

Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa

Time Management, Co-Teaching and Educational Inclusion

Gestão do tempo, trabalho de ensino colaborativo e inclusão educacional

Emilio José Sagredo-Lillo*  orcid.org/0000-0002-4169-8594

Marcela Patricia Bizama Muñoz**  orcid.org/0000-0003-3515-4504

Marcelo Careaga Butter***  orcid.org/0000-0002-2404-4898

Doi: 10.17227/rce.num78-9526

Para citar este artículo: Sagredo Lillo, E. J., Bizama Muñoz, M. P., y Careaga Butter, M. P. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 343-360. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>



Recibido: 08/01/2019

Evaluado: 12/10/2019

- 1 Doctor en Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Doctorando del programa de Doctorado en Educación en Consorcio UCSC. Becario Conicyt Folio 21170112. Chile. Profesor Departamento Fundamentos de la Pedagogía. Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Correo electrónico: esagredo@ucsc.cl
- 2 Doctora en Educación, Universidad de Concepción, Chile. Profesor Asociado Departamento de Fundamentos de la Pedagogía. Facultad de Educación, Universidad Católica de la SSMA Concepción, Chile. Investigador Principal Centro de Investigación y Desarrollo en Educación. CIEDE/UCSC. Correo electrónico: mbizama@ucsc.cl
- 3 Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, UNED, España. Académico Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile. investigador CIEDE/UCSC. Correo electrónico: mcareaga@ucsc.cl

Resumen

La gestión del tiempo para el trabajo colaborativo es posiblemente uno de los aspectos determinantes para el desarrollo de la labor educativa inclusiva. En este artículo de investigación se presenta un estudio cuyo objetivo fue conocer la gestión del tiempo destinado al trabajo colaborativo por docentes de educación regular y de educación especial de establecimientos educacionales con Programa de Integración Escolar (PIE). Se utilizó un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso múltiple. Participaron diez docentes de ambos sexos, seis de educación regular y cuatro de educación especial, de diferentes establecimientos educacionales. Como instrumento se utilizó una entrevista semiestructurada. Se realizó un análisis del contenido temático vertido en los discursos. Los datos se procesaron con la ayuda de N-Vivo II. Los resultados muestran que el tiempo disponible para el trabajo colaborativo es insuficiente y que muchas veces este se realiza en espacios no formales.

Palabras clave

gestión; tiempo; integración escolar; educación especial; coenseñanza

Keywords

management; time; school integration; special education; co-teaching

Abstract

Time management for collaborative work is possibly one of the determining aspects for the development of inclusive educational work. In this research article a study is presented whose objective was to know the time management for collaborative work by teachers of regular education and special education of educational establishments with the School Integration Program (in Spanish, PIE). A qualitative approach was used, with a multiple case study design. Ten teachers of both sexes, six from regular education and four from special education, from different educational establishments participated. As a tool, a semi-structured interview was used. An analysis of the thematic content expressed in the speeches was made. The data was processed with the help of N-Vivo II. The results show that the time available for collaborative work is insufficient and that this is often done in non-formal spaces.

Resumo

A gestão do tempo para o trabalho colaborativo é possivelmente um dos aspectos determinantes para o desenvolvimento do trabalho educacional inclusivo. Neste artigo de pesquisa, é apresentado um estudo cujo objetivo era conhecer a gestão do tempo para o trabalho colaborativo de professores de educação regular e educação especial de estabelecimentos de ensino com o Programa de Integração Escolar (PIE). Utilizou-se uma abordagem qualitativa, com desenho de estudo de caso múltiplo. Participaram dez professores de ambos sexos, seis da educação regular e quatro da educação especial, de diferentes estabelecimentos de ensino. Como ferramenta, foi utilizada uma entrevista semiestructurada. Foi feita uma análise do conteúdo temático expresso nos discursos. Os dados foram processados com a ajuda do N-Vivo II. Os resultados mostram que o tempo disponível para o trabalho colaborativo é insuficiente e que isso geralmente é feito em espaços não formais.

Palavras-chave

Gestão; tempo; integração escolar; educação especial; co-ensino

Introducción

En las últimas décadas, los acuerdos entre países, así como las leyes y políticas internacionales, han promovido la educación inclusiva como respuesta a la diversidad de aprendizajes existentes en la escuela (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco, 1994; 2000). En efecto, en Chile, las políticas de educación inclusiva están comprometidas por diversos tratados internacionales a los que ha adherido el país, entre los que encontramos el Acuerdo de Salamanca, firmado en el Congreso Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Acceso y Calidad (Unesco, 1994), realizado en Salamanca, España.

Las *necesidades educativas especiales* (NEE) se refieren a ciertas características de aquellos estudiantes que no acceden de la misma forma o con el ritmo de aprendizaje considerado como promedio, para un nivel educativo determinado: “las NEE cubren un rango de necesidades que incluyen discapacidades físicas, sensoriales, mentales y cognitivas, así como dificultades del aprendizaje, emocionales y sociales” (López y Valenzuela, 2015, p. 43).

Una de las estrategias de afrontamiento sugeridas para el logro de la inclusión educativa de las NEE en establecimientos regulares de enseñanza es el *trabajo colaborativo docente* (TCD) entre docentes de educación común y docentes de educación especial y/o diferencial.

El Estado de Chile ha decidido dar respuesta al compromiso de inclusión educativa mediante los programas de integración escolar (PIE) (Ministerio de Educación de Chile, Mineduc, 2009), como si integración e inclusión fueran sinónimos, sin explicar de forma detallada su diferencia conceptual o etimológica.

El trabajo colaborativo docente como cultura profesional

El TCD entre educación regular y educación especial es un fenómeno de reciente data, cuyo desarrollo ha sido, además, insuficientemente investigado en Chile. En efecto, el trabajo pedagógico como profesión ha resultado ser, a lo largo de todo el siglo xx, una labor más bien solitaria (Washut-Heck y Bacharach, 2015). La cultura pedagógica es, por tanto, por tradición, más individualista que colaborativa.

Por tanto, desde una perspectiva histórica, la colaboración docente, como cultura profesional, constituye un reto ineludible para la pedagogía de las próximas décadas, al que los educadores y las instituciones educativas deberán responder más temprano que tarde. Esto también tiene fuertes implicancias para la investigación educativa y la formación inicial docente en los países de la región.

Esta propuesta, sin embargo, no ha estado exenta de resistencias y críticas por parte del profesorado de educación general, lo cual podría deberse, en parte, a las representaciones que tienen acerca de este nuevo modelo de trabajo. Investigaciones como las desarrolladas por Rodríguez y Ossa (2014) muestran que los profesionales de la educación, tanto regulares como especialistas en educación diferencial, no manifiestan la misma percepción respecto del verdadero rol que deben desempeñar en el marco del proceso de implementación y desarrollo de los PIE.

Gran parte de los documentos y orientaciones de la política educativa chilena, expresan que el trabajo colaborativo y la co-enseñanza que debieran desarrollar el o la profesora de educación regular y educación diferencial, son fundamentales para el desarrollo de los PIE. Específicamente, en las *Orientaciones técnicas para el trabajo colaborativo* provistas por el Mineduc (2013), se menciona la necesidad del trabajo colaborativo entre los docentes vinculados al programa. El punto es que, al parecer, dicha competencia no ha sido direccionada ni verificada, lo que da una aparente libertad a los docentes para que la desarrollen de manera intuitiva (Rodríguez, 2015).

Asimismo, diversos autores han mencionado que es imposible trabajar en aulas inclusivas sin que los docentes de aula regular y de educación diferencial desarrollen TCD (Chitiyo y Brinda, 2018; Echeita, 2017; Weiss, Pellegrino y Brigham, 2017). Sin embargo, algunos docentes de educación regular se han resistido al TCD, tal y como lo exponen Muccio, Kidd, White y Burns (2014), entre otros. Lo anterior resulta confuso cuando vemos que, en estudios como el de Garnique-Castro y Gutiérrez-Vidrio (2012), se señala que los docentes representan el trabajo colaborativo como un proceso que aporta a la equidad y a la inclusión. Parece contradictorio que por un lado se reconozca la utilidad del trabajo colaborativo para la inclusión educativa, pero que, por otro, el profesorado se resista a desarrollarlo.

En efecto, Figueroa, Soto y Sciolla (2016) encontraron que los docentes perciben en forma contradictoria la utilidad del trabajo colaborativo. Por una parte, perciben como positivo el espacio de diálogo que se genera, pero, por otra, sienten que el proceso solo se implementa para cumplir con formalidades.

En investigaciones efectuadas en el contexto nacional e internacional, tales como las de Hargreaves y Fullan (2014) y Durán-Gisbert y Climent (2017), se menciona que la inclusión educativa se debe entender como un proceso de cambio que aporta a la disminución de barreras para que todo individuo, sin importar sus particularidades, pueda tener acceso al derecho a la educación. En este mismo sentido, Echeita (2017) señala que, para alcanzar la inclusión educativa, es necesario tener una cultura colaborativa bien arraigada en las comunidades educativas. Lo

anterior se puede vincular con la necesidad de mirar a los profesionales de los PIE como colaboradores potenciales, no como adversarios (Kraska y Boyle, 2015).

Desde la investigación en TCD se ha expuesto que para lograr la inclusión educativa de estudiantes con NEE es fundamental comunicarse y trabajar en equipo, puesto que el trabajo colaborativo es en sí mismo una estrategia organizacional y curricular relevante mirado desde un enfoque inclusivo (Rodríguez y Ossa, 2014; Weiss et al., 2017).

La coenseñanza en equipo de aula como estrategia inclusiva de afrontamiento de las NEE en la escuela

La *coenseñanza en equipo de aula* se define como un trabajo pedagógico frente a un mismo grupo y al mismo tiempo, de dos o más profesionales que comparten la responsabilidad educativa para lograr resultados específicos (Tremblay, 2010). La coenseñanza se utiliza cuando un docente de educación general trabaja con uno de educación especial para incluir a un estudiante con necesidades especiales en el aula convencional (Chang, 2018).

La coenseñanza, es de esta forma, una parte fundamental del trabajo colaborativo (Gladstone-Brown, 2018) que debe desarrollar la dupla codocente de enseñanza en el marco de la inclusión educativa de los escolares con NEE.

Existen distintos niveles de coenseñanza, que obedecen a diversos enfoques. El modelo de Cook y Friend (1995) describió una variedad de arreglos en el aula para implementarla. El primer nivel es la enseñanza con asistencia o *enseñanza de apoyo*. Con esta estrategia, un profesor es el líder en el aula, mientras que el otro observa o ayuda a los estudiantes con NEE según sea necesario. El segundo, la *enseñanza de estación* que divide el contenido educativo en dos o más segmentos que se presentan en lugares separados dentro del aula. Ambos maestros enseñan. Uno trabaja con un segmento o grupo de estudiantes y luego se repite la misma instrucción con el otro grupo. El tercer nivel es la *enseñanza paralela*, en la que ambos profesores imparten la misma instrucción o contenido a la mitad de la clase. El cuarto es la *enseñanza alternativa*, en la cual un maestro imparte los contenidos al grupo grande, mientras que el otro trabaja con un grupo pequeño de estudiantes que necesitan enriquecimiento o asistencia. El quinto nivel es la *enseñanza en equipo*, en la cual ambos maestros comparten la instrucción de toda la clase, turnándose para dirigir una discusión o demostrar un concepto

Bacharach, Heck y Dahlberg (2014) modificaron la aproximación de Cook y Friend. Mantuvieron la enseñanza en estación, la enseñanza paralela y la enseñanza en equipo. Sin embargo, el nivel de *asistencia* o de apoyo se

dividió en dos enfoques: *uno enseña, uno observa*; y *uno enseña, uno asiste*. Es decir, un maestro asume la responsabilidad principal de la enseñanza, mientras que el otro realiza observaciones específicas.

Durante una enseñanza, una ayuda se usa cuando el maestro tiene la responsabilidad principal de enseñar, mientras que el otro apoya a los estudiantes con su trabajo y supervisa comportamientos o corrige asignaciones. Además, el *enfoque pedagógico alternativo* también se dividió en dos enfoques: enseñanza complementaria y enseñanza alternativa. La *enseñanza complementaria* se utiliza cuando el docente regular trabaja con los estudiantes en sus niveles de grado esperados, mientras que el maestro especial trabaja con aquellos estudiantes que necesitan refuerzo o apoyo. La *enseñanza alternativa*, en cambio, se utiliza cuando los estudiantes reciben diferentes enfoques para aprender la misma información.

Considerando la complejidad del modelo de coenseñanza, para realizar un trabajo de calidad es necesario comunicarse y organizarse activa y efectivamente: “En las aulas, una de las potencialidades que propicia la implementación de este modelo es el desarrollo de habilidades socio-comunicativas” (Aravena, 2015).

En ese sentido, la gestión del tiempo puede ser un aspecto determinante para el desarrollo de la labor educativa (Hargreaves, 1992).

Gestión del tiempo

El tiempo es un elemento del currículo y de la gestión educativa (Lemos, 2017), definido por una parte como una estructura lineal, estática, que ordena un plan determinado (Neufeld, 1991), y, por otra, como una dimensión compleja y flexible que responde a una necesidad y un momento (Hargreaves, 1992).

Esta segunda concepción es el modelo teórico que utilizaremos para el análisis de contenido. Considera cinco dimensiones para clasificar la gestión del tiempo en educación:

- » Dimensión técnico-racional. Es la distribución objetiva del tiempo por parte de la administración.
- » Dimensión física. Se asocia con las orientaciones de las acciones pedagógicas en función de un horario fijo, homogéneo y determinado.
- » Dimensión sociopolítica. Está compuesta por dos aspectos complementarios: la *separación* vinculada a la división entre responsabilidad, interés y perspectiva asociada con el tiempo entre directivo y profesor, y la *colonización*, como proceso en el que los administradores conquistan el tiempo de los maestros para fines propios.

- » Dimensión micropolítica. Distribución del tiempo en función de lo que una organización gestiona a partir de su propia percepción, considerando la decisión arbitraria del líder.
- » Dimensión fenomenológica. Tiempo subjetivo como expresión de una experiencia vivida —y, por ende, sujeta a interpretaciones diversas—, del que los miembros de una organización disponen desde su propia distribución, incorporando tiempos libres e instancias informales.

La revisión teórica y empírica señala que existe un escaso número de investigaciones específicamente relacionadas con la gestión del tiempo y el TCD en contextos educativos inclusivos en Chile. La investigación más cercana al contexto de la presente es la de Rodríguez y Ossa (2014), desarrollada en la comuna de Tomé, región del Biobío, Chile, con profesores de Educación Básica que trabajan en el PIE. En ella se muestra como resultado que el tiempo disponible para el trabajo colaborativo es escaso y esto a su vez reduce las instancias de comunicación que parecieran resultar claves para el desarrollo de la coenseñanza. En esta misma senda, en un estudio realizado en México por Garnique y Gutiérrez (2012) los autores señalan que para los docentes que se desempeñan en aulas inclusivas las tareas administrativas son excesivas y falta tiempo para desarrollar un buen trabajo.

Es por esto que en esta investigación se planteó la siguiente pregunta: ¿Cómo gestionan los docentes de aula regular y de educación especial el *tiempo* destinado al trabajo colaborativo para la inclusión de estudiantes con NEE, en establecimientos formales de enseñanza?

El objetivo del estudio fue conocer las características de la gestión del tiempo para el desarrollo del trabajo colaborativo entre docentes que atienden a estudiantes con NEE, desde la perspectiva de los profesores de educación regular y de educación especial de establecimientos formales de enseñanza que siguen el PIE, en la región del Biobío, Chile.

Método

Se utilizó un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de casos múltiples, puesto que esta es una metodología muy útil para acercarse a la realidad del contexto en que se desarrollan los individuos y que permite aproximarse a la complejidad de sus percepciones y acciones (Stake, 2005). Así, se pretendió analizar las formas de percibir, experimentar, vivenciar y conceptualizar el TCD y los significados que los actores involucrados construyen en torno a este nuevo tipo de experiencia laboral.

Se analizó el contenido temático presente en los discursos de los sujetos, lo cual permitió el levantamiento de categorías de significados, desde la indagación en sus representaciones, además de las categorías emergentes que pudieran aparecer (Cáceres, 2003; Valles, 1999).

Población

Docentes de educación regular y diferencial de establecimientos municipales y particulares subvencionados que tienen PIE, vinculados a establecimientos y universidades de la provincia del Biobío en Chile.

Tipo de muestreo

Se utilizó un muestreo causal (Bisquerra, 2009), que tiene relación con la accesibilidad a individuos y los lugares claves para la investigación que, además, manifiestan su disposición a colaborar con el estudio. Además, se usó el muestreo por criterio lógico (Patton, 2002), puesto que la selección de la muestra tuvo relación directa con el cumplimiento de ciertos criterios, tales como trabajar en dupla profesor regular y profesor especialista de educación diferencial y encontrarse en ejercicio profesional en establecimientos con PIE.

Muestra

Para determinar la muestra se utilizó el criterio de saturación. Como señalan Corbin y Strauss (2002): “La saturación consiste más bien en alcanzar el punto en la investigación, cuando la recolección de datos parece ser contraproducente porque lo ‘nuevo’ que se descubre no le añade mucho a la explicación” (p. 149).

De esta forma, se trabajó con diez participantes de ambos sexos, seis docentes de educación regular y cuatro de educación especial, como se aprecia en la tabla 1.

Tabla 1
Muestra final del estudio

Docentes	Cantidad
Educación regular (DER)	6
Educación diferencial (DED)	4
Total	10

Fuente: elaboración propia

Instrumento

Para dar cumplimiento a los objetivos del trabajo, se utilizó como instrumento la entrevista semiestructurada (Coller, 2000). Para Coller existen entrevistas cerradas, con un cuestionario totalmente preparado, y la que conocemos como entrevista semiestructurada también se conoce como entrevista en profundidad. De igual modo se clarifica que existe otro tipo que se conoce como entrevista en profundidad, que es más bien fenomenológica, con codificación *in vivo* utilizada en la teoría fundamentada (Charmaz, 1995). No obstante, en el presente estudio nos referimos a este instrumento solo como *entrevista semiestructurada* (Coller, 2000) debido a que se utilizan categorías teóricas previas; de este modo, se evita generar controversia con quienes defienden la diferenciación entre tipos de entrevistas. Se utilizan registros en audio del discurso oral de los sujetos entrevistados.

El guion se confeccionó a partir de categorías teóricas previas y luego, en el análisis, se toman en consideración también categorías que pudieran emerger. En la aplicación de la entrevista además de las tácticas de Valles (1999) se utiliza la técnica de contrapregunta o entrega de opinión del investigador, luego de la primera respuesta del entrevistado.

Procedimiento

Los investigadores contactaron a los potenciales participantes, teniendo en cuenta que cumplieran con los criterios detallados. Acudieron personalmente a las unidades educativas para entrevistarse con los directores a fin de solicitar autorización para entrevistar a docentes en el establecimiento cuando fuera el caso. Una vez realizada esta actividad, se solicitó a los docentes su consentimiento para aplicar el instrumento. Se trabajó con el consentimiento informado aprobado por el comité de ética de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC).

Las entrevistas fueron efectuadas en la casa de doctorado de la UCSC y en los establecimientos educacionales donde desempeñan su labor los docentes. Luego se transcribieron al procesador de textos Word para después incorporarlas en el ambiente N-vivo 11 y proceder a su análisis de contenidos.

Resultados

En primer lugar, presentamos en detalle las categorías teóricas previas y luego las emergentes que se obtuvieron en el análisis de las entrevistas (véase la tabla 2).

Tabla 2*Detalle de categorías teóricas previas y emergentes*

Categorías previas	Reducción de categorías
Trabajo colaborativo	Trabajo colaborativo
Función docente	Inclusión educativa
Inclusión educativa	Gestión del tiempo
Fortalezas y debilidades para el TC y el trabajo con estudiantes con NEE	

Fuente: elaboración propia

El análisis de contenido ayudó a comprender que en gran medida los entrevistados coincidieron en dar protagonismo al componente Gestión del tiempo en su representación de TCD. Asimismo, la categoría Fortalezas y debilidades se fusionó con Gestión del tiempo porque tendía a direccionarse hacia este aspecto y la función docente quedó contenida entre las tres categorías finales.

Los docentes le atribuyen responsabilidad a la gestión directiva respecto de la implementación efectiva del programa por cuanto, si bien emplean los materiales que corresponden, relegan el PIE a segundo plano, principalmente porque debido a su desinformación no comprenden de qué se trata. Si tienen que reorganizar o reducir horas para que otras áreas del establecimiento funcionen, no tienen inconvenientes en hacerlo:

Me preocupo de los niños, cumplo con mis guías, cumplo con todo lo que tengo que cumplir, pero como que no doy mayor empeño porque como que me desmotiva eso de estar peleando con el Director. (DER 1).

La docente se refiere a que el director emite sus valoraciones solo a partir de los resultados de los estudiantes, sin considerar todo el proceso. Hay que tener en cuenta la importancia de la motivación desde la dirección para lograr los objetivos propuestos (Hargreaves y Fullan, 2014; Moral y Amores, 2014). Al respecto, otra docente afirma:

Mira, yo soy más líder en el primer ciclo que en el segundo ciclo, en el segundo ciclo cuesta, porque los niños como no te ven de par a par, te ven como una asistente y esa es labor de la profesora, la profe que está en el aula, la de la asignatura es la que tiene que acoger al otro y darle a entender a los niños que yo soy otra profe y de hecho los alumnos te preguntan: ¿igual usted es profe? (DED 3).

En cuanto al análisis según nuestro referente teórico (Hargreaves, 1992), la codificación de las entrevistas aplicadas a la muestra se clasifican, principalmente, en las categorías dimensión fenomenológica o subjetiva y dimensión micropolítica del tiempo.

En cuanto a la primera categoría, algunos DER manifiestan:

“A veces no es suficiente si además casi siempre están las conversaciones de pasillo, por cierto, el tiempo no da abasto [...]”. (DER 3).

“[...] pero nosotros también a veces destinamos un tiempo extra como para estar viendo algunas situaciones que van apareciendo durante el transcurso de la semana”. (DER 4).

“Pero sí intencionamos los tiempos a veces”. (DER 6).

Mientras que para un DED:

DED 2: Aunque no tengamos horarios de coordinación, es que hay que hacerlo por el bienestar de los niños. Por ejemplo eso me pasa con una colega de Biología, donde yo no tengo horas de coordinación con ella, pero tenemos que trabajar juntas en algún momento sobre todo cuando vienen las evaluaciones.

Se evidencia que los participantes de los establecimientos educacionales estudiados organizan el tiempo de trabajo colaborativo desde su propia distribución, incorporando tiempos libres e instancias informales, para poder funcionar.

En cuanto a la dimensión micropolítica del tiempo, algunos DER señalan que

DER 2: *Nosotros tenemos aproximadamente unas tres horas para coordinar en sí, yo tengo esas tres horas, trabajo siempre una hora con la educadora y la otra yo trabajo preparando material para los chicos.* La idea del decreto no es que en el desarrollo del trabajo colaborativo, la o el docente termine trabajando solo.

DER 3: A ver, yo acá, nos pagan tres horas de colaboración, se paga eso, para coordinarse, eh, lo que en realidad sucede es que muchas veces podemos tener esas horas, pero también la persona... ehm, la profesora de diferencial, en ese momento, no.

Asimismo, algunos DED manifiestan

DED 1: “No puedo dar más de tres horas por grupo, por curso, no puedo dar más de tres horas, piden tres, *lo que el decreto establece*, pero uno no puede, pero sí los docentes de educación básica tienen esas tres horas”.

DED 3: “Mira, el tiempo disponible para el trabajo colaborativo es poco, porque a las profesoras de educación diferencial, no nos aumentan horas para el trabajo colaborativo”.

Se evidencia que los participantes de los establecimientos educacionales estudiados organizan el tiempo a partir de la propia percepción y teniendo en cuenta la decisión arbitraria del líder.

En la figura 1 se puede apreciar el árbol de palabras de las entrevistas aplicadas a los docentes de educación diferencial. El análisis partió de la palabra central del presente estudio: *tiempo*. Con ello se quiere reforzar las citas textuales anteriores, considerando que se exponen citas de todos los participantes.

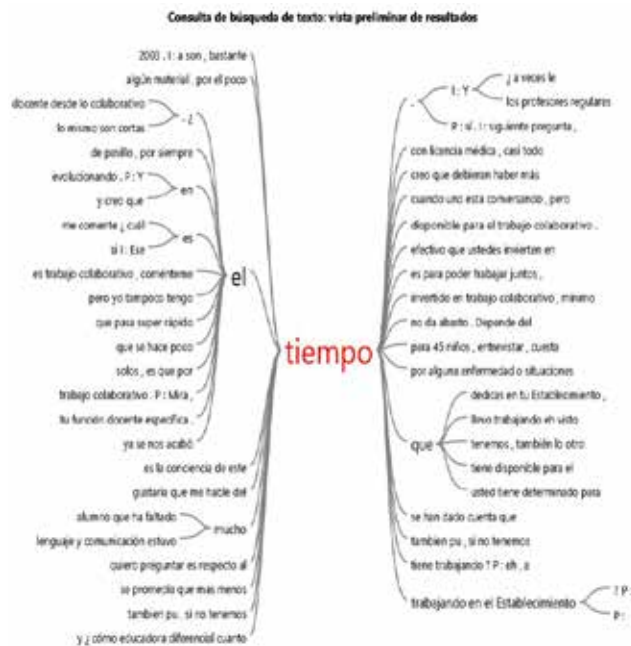


Figura 1. Árbol de palabras de las entrevistas a DED.

Fuente: elaboración propia en ambiente N-vivo II.

En la tabla 3 se resumen las citas obtenidas mediante la técnica de árbol de palabras de acuerdo con la figura 1.

Tabla 3
Resumen citas principales del árbol de palabras DED

Dimensión fenomenológica o subjetiva del tiempo	Dimensión micropolítica del tiempo
De pasillo.	Solo algún material por el poco tiempo.
Son cortas.	Invertido en TC, mínimo.
Pasa súper rápido.	Creo que debiera haber más.
Que se hace poco para 45 niños.	Solo, es que por el tiempo.
Cuando uno está conversando	Ya se nos acabó.
	Es la conciencia de este.
	Disponible para el trabajo colaborativo.

Fuente: elaboración propia

Al igual que para los DED, en la figura 2 se presenta el árbol de palabras de las entrevistas aplicadas a docentes de educación regular.

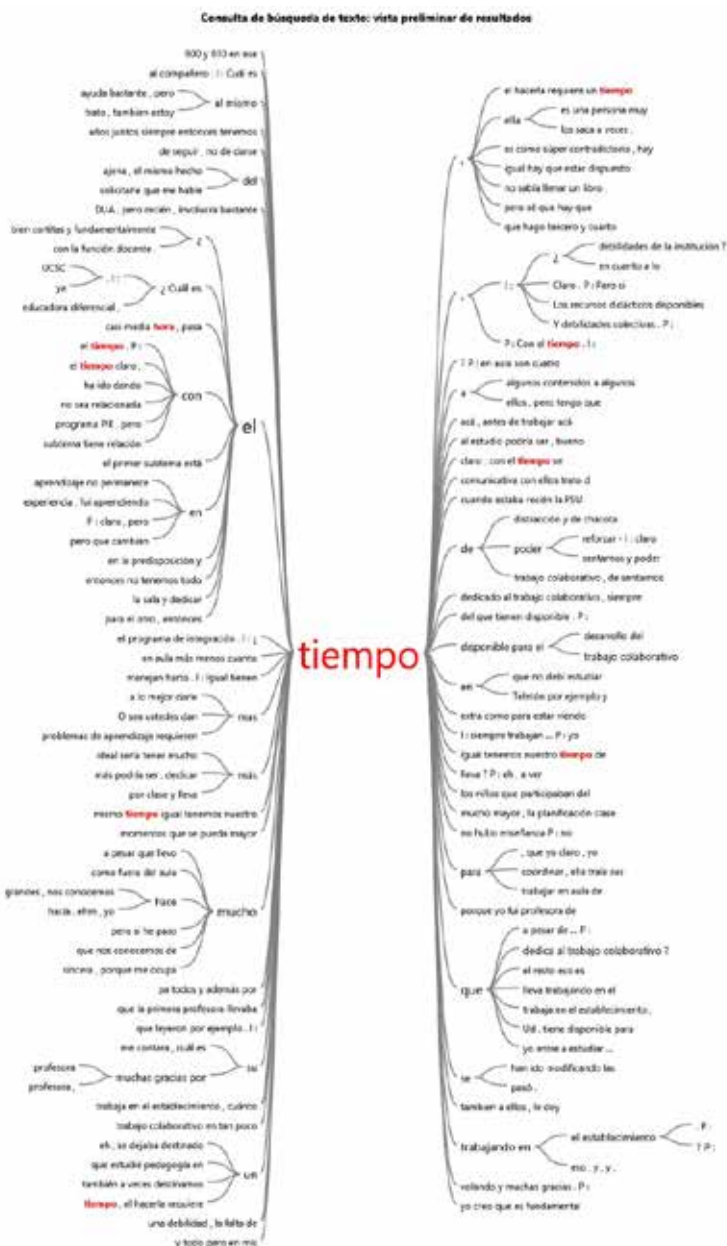


Figura 2. Árbol de palabras de las entrevistas a DER.

Fuente: elaboración propia en ambiente N-vivo II

En la tabla 4 se muestra un resumen de las citas obtenidas por medio de la técnica de árbol de palabras de acuerdo con la figura 2.

Tabla 4
Resumen citas principales del árbol de palabras DER

Dimensión fenomenológica o subjetiva del tiempo	Dimensión micropolítica del tiempo
También a veces destinamos un tiempo extra.	Sí, con una hora de trabajo colaborativo, ehm, en una sola hora en el cual [sic] trabajamos nosotros.
Ideal sería tener mucho más tiempo de trabajo colaborativo, de sentarnos.	Porque cubro el tope de horas [44] pero en marzo ya.
Entonces no tenemos todo el tiempo de poder sentarnos y poder...	Tres horas, trabajo siempre una hora con la educadora.
yo creo que es fundamental.	Se dejaba destinado un tiempo para coordinar.
Ya se me va una hora pedagógica.	Tenemos asignadas la cantidad de hora para el trabajo colaborativo.
Juntémonos tal día a tal hora para que conversemos las dos.	Para este año estoy con una hora.

Fuente: elaboración propia

Discusión y conclusión

El objetivo planteado en el estudio fue

Conocer las características de la gestión del tiempo para el desarrollo del trabajo colaborativo entre docentes que atienden a estudiantes con NEE, desde la perspectiva de los profesores de Educación Regular y de Educación Especial de establecimientos formales de enseñanza, que siguen el PIE, en la región del Biobío, Chile.

Al analizar el contenido temático de los casos estudiados, se obtuvieron los hallazgos siguientes:

Los DER mencionan que existe una distribución desigual del tiempo en relación con los profesores de educación diferencial. Señalan que ellos tienen en general la disponibilidad establecida en el Decreto 170 de 2009 para el TCD, pero que sus colegas especialistas solo disponen de una hora, porque finalmente quien distribuye el tiempo es el equipo directivo que lo hace en función de lo que siente más cómodo y útil para el establecimiento.

Ambos grupos de entrevistados mencionan que el tiempo disponible para el desarrollo del TCD y la coenseñanza en establecimientos educacionales que siguen el PIE es escaso. Lo anterior concuerda con lo encontrado por Garnique y Gutiérrez (2012) y Rodríguez y Ossa (2014).

La idea del Decreto 170 no es que en el desarrollo del trabajo colaborativo el docente regular termine trabajando solo, por falta de una interpretación apropiada del equipo de gestión o por privilegiar otras acciones en desmedro del PIE. Los docentes entrevistados pertenecen a la planta docente de cuatro establecimientos educacionales distintos y, según lo que señalan, en general no se cumple con el tiempo que por decreto se debe otorgar para el desarrollo del trabajo colaborativo.

Según Hargreaves (1992), la distribución objetiva del tiempo por parte de la administración se conoce como *dimensión técnico-racional del tiempo*, en cambio su distribución en función de lo que una organización gestiona a partir de su propia percepción, considerando la decisión arbitraria del líder, se conoce como *dimensión micropolítica del tiempo*. En los contenidos temáticos vertidos en los discursos de los entrevistados se aprecia, por tanto, la utilización de la dimensión micropolítica del tiempo para el desarrollo del trabajo colaborativo por parte de las autoridades de los establecimientos educativos participantes del estudio.

Existe una dimensión subjetiva o fenomenológica del tiempo propuesta por Hargreaves (1992). Esta se refiere al tiempo que los miembros de una organización dedican voluntariamente, incorporando tiempos libres e instancias informales. Como se puede observar en los resultados, varios de nuestros entrevistados se refieren a esto.

