir el riesgo de dificultades en el aprendizaje de la lectura principalmente en aquellos estudiantes que requieren de un apoyo mayor (Hodgins y Harrison, 2021). Las investigaciones de Rvachew y Brosseau-Lapré (2015) y Wise, D'Angelo y Chen (2016) han evidenciado que un enfoque estructurado y consciente en la enseñanza de la CF resulta significativamente beneficioso para niños y niñas con necesidades educativas más desafiantes. Si esta enseñanza ocurre dentro del aula regular se fortalece la inclusión educativa ya que los apoyos para afrontar el currículum se entregan en contextos naturales (Archibald, 2017; Molina et al., 2021).

En este marco inclusivo, las y los profesores/as requieren del apoyo de otros profesionales, como las y los fonoaudiólogas/os (FA), para atender la diversidad de necesidades que presentan los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lectura (Wilson et al., 2019). Esta colaboración es clave para adaptar y diferenciar la enseñanza de la CF en el aula, y garantizar que todas y todos los estudiantes reciban las herramientas adecuadas dentro del marco del currículum general (Wilson et al., 2015). El abordaje de la CF no se ha caracterizado por ser una tarea colaborativa ya que, comúnmente, el/la profesor/a de aula se encarga de esta enseñanza con el grupo completo de estudiantes, mientras que los FA intervienen de manera individualizada fuera del aula, en aquellos casos que requieren apoyo adicional (Wilson et al., 2019). La investigación realizada por Serry y Levickis (2020) reporta que los FA que trabajan la CF junto con profesores/as enfrentan barreras relacionadas a su formación profesional y a la falta de tiempo asignado en sus escuelas para trabajar colaborativamente. Además, la investigación de Pfeiffer et al. (2019), reafirma la importancia en la formación profesional e incluyó en sus resultados los años de experiencia como determinantes para el desarrollo de trabajo colaborativo (TC).

No obstante, un enfoque temprano y colaborativo en la enseñanza de la CF, que involucre tanto al profesor/a como a FA, puede crear oportunidades de aprendizaje más significativas (Becker y Sylvan, 2021), facilitar que los estudiantes avancen en su proceso educativo y estén mejor preparados para satisfacer las demandas del currículum escolar (Gillon et al., 2020).

El contexto chileno ofrece un caso de análisis particularmente interesante. A través de los Programas de Integración Escolar, el Ministerio de Educación proporciona subvenciones que facilitan los recursos necesarios para apoyar a los estudiantes con algún tipo de discapacidad. Estos proyectos posibilitan la inclusión de profesionales no docentes en el entorno escolar, lo que favorece el apoyo a estudiantes con dificultades de lenguaje y promueve un enfoque de enseñanza más inclusivo y colaborativo (Ministerio de Educación, 2009). La interacción entre profesores/as y otros profesionales de apoyo en las escuelas chilenas es vital para garantizar que todos los estudiantes, en especial aquellos con dificultades de lenguaje, reciban la atención necesaria para el adecuado logro de los aprendizajes (Ministerio de Educación, 2019). Sin embargo, esta interacción no siempre se produce como se esperaría, ya que la evidencia disponible sugiere que la falta de recursos y tiempo ha impactado negativamente en el desarrollo de un TC efectivo para apoyar a estudiantes con necesidades educativas especiales (González-Fernández et al., 2023). Por lo tanto, es crucial

comprender cómo las prácticas colaborativas entre profesores/as y FA impactan en la enseñanza de la CF, ya que esto aportará a la definición de posibles barreras, a la generación de estrategias que resulten más efectivas para la integración de recursos y optimización del tiempo, así como al planteamiento de intervenciones más eficaces y distribución equitativa de responsabilidades en ambientes colaborativos. En última instancia, el análisis detallado de estas dinámicas tiene el potencial de mejorar los resultados educativos de los estudiantes con necesidades especiales, promoviendo una educación más inclusiva y adaptada a la diversidad de necesidades que existen en el aula.

La pregunta central de nuestra investigación fue ¿Existen diferencias, tanto sociodemográficas como en la naturaleza de la intervención, en la enseñanza de la CF dentro del aula entre FA con distintos niveles de desarrollo en el TC? Por consiguiente, nuestro objetivo principal fue comparar características sociodemográficas y de la intervención en CF en el aula entre FA que presentan diferentes niveles de desarrollo de TC.

Metodología

Este estudio adopta un enfoque cuantitativo y descriptivo con el objetivo principal de analizar y comprender las características subyacentes de la muestra seleccionada. Utilizando técnicas estadísticas avanzadas, se buscó identificar patrones y agrupaciones intrínsecas en los datos.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 112 FA que atienden a niños/as en escuelas con programa de integración escolar en Chile. El muestreo utilizado fue por conveniencia y bola de nieve. Se invitó a participar a FA que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión: a) ser fonoaudiólogo/a, b) trabajar en el ámbito escolar, c) realizar intervención de la conciencia fonológica. El reclutamiento de los participantes se realizó mediante un llamado masivo a través de las redes sociales. A todos/as los/as participantes que demostraron interés en participar de la investigación se les envió el link del cuestionario vía correo electrónico o código QR el cual enlazaba con la explicación de la investigación y aspectos éticos, además se les solicitó a las y los FA que compartieran el cuestionario con colegas que cumplieran con los criterios de inclusión. Cada fonoaudiólogo/a que decidió participar de la investigación debía obligatoriamente leer y aceptar el consentimiento informado, solo a los participantes que aceptaron se les desplegó el cuestionario completo. Los participantes se demoraron alrededor de 7 minutos en responder el cuestionario en su totalidad.

Instrumento

La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario desarrollado por el equipo de investigación, y estuvo compuesto por tres apartados. El primero consultó sobre las acciones desarrolladas colaborativamente entre profesor/a y FA. Este apartado incluyó 6 preguntas que consultaron la frecuencia con la que realizan actividades colaborativas para la enseñanza de la CF (planificación, ingreso al aula, reflexión). El segundo se centró en la información sociodemográfica (grado académico, experiencia laboral, horas de contrato, características del establecimiento donde trabaja). Finalmente, el tercer apartado ahondó en las condiciones laborales disponibles para el trabajo de la CF en la sala de clases (horas disponibles para preparación de material, tipos de acciones que realiza).

El instrumento fue sometido a validez de contenido mediante juicio de 4 expertos. Cada uno debió evaluar la claridad, pertinencia, lenguaje y suficiencia del instrumento mediante una escala Likert de 1 a 4. Además, cada experto tuvo la opción de entregar recomendaciones específicas en cada ítem, las que también fueron consideradas al momento de la revisión. Las investigadoras a cargo realizaron los ajustes necesarios, modificando y eliminando las preguntas según la evaluación de los expertos.

VARIABLES DE ESTUDIO

Como variable de agrupación se consideró la percepción de las y los FA sobre el TC realizado con el profesor/a de aula para la enseñanza de la CF en la sala de clases. Cada FA debió clasificar la frecuencia (mediante escala Likert de 1 a 4) con la que realizaba cada una de las diferentes actividades colaborativas junto con el profesor/a al momento de trabajar CF dentro de la sala de clases (Planifico la actividad de CF junto al profesor; En la planificación de la actividad de CF considero el currículum escolar; Las actividades de CF van acordes a la planificación del profesor, Entro al aula junto al profesor para la enseñanza de CF; Otros profesionales participan en la enseñanza de la CF; Realizamos en conjunto monitoreo de la intervención). Como variables a comparar se incluyeron características sociodemográficas de las y los FA (edad, años de experiencia) y además características sobre la intervención realizada en la sala de clases para la enseñanza de CF (el tipo de habilidad intervenida, el curso, el tiempo destinado y la manera de preparación del material usado).

Análisis de los datos

En el presente estudio, la metodología empleada se centró en la aplicación de técnicas de análisis de clúster para organizar a los y las FA en función de su desarrollo de TC en la enseñanza de la CF. La justificación para el uso de análisis de clúster reside en la necesidad de distribuir a los encuestados en grupos diferenciados que reflejen su nivel de desarrollo en esta área. Para llevar a cabo el análisis, se seleccionaron variables directamente relacionadas con el TC. Se optó por el uso de clúster jerárquico como método específico debido a su capacidad para revelar la estructura de datos subyacente en múltiples niveles y facilitar la interpretación

de las relaciones complejas entre los sujetos de estudio. La cantidad óptima de clústeres se determinó utilizando la estadística de Calinski-Harabasz (Halpin, 2015), un criterio que evalúa la calidad de las agrupaciones basándose en la comparación de la dispersión inter e intraclúster. Este método se seleccionó por su reconocida eficacia en la determinación de una partición robusta y su adaptabilidad a diferentes tamaños de muestra y tipos de datos. Los clústeres resultantes se describieron y evaluaron en términos de la significación de las variables de agrupación. La evaluación y descripción detallada de los clústeres permitieron establecer comparaciones claras entre los grupos, facilitando la identificación de patrones de colaboración entre los y las FA en la enseñanza de la CF. Una vez identificados y caracterizados los clústeres basados en las respuestas de las encuestas sobre TC, la siguiente fase consistió en comparar las diferencias en las variables sociodemográficas entre los grupos formados. Para realizar esta comparación, se seleccionaron pruebas estadísticas adecuadas a la naturaleza de los datos de cada variable sociodemográfica. Para las variables categóricas se utilizó la prueba de chi-cuadrado, que permite evaluar la hipótesis de que la proporción de estas categorías es la misma en todos los clústeres formados. En el caso de variables ordinales o continuas que no se distribuyen normalmente, se optó por la prueba de Mann-Whitney, que compara las medianas de dos grupos independientes. Esta estrategia metodológica se estableció con la intención de descubrir diferencias estructurales significativas entre los clústeres, lo que podría dar lugar a una comprensión más rica de las composiciones y preferencias distintas de cada grupo. Esta comparación meticulosa prepara el terreno para interpretaciones sólidas en la etapa de resultados y discusión, proporcionando una base para la explicación de las dinámicas detrás de las agrupaciones observadas.

Por otro lado, en esta investigación se siguieron rigurosamente las directrices éticas para estudios que involucran seres humanos, como se destaca en la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013). Se obtuvo el consentimiento informado de los y las FA que participaron a través de cuestionarios en línea, y se protegió su derecho a la confidencialidad y al anonimato. Estas medidas aseguran la integridad del proceso de investigación y la confianza en sus hallazgos.

Resultados

El clúster realizado a partir de los niveles de colaboración arrojó dos grupos que fueron designados de la siguiente forma: “Baja colaboración” (Clúster 1, $n=29$) y “Alta colaboración” (Clúster 2, $n=83$), ambos con diferencias significativas ($p < .01$) en todas las variables consultadas. Por ejemplo, aquella relacionada con la planificación conjunta de actividades de CF, el clúster de “Alta colaboración” tuvo una puntuación promedio de 2.40, considerablemente más alta que la puntuación de 0.677 del clúster de “Baja colaboración” ($p < .001$).

Tabla 1. Clúster de clasificación del trabajo colaborativo entre profesores/as y FAs para la enseñanza de la conciencia fonológica en la sala de clases.

Nivel	Muestra total (N=112)	Clúster 1 Baja colaboración (N=29)	Clúster 2 Alta colaboración (N=83)	p value ^a	Sig
Planifico la actividad de CF junto al profesor	1,928	0,677	2,40	,0001 ^a	***
En la planificación de la actividad de CF considero el currículum escolar	2,526	2,064	2,703	,0035 ^a	***
Las actividades de CF van acordes a la planificación del profesor	2,491	1,870	2,728	,0002 ^a	***
Entro al aula junto al profesor para la enseñanza de CF	1,901	0,838	2,308	,0001 ^a	***
Otros profesionales participan en la enseñanza de la CF	1,555	0,354	2,012	,0001 ^a	***
Realizamos en conjunto monitoreo de la intervención	2,205	1,548	2,456	,0006 ^a	***

Nota: a Se aplicó prueba Mann Whitney. c Coeficiente con asterisco significa significancia al: *** 99% confianza, ** 95% de confianza, * 90% de confianza. n.s: no significativa

Características sociodemográficas y de la intervención en Conciencia Fonológica.

Las características sociodemográficas de ambos grupos no mostraron diferencias significativas en lo que respecta a la edad ($p = .8$), años de experiencia laboral total ($p = .8$) y años de experiencia en ámbito educativo ($p = .6$), tampoco se observaron diferencias significativas en cuanto a las horas de contrato en la institución en la que se desempeñaban ($p = .6$).

Consultados aspectos de la intervención relacionados con: el nivel de la CF abordada, el curso en que se realiza el trabajo, el tiempo y la preparación de la actividad; todas las variables mencionadas mostraron diferencias significativas entre ambos grupos en alguno de los aspectos consultados.

Respecto al tipo de habilidades de la CF abordadas, destaca la diferencia significativa en el trabajo a nivel fonémico ($p = .0017$). Los resultados indican que un 81% de las y los FA del grupo de “Alta colaboración” intervinieron este nivel, mientras que en el grupo de “Baja colaboración” lo realiza solo el 55% de los encuestados.

En ambos grupos se puede observar que el trabajo de la CF se realiza primordialmente en los niveles pre-básicos, disminuyendo progresivamente su abordaje hacia los cursos superiores. Las diferencias se reflejan solo en el trabajo realizado en primer año básico, no así en pre-kínder, kínder, ni en los cursos superiores. En

primer año básico, nivel en que se observan diferencias significativas entre los grupos ($p = .06$), un 65% del grupo de “Alta colaboración” indica abordar la CF como contenido de intervención, frente a un 45% de sus pares del grupo de “Baja colaboración”.

En relación al tiempo, se analizó la frecuencia y la duración de las intervenciones en el aula realizadas por cada grupo. En concreto, los resultados mostraron diferencias significativas en la frecuencia ($p = .002$) pero no en la duración de las intervenciones. Finalmente, la cantidad de horas destinadas a la preparación del material para el trabajo en aula también muestra diferencias significativas. Específicamente, el grupo de alta colaboración supera en aproximadamente una hora cronológica al grupo de baja colaboración, siendo la segunda variable con mayor nivel de significancia ($p = .033$).

Tabla 2. Características de la intervención en conciencia fonológica entre profesores y FA en la sala de clases.

Variables	Nivel	Muestra total (N=112)	Cluster 1 Baja colaboración (N=29)	Clúster 2 Alta colaboración (N=83)	p value ^a	Sig
Sociodemográficas	Edad	32,6	32,3	32,7	,8	n.s.
	Años de experiencia	7,6	7,824	7,574	,8	n.s. ^a
	Años de experiencia en educación	7,05	6,73	7,16	,6	n.s.
	Horas de contrato en la escuela	34,29	33,5	34,6	,6	n.s.
Intervención	Silábica	0,821	0,75	0,84	,353	n.s.
	Intrasilábica	0,366	0,379	0,361	,866	n.s.
	Fonémica	0,741	0,551	0,807	,0017	***
Curso en el que FA ingresan a la sala de clases	Pre kinder	0,875	0,862	0,879	,815	n.s.
	Kinder	0,892	0,986	0,891	,941	n.s.
	Primero	0,598	0,448	0,650	,06	**
	Segundo	0,32	0,206	0,168	,285	n.s.
	Tercero	0,178	0,117	0,112	,662	n.s.
	Cuarto	0,133	0,172	0,120	,519	n.s.
Frecuencia de ingreso a la sala de clases	Más de una vez a la semana	15	2	13	,002	**
	Semanalmente	72	17	55		
	Cada quince días o más	7	6	1		
	No hay ingreso	18	4	14		
Tiempo	Duración de intervención dentro del aula	40,33	38,27	41,04	,327	n.s.
	Horas de preparación de material para el aula	1,654	2,42	3,269	,033	***
Preparación de la actividad	Preparación de material dentro de la jornada laboral	1,654	1,46	1,71	,29	n.s.

Discusión

La conciencia fonológica es una habilidad crítica para el aprendizaje de la lectura de estudiantes en etapa escolar y constituye un foco importante de la intervención fonoaudiológica en contextos educativos (Gellert & Elbro, 2017; Massetti, 2009; Suortti & Lipponen, 2016). Los retos de la inclusión educativa han cambiado el rol de las y los FA, el enfoque centrado en el aprendizaje ha trasladado la intervención desde un modelo de extracción individual hacia un enfoque más integrado de co-enseñanza (McCluskey, Gallagher y Murphy, 2022). Esta investigación ha explorado la colaboración entre profesor/a y FA para la enseñanza de la CF, ofreciendo una perspectiva clara sobre cómo estas prácticas se implementan dentro de la sala de clases.

Al analizar las características específicas de la intervención, destaca la conciencia fonémica como una habilidad central de la intervención en aula. Los resultados sugieren que el abordaje colaborativo pone en mayor medida el foco en esta habilidad, lo que se encuentra en línea con la literatura existente, que destaca al nivel fonémico como un predictor sólido en la habilidad lectora (Melby-Lervåg, Lyster y Hulme, 2012; Ripoll y Zevallos, 2023). Los estudiantes que no desarrollan una CF adecuada a menudo enfrentan obstáculos significativos en su proceso educativo, lo que subraya la importancia de esta habilidad en la etapa inicial del aprendizaje lector (Furnes y Samuelsson, 2010; Romupal, Rubio y Toquero, 2021). Por lo tanto, el abordaje colaborativo de la CF sugiere que ambos profesionales, profesores/as y FA, centran su labor en aquellos niveles de la CF que, desde la evidencia disponible, guardan mayor impacto en el aprendizaje de la lectoescritura (Kelly et al., 2019; Porta y Ramírez, 2020).

Respecto al curso en que se trabaja la CF, los resultados sugieren que, si bien esta es abordada por ambos grupos en diferentes niveles escolares, el primer año de educación básica pareciera resultar de mayor interés para quienes trabajan colaborativamente, probablemente por una mejor comprensión de la

importancia que tiene la enseñanza de la lectura en este nivel, a partir del contacto que mantiene con los profesores de aula. La relevancia de la CF en este curso ha sido evidenciada en otras investigaciones que han propuesto programas centrados en la intervención de la CF en primer año básico (Gutiérrez, 2018; Mayer y Motsch, 2015). Sin embargo, también existen investigaciones que han planteado una enseñanza temprana de esta habilidad, lo cual podría ser un buen promotor para la adquisición de la lectura en la educación básica. En estos niveles debe ser estratégicamente diseñada para apoyar este progreso, tal como lo proponen los programas de intervención de Parpucu y Dinç (2017); Porta y Ramírez (2020) o Kelly et al. (2019).

En consecuencia, la enseñanza de la CF representa desafíos, debido a la complejidad de habilidades y tareas que implica su enseñanza. Además, debido a los desafíos de la educación inclusiva, se requiere de un TC que preste especial atención a su enseñanza dentro de la sala de clases, considerando en este proceso a estudiantes con mayores necesidades de apoyo. Estos desafíos implican una mayor dedicación en la preparación de materiales adecuados para el trabajo con grupos de estudiantes diversos, por lo que resulta relevante que profesores/as y FA tengan disponibilidad de horas para la elaboración de material de intervención. Los resultados de este estudio muestran que el tiempo dedicado a la preparación de material es sustancialmente mayor para los profesionales que trabajan colaborativamente, en comparación con aquellos que no lo hacen. Esto coincide con lo planteado con las investigaciones de Glover et al. (2015) y González-Fernández (2023) quienes proponen que disponer de tiempo permite crear espacios de enseñanza más diversos y acordes a las necesidades de los estudiantes.

Por otra parte, los hallazgos de este trabajo indican que no hay diferencias en las variables sociodemográficas, como los años de experiencia de los profesionales. Esta observación sugiere que factores distintos a la experiencia, como el tipo de habilidades y la co-planificación entre profesores/as y FA, podrían tener una mayor relevancia en la implementación exitosa de estrategias de enseñanza en CF. Esto ha sido reportado por investigaciones previas, las cuales han planteado que las condiciones como la disponibilidad de recursos son fundamentales para la instalación de prácticas colaborativas entre profesores/as y FA (Pfeiffer et al., 2019).

Implicaciones prácticas

En primer lugar, subraya la importancia del nivel fonémico en la enseñanza de CF por su impacto comprobado en el aprendizaje de la lectoescritura (González et al., 2013; Muñoz, Valenzuela y Orellana, 2018; Stuart, 1999), lo cual podría desarrollarse preferentemente bajo un modelo colaborativo, tal como lo perciben los FA de este estudio, y como lo proponen los programas de intervención de Acosta et al. (2011) y Schuele et al. (2008).

Por otro lado, resalta el trabajo de la CF en cursos pre escolares (prekínder y kínder) y primer año básico desde un abordaje colaborativo, esto debido a la relevancia en el currículum de habilidades lingüísticas, entre ellas la CF, como medio y fin para el logro de los aprendizajes esperados. La sinergia entre las habilidades lingüísticas y los objetivos de aprendizaje pone de manifiesto el valor del TC en la práctica fonoaudiológica, especialmente en los primeros años de escolarización.

Por último, es importante destacar que el trabajo de la CF de manera colaborativa requeriría un mayor tiempo destinado a la preparación de material y planificación de actividades, por lo que resultaría beneficioso que las instituciones educativas proporcionen los recursos de tiempo y espacio necesarios para dicha labor, con el fin de aportar a intervenciones más efectivas y resultados de aprendizaje positivos, transformando así la capacidad de la escuela para facilitar estas condiciones en un indicador de compromiso con la educación inclusiva y de calidad.

En síntesis, este estudio aporta a la comprensión de la intervención fonoaudiológica en CF dentro de un marco colaborativo y proporciona una base para futuras investigaciones que busquen optimizar las estrategias de enseñanza para la lectoescritura. La colaboración entre educadores y FA así como el apoyo institucional adecuado, son componentes esenciales para el éxito de estas intervenciones y para el fomento de una experiencia educativa equitativa y enriquecedora para todos los estudiantes.

Limitaciones

Aunque la presente investigación contribuye a la enseñanza de la conciencia fonológica, es crucial señalar ciertas limitaciones metodológicas que podrían afectar la generalización de los hallazgos. En primer lugar, el tamaño de la muestra compuesta por FA es relativamente pequeño. Un número mayor de participantes habría permitido obtener una muestra más representativa y generalizable, lo cual es esencial para reflejar adecuadamente la diversidad de prácticas intervencionistas en diferentes contextos educativos. La restricción en el número de participantes limita la capacidad del estudio para obtener un espectro más amplio de enfoques y experiencias, lo que a su vez puede restringir la aplicabilidad de los resultados en contextos variados.

Además, la metodología de recolección de datos, basada principalmente en cuestionarios, introduce otras limitaciones. Aunque los cuestionarios son herramientas eficaces para recoger percepciones directas, están sujetos a sesgos inherentes como el sesgo de memoria y la deseabilidad social. Estos factores pueden influir en cómo los participantes reportan sus experiencias y prácticas. La naturaleza autoinformada de los datos puede no captar la profundidad y precisión requeridas para entender completamente las prácticas profesionales y las complejidades de la colaboración entre el personal educativo. Por tanto, se recomienda interpretar los hallazgos con precaución, considerando que las respuestas de los participantes podrían no reflejar con precisión la realidad de sus prácticas. En futuras investigaciones, se sugiere ampliar el tamaño de la muestra y considerar el uso de métodos mixtos que combinen cuestionarios con entrevistas en

profundidad y observaciones directas. Estos métodos podrían proporcionar una comprensión más detallada y matizada de las intervenciones en conciencia fonológica, mitigando las limitaciones asociadas con un enfoque exclusivo en cuestionarios.

Líneas futuras de investigación

Las proyecciones futuras para la investigación en el campo de la conciencia fonológica son amplias y prometedoras. Este estudio establece un precedente para indagaciones más profundas y diversificadas que puedan enriquecer la comprensión y práctica de la enseñanza de esta habilidad esencial para el aprendizaje de la lectura en entornos educativos inclusivos.

Una dirección clara para la investigación futura es la realización de estudios observacionales que involucren a otros miembros de la comunidad en el proceso educativo. La inclusión de profesores/as y otros profesionales del ámbito educativo en estos estudios permitiría una comprensión más rica y matizada del proceso colaborativo en la enseñanza de la conciencia fonológica. Estos estudios podrían proporcionar información valiosa sobre cómo las interacciones entre profesores/as y FA, así como la integración de estrategias pedagógicas, contribuyen al desarrollo de habilidades de lectoescritura. La observación directa de estas dinámicas en el aula ampliaría la perspectiva más allá de la percepción de las y los FA, reflejando la naturaleza compleja y situada de la práctica colaborativa.

Agradecimientos:

Un especial agradecimiento a las fonoaudiólogas y fonoaudiólogos que se interesaron por esta investigación y respondieron el cuestionario. Indudablemente su colaboración fue esencial en este trabajo.

Referencias

- Acosta, V. M., Moreno, A. M., & Axpe, M. de los Ángeles. (2011). Intervención sobre la conciencia fonológica en sujetos con trastorno específico del lenguaje en contextos inclusivos: posibilidades y limitaciones. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(3), 9–22.
- Archibald, L. (2017). SLP-educator classroom collaboration: A review to inform reason-based practice. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1–17.
- Becker, R., & Sylvan, L. (2021). Coupling articulatory placement strategies with phonemic awareness instruction to support emergent literacy skills in preschool children: A collaborative approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 1-14. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00095.
- Clayton, F., West, G., Sears, C., Hulme, C., & Lervåg, A. (2019). A longitudinal study of early reading development: letter-sound knowledge, phoneme awareness and rAN, but not letter-sound integration, predict variations in reading development. *Scientific Studies of Reading*, 24, 107 - 91. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1622546>.
- Cunningham, A. J., Burgess, A. P., Witton, C., Talcott, J. B., & Shapiro, L. R. (2021). Dynamic relationships between phonological memory and reading: a five years longitudinal study from age 4 to 9. *Developmental Science*, 24(1). e12986. <https://doi.org/10.1111/desc.12986>
- Earle, G., & Sayeski, K. (2017). Systematic instruction in phoneme-grapheme correspondence for students with reading disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 52, 262-269. <https://doi.org/10.1177/1053451216676798>.
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: A comparison between Scandinavian and US/Australian children. *Dyslexia*, 16(2), 119-142.
- Gellert, A. S., & Elbro, C. (2017). Does a Dynamic Test of Phonological Awareness Predict Early Reading Difficulties? *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 227-237. <https://doi.org/10.1177/0022219415609185>
- Glover, A., McCormack, J., & 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.
- Gillon, G., McNeill, B., Denston, A., Scott, A., & Macfarlane, A. (2020). Evidence-Based Class Literacy Instruction for Children With Speech and Language Difficulties. *Topics in Language Disorders*, 40, 357 - 374. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000233>.
- González, R., López, S., Vilar, J., & Rodríguez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 98-110.
- González-Fernández, D., Flores-González, J. F., Gambetta-Tessini, K., & Segura-Pujol, H. (2023). Colaboración entre fonoaudiólogos y profesores de aula: determinantes del trabajo colaborativo. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 121-137.
- Gutiérrez-Fresneda, R., Vicente-Yagüe Jara, M. I. D., & Alarcón-Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista Signos*, 53(104), 664-681.
- Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista Signos Estudios de Lingüística*, 51(96), 45-60.
- Halpin, B. (2015). CALINSKI: Stata module to compute Calinski-Harabasz cluster stopping index from distance matrix. *Statistical Software Components*. Recuperado de https://consensus.app/papers/calinski-stata-module-compute-calinskiharabasz-cluster-halpin/67388a67fd0e515295fc853be97ea0d5/?utm_source=chatgpt
- Helf, S., Yearta, L., & Ming, K. (2018). Maximizing learning: embedding phonological awareness throughout the day. *Georgia Journal of Literacy*, 41(1), 30-37.

- Hodgins, H., & Harrison, G. L. (2021). Improving phonological awareness with Talking Tables in at-risk kindergarten readers. *Research in Developmental Disabilities, 115*, 103996-103996.
- Holliman, A. J., Mundy, I. R., Wade-Woolley, L., Wood, C., & Bird, C. (2017). Prosodic awareness and children's multisyllabic word reading. *Educational Psychology, 37*(10), 1222-1241.
- Kelly, C., Leitão, S., Smith-Lock, K., & Heritage, B. (2019). The effectiveness of a classroom-based Phonological awareness program for 4-5-year-olds. *International Journal of Speech-Language Pathology, 21*(1), 101-113. <https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1400589>
- Masseti, G. M. (2009). Enhancing Emergent Literacy Skills of Preschoolers from Low-Income Environments through a Classroom-Based Approach. *School Psychology Review, 38*(4), 554-569.
- Mayer, A., & Motsch, H.J. (2015). Efficacy of a classroom integrated intervention of phonological awareness and word recognition in "double-deficit children" learning a regular orthography. *Journal of Education and Learning, 4*, 88-111.
- McCluskey, J., Gallagher, A. L., & 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.
- McNeill, B. C., Justice, L. M., Gillon, G. T., & Schuele, C. M. (2017). Phonological awareness: Description, assessment, and intervention. In J. E. Bernthal, N. W. Bankson, & P. Flipsen (Eds.), *Articulation and phonological disorders* (8th ed., pp. 302-324). Pearson.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 138*(2), 322.
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). Decreto N° 170 que establece criterios de evaluación, diagnóstico y orientaciones metodológicas para alumnos con necesidades educativas especiales de educación parvularia y básica [Decreto]. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile>
- 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>
- Molina, S., Marauri, J., Aubert, A. & Flecha, R. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Frontiers in Psychology, 12*:661427. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Muñoz, K., Valenzuela, M.F., & Orellana, P. (2018). Phonological awareness instruction: A program training design for low-income children. *International Journal of Educational Research, 89*, 47-58. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.003>
- Parpucu, N., & Dinç, B. (2017). The effects of colorful worlds of sounds program on phonological awareness of preschool children. *Education and Science, 42*, 233-261 <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6864>
- Porta, M. E., & Ramirez, 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>
- Pfeiffer, D., Pavelko, H., Hahs-Vaughn, D., & 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
- Ramus, F., Marshall, C. R., Rosen, S., & van der Lely, H. K. (2013). Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: Towards a multidimensional model. *Brain, 136*(3), 630-645.
- Romupal, E. L., Rubio, C. M., & Toquero, C. M. (2021). Learning by doing intervention: addressing phonological difficulties of children through audiolingual method and total physical response. *Elsya: Journal of English Language Studies, 3*(3), 150-162.
- Ripoll-Salceda, J. C., y Zevallos-Polo, D. S. (2023). mejora de la precisión lectora en alumnado hispanohablante de educación infantil y primaria: un meta-análisis. *Revista de Investigación en Logopedia 13*(2), e84260. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.84260>
- Rvachew, S., & Brosseau-Lapré, F. (2015). A randomized trial of 12-week interventions for the treatment of developmental phonological disorder in francophone children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 24*, 637-58. https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0056.
- Schuele, C.M., Justice, L.M., Cabell, S.Q., Knighton, K., Kingery, B., & Lee, M. (2008). Field-based evaluation of two-tiered instruction for enhancing kindergarten phonological awareness. *Early Education and Development, 19*, 726 - 752. <https://doi.org/10.1080/10409280802375299>
- Serry, T., & Levickis, P. (2021). Are Australian speech-language therapists working in the literacy domain with children and adolescents? If not, why not?. *Child Language Teaching and Therapy, 37*(3), 234-248. <https://doi.org/10.1177/0265659020967711>.
- Sessiani, L. A. (2018). Word-sound therapy as an intervention to improve phonological awareness: case study on a child with phonological disorder. *Journal of Psychology and Instruction, 2*(2), 84-92.
- Stuart M. (1999). Getting ready for reading: Early phoneme awareness and phonics teaching improves reading and spelling in inner-city second language learner. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 587-605.
- Suortti, O., & Lipponen, L. (2016). Phonological awareness and emerging reading skills of two- to five-year-old children. *Early Child Development and Care, 186*(11), 1703-1721. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.126832>

- Wilson, L., McNeill, B., & Gillon, G. (2019). Understanding the effectiveness of student speech-language pathologists and student teachers co-working during inter-professional school placements. *Child Language Teaching and Therapy*, 35, 125-143. <https://doi.org/10.1177/0265659019842203>.
- Wilson, L., McNeill, B., & Gillon, G. (2015). The knowledge and perceptions of prospective teachers and speech language therapists in collaborative language and literacy instruction. *Child Language Teaching and Therapy*, 31, 347 - 362. <https://doi.org/10.1177/0265659015585374>.
- Wise, N., D'Angelo, N., & Chen, X. (2016). A school-based phonological awareness intervention for struggling readers in early French immersion. *Reading and Writing*, 29, 183-205. <https://doi.org/10.1007/S11145-015-9585-9>.
- World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>.