

Trabajo colaborativo, emociones e inclusión en Chile durante la pandemia

Collaborative work, emotions, and inclusion in Chile during the pandemic

Trabalho colaborativo, emoções e inclusão no Chile durante a pandemia

Octavio Poblete-Christie^I

Claudia Caro Sánchez^{II}

Gabriel Salinas San Martín^{III}

Agueda Elgueta Vega^{IV}

Aida Araya-García^V

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue conocer la experiencia emocional de profesoras de educación especial durante el trabajo colaborativo en contexto de pandemia. La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, utilizando un diseño con base en episodios emocionales. Participaron 11 profesoras de educación especial de diferentes escuelas públicas que cuentan con programas de integración escolar, del Valle del Aconcagua, Chile. Los datos fueron construidos utilizando una entrevista semiestructurada. Se realizó análisis cualitativo de contenido. Los resultados muestran diferentes factores contextuales que incidieron en el surgimiento de emociones, desde aquellos propios de la pandemia hasta aquellos relacionados con características individuales. Por otra parte, las interpretaciones que estuvieron a la base de las emociones experimentadas apuntaron a una percepción de menosprecio, posición inferior en la relación, paralización y desmotivación. Por último, las profesoras adoptaron diferentes estrategias para comunicar o intentar no comunicar lo que sintieron, recurriendo en ocasiones a recursos tecnológicos. Los resultados son analizados en función de la oportunidad que ofrecen las emociones para avanzar hacia una educación inclusiva y de la necesidad de potenciar la formación emocional en las profesoras de educación diferencial.

Palabras clave: Emociones. Trabajo colaborativo. Profesoras. Educación inclusiva. Pandemia.

ABSTRACT

The aim of this study was to learn about the emotional experience of special education teachers during collaborative work in the context of a pandemic. The research was conducted under a qualitative approach, using a design based on emotional episodes. Eleven special education teachers from

^IUniversidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Correo electrónico: octavio.poblete@upla.cl  <https://orcid.org/0000-0003-2551-0878>

^{II}Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Correo electrónico: claudia.caro@upla.cl  <https://orcid.org/0000-0001-6520-2365>

^{III}Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Correo electrónico: gabriel.salinas@upla.cl  <https://orcid.org/0000-0002-6081-1820>

^{IV}Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Correo electrónico: aguedadelcarmen.elgueta@upla.cl  <https://orcid.org/0000-0003-4102-620X>

^VUniversidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Correo electrónico: aida.araya@upla.cl  <https://orcid.org/0000-0002-1285-6610>

different public schools with school integration programs in the Aconcagua Valley, Chile, participated in the study. The data were constructed using a semi-structured interview. Qualitative content analysis was performed. The results show different contextual factors that influenced the emergence of emotions, from those related to the pandemic to those related to individual characteristics. On the other hand, the interpretations that were at the basis of the emotions experienced pointed to a perception of contempt, inferior position in the relationship, paralyzation and demotivation. Finally, the teachers adopted different strategies to communicate or try not to communicate what they felt, sometimes resorting to technological resources. The results are analyzed in terms of the opportunity offered by emotions to move towards inclusive education and the need to enhance emotional training in special education teachers.

Keywords: Emotion. Collaborative work. Teachers. Inclusive education. Pandemic.

RESUMO

O objetivo deste estudo era compreender a experiência emocional dos professores de educação especial durante o trabalho de colaboração no contexto de uma pandemia. A investigação foi conduzida sob uma abordagem qualitativa, utilizando um desenho baseado em episódios emocionais. Onze professores de educação especial de diferentes escolas públicas com programas de integração escolar no Vale do Aconcágua, Chile, participaram. Os dados foram construídos utilizando uma entrevista semiestruturada. Foi realizada uma análise qualitativa do conteúdo. Os resultados mostram diferentes fatores contextuais que influenciaram a emergência de emoções, desde os relacionados com a pandemia até os relacionados com as características individuais. Por outro lado, as interpretações que estiveram na base das emoções experimentadas apontaram para uma percepção de desprezo, posição inferior na relação, paralisia e desmotivação. Finalmente, os professores adotaram diferentes estratégias para comunicar ou tentar não comunicar o que sentiam, por vezes recorrendo a recursos tecnológicos. Os resultados são analisados em termos da oportunidade oferecida pelas emoções de avançar para uma educação inclusiva e da necessidade de reforçar a formação emocional dos professores de educação especial.

Palavras-chave: Emoções. Trabalho colaborativo. Professores. Educação inclusiva. Pandemia.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa busca “[...] acoger — a todos los alumnos, a todos los ciudadanos — con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades.” (Stainback y Stainback, 2007, p. 16) brindando apoyos en igualdad y equidad de condiciones en los distintos ámbitos de la escuela. Inspirado en el fomento de los derechos humanos, es un enfoque ambicioso de implementar, puesto que pretende generar un “microcosmos” en la escuela, donde se reconozca y valore la diversidad (Echeita Sarrionandia, 2013, p. 110), un espacio que cuestione y desarticule “valores y concepciones encarnadas”, que suponen la primacía de algunos seres humanos sobre otros y que genera diversas dinámicas de exclusión (Echeita *et al.*, 2013, p. 331).