Se concluye que el tiempo disponible para la gestión del trabajo colaborativo docente destinado a la inclusión de estudiantes con NEE en establecimientos de educación regular con PIE en la provincia de Concepción, Región del Biobío, Chile, desde la perspectiva de los actores involucrados, es limitado y está mal distribuido.

Lo anterior es un problema para el desarrollo de la inclusión educacional, debido a que el trabajo colaborativo y la coenseñanza son fundamentales para este (Echeita, 2017; Weiss et al., 2017). Sin tiempo disponible para su planificación, solo sería posible trabajar en dupla de coenseñanza en un nivel asistencial o de apoyo (Bacharach et al., 2014), porque para avanzar hacia el trabajo paralelo o en equipo —niveles ideales de la coenseñanza—, se requiere una coordinación activa e intencionada, para la cual claramente se requiere tiempo.

Del análisis de contenido también se concluye que el *trabajo colaborativo docente* se realiza en instancias y espacios informales; por una parte, desde una distribución propia del *tiempo* y, por otra, siguiendo una decisión arbitraria del director. Se observan, en este sentido, prácticas de *colonización* y de *separación* (Hargreaves, 1992). Esto provoca tensiones e interfiere en la calidad de la atención a las personas con NEE de los contextos escolares

que formaron parte del estudio y, además, impide el cumplimiento cabal con los compromisos internacionales asumidos (Unesco, 1994 y 2005), lo que va en detrimento de los aprendizajes de los estudiantes con NEE.

Referencias

- Aravena, F. (2015). Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. *Estudios Pedagógicos*, 39, 27-44.
- Bacharach, N. L., Heck, T. W. y Dahlberg, K. R. (2014). Changing the face of student teaching through co-teaching. *Action in Teacher Education*, 32(1), 3-14.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82.
- Chang, S. H. (2018). Co-teaching in student teaching of an elementary education program. *Teacher Educators' Journal. Association of Teacher Educators in Virginia*, 11, 105-113. Recuperado de http://ateva.org/?page_id=450.
- Charmaz, K. (1995). *Grounded theory*. En Smith, J., Hane, R., Longenhore L., eds. *Rethinking methods in psychology* (pp. 27-49). Londres: Sage.
- Chitiyo, J. y Brinda, W. (2018). Teacher preparedness in the use of co-teaching in inclusive classrooms. *Support for Learning*, 33(1), 38-51.
- Cook, L. y Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 26(3), 1-25.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Durán-Gisbert, D. y Climent, G. G. (2017). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*. URI: <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(01), 17-24. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017>.
- Figueroa, I., Soto, J. y Sciolla, B. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la Guía para la inclusión educativa municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-13.

- Garnique-Castro, F. y Gutiérrez-Vidrio, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 577-593.
- Gladstone-Brown, W. (2018). Staging co-teaching: An Investigation of college faculty leading a course on collaboration for inclusion. *Journal for Leadership and Instruction*, 17(1), 13-19.
- Hargreaves, A. (1992a). El tiempo y el espacio del profesor. *Revista de Educación, España*, 298, 31-53.
- Hargreaves, A. (1992b). Time and teachers work: An analysis of the intensification thesis. *Teachers College Record*, 94 (1), 87-108.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Kraska, J. y Boyle, C. (2015). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 24(3), 228-246.
- Lemos, M. (2017). Collaborative agency in educational management: A joint object for school and community transformation. *Revista de Administração de Empresas*, 57(6), 555-566. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/s0034-759020170604>.
- López, S. y Valenzuela, B. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51.
- Mineduc. (2009). *Decreto Supremo 170 de 2009 que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.deC200900170.pdf>.
- Mineduc. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. Chile: División de Educación General, Unidad de Educación Especial.
- Moral, C. y Amores, F. J. (2014). Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de Educación Secundaria. *Bor-dón*, 66(2), 121-138.
- Muccio, L., Kidd, J., White, S. y Burns, S. (2014). Head Start instructional professionals' inclusion perceptions and practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40-48. DOI: <https://doi.org/10.1177/02711121413502398>
- Neufeld, J. (1991). Curriculum reform and the time of care. *Curriculum Journal*, 2(3), 285-300.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (1994). *La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: autor.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación que. Educación para Todos*. Dakar: autor.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3.ª ed. Thousand Oaks: Sage.
- Rodríguez, F. (2015). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8, 219-233.
- Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303-319.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tremblay, P. A. (2010). Co-mentorat entre Professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/co-enseignement. *Révue Education & Formation*, 294, 77-84.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica e investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Washut-Heck, T. y Bacharach, N. (2015). A better model for student teaching. *Educational Leadership*, 73(4), 24-29.
- Weiss, M., Pellegrino, A. y Brigham, F. (2017). Practicing collaboration in teacher preparation: Effects of learning by doing together. *Teacher Education and Special Education*, 40(01), 65-76.