En Chile se han llevado adelante diversas políticas con el fin de hacer realidad este enfoque, siendo la implementación de programas de integración escolar (PIE) una de las iniciativas más significativas. Estos programas buscan fomentar la participación de todos los estudiantes al interior

de los centros escolares y disminuir al máximo las barreras de aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), y su ejecución está a cargo de equipos de profesionales especializados. En este escenario, el trabajo colaborativo entre profesores de educación diferencial u otros profesionales de apoyo y profesores de asignatura¹ constituye uno de los principales desafíos a lograr (MINEDUC, 2021).

El trabajo colaborativo es considerado una de las principales habilidades del siglo XXI para el buen desempeño de los centros de enseñanza (*ibidem*). Echeita Sarrionandia (2007), destaca que esta manera de trabajo permite fortalecer el vínculo entre los diferentes actores, favoreciendo la respuesta a la diversidad (Echeita *et al.*, 2013). Asimismo, la reflexión en torno al trabajo colaborativo permite fomentar la conciencia del desempeño del rol y mantener una constante formación en lo pedagógico, en lo ético y en lo social (Márquez de Pérez, 2019). Además, el trabajo colaborativo se encuentra íntimamente relacionado con el aprendizaje pues constituye un espacio conjunto de diálogo y reflexión, suponiendo “[...] la construcción de confianzas y compromisos con la tarea [...]” (MINEDUC, 2021, p. 119).

Es importante puntualizar que en nuestro país, en el marco de los programas de integración educativa, la expresión “trabajo colaborativo” es utilizada para hacer referencia a una labor que se realiza entre docentes y/o profesionales de la educación, en tiempos no lectivos. En esta instancia, se intercambian prácticas, se retroalimenta y gestiona el currículum, a fin de favorecer y potenciar los apoyos que se entregarán a los estudiantes para el logro de sus aprendizajes (Ley 20.903 de 2016; art. 1; letra b — República de Chile, 2016), no obstante, también es utilizado para hacer alusión a la colaboración entre actores educativos que ocurre más allá del aula. A su vez, el término “co-docencia” es utilizado para hacer referencia a la enseñanza que realizan entre ambos profesionales en el aula de clases.

Considerando estos antecedentes, es posible inferir que los factores afectivos y relacionales cumplen una función fundamental para llevar adelante el trabajo colaborativo, y que las emociones suelen ponerse en juego durante este, influyendo de manera positiva o negativa sobre los procesos educativos.

LOS ESTUDIOS SOBRE EMOCIONES EN EDUCACIÓN

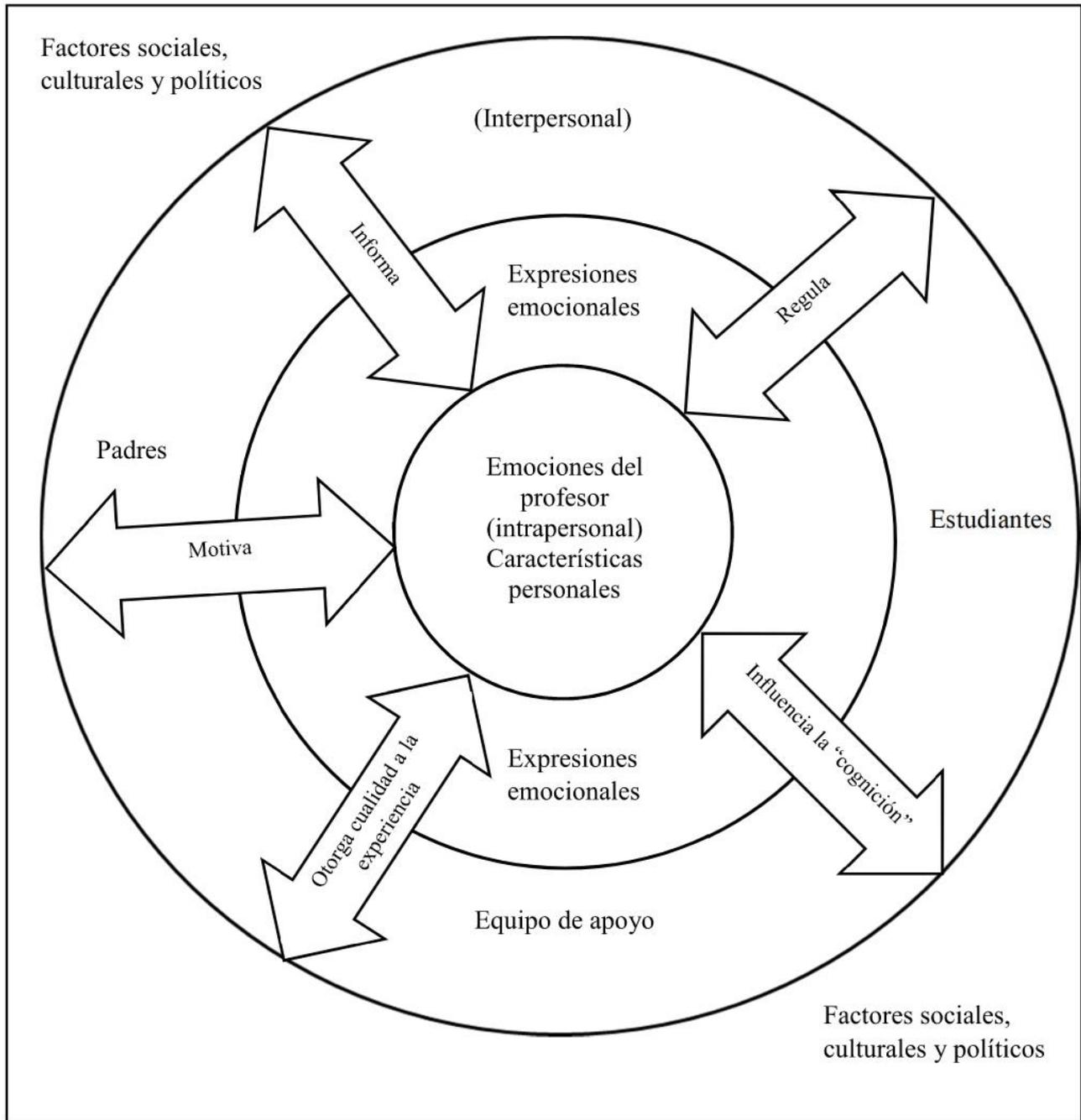
La investigación sobre emociones de profesores se ha desarrollado desde hace más de dos décadas y ha abordado diversas temáticas (Uitto, Jokikkoko y Estola, 2015). En esta área suelen incluirse trabajos sobre inteligencia emocional, competencias emocionales, trabajo emocional u otras, es decir, variables de naturaleza conceptual íntimamente relacionadas con estos estados mentales, aunque sin ser éstos su foco principal. Por otra parte, uno de los aspectos sobre los cuales más se ha puesto atención ha sido en el carácter situado de estos afectos, es decir, en su estrecha conexión con los contextos sociales, culturales y políticos en que estos surgen. Esta propuesta resulta congruente con una de las teorías más vigentes en la actualidad y que, a diferencia de las concepciones innatistas que predominaban hasta hace muy poco tiempo, plantea que estos estados mentales corresponden a construcciones psicológicas que cada individuo realiza en función de su experiencia personal y, por tanto, resulta insuficiente describirlas solo a través de “palabras emocionales”. A su vez, esta teoría destaca que las emociones surgen de interpretaciones realizadas en un determinado momento siendo, en sí mismas, significados (Barrett, 2018). En este sentido, se ha planteado que las emociones de profesores deben entenderse como configuraciones fenomenológicas y representacionales a la vez (Poblete y Bächler, 2023).

Congruente con lo señalado, es importante hacer alusión al modelo comprensivo elaborado a partir de la evidencia acumulada sobre emociones de profesores (Fried, Mansfield y Dobozy, 2015). Dicho modelo considera que la experiencia emocional de profesores (nivel intrapersonal) está conectada, a través de sus aspectos expresivos, con el entorno inmediato conformado por estudiantes, familias y equipos de apoyo (nivel interpersonal). A su vez, el modelo identifica cinco

¹ Docente responsable de un área específica de conocimiento (ej., matemáticas o ciencias naturales).

funciones que cumplen estos afectos de manera bidireccional: informar, regular, motivar, otorgar cualidad a la experiencia e influenciar a la cognición (Figura 1).

Figura 1 – Modelo propuesto por Fried, Mansfield y Dobozy (2015).



Fuente: Fried, Mansfield y Dobozy, 2015 (traducción libre).

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA, EL AFECTO Y EL TRABAJO COLABORATIVO

El esfuerzo por avanzar hacia una educación cada vez más inclusiva se encuentra arraigado en un robusto componente axiológico, cimentado en el reconocimiento y valoración de la diversidad humana (Echeita *et al.*, 2013). En este sentido, y desde un punto de vista teórico, la presencia de los demás, las relaciones interpersonales, el diálogo o el apoyo son ingredientes imprescindibles que dan cabida a la posibilidad de sentirse reconocido y valorado (*ibidem*). Y, por otro lado, el afecto — señales

interoceptivas de agrado o desagrado —, constituye la base experiencial desde donde emergen las emociones y, con ellas, profundas valoraciones, juicios o evaluaciones, cuyo influjo es decisivo para las decisiones y comportamientos cotidianos (Barrett, 2018).

Sobre esto último, resulta relevante puntualizar el lugar que se ha reconocido de algunas emociones para el trabajo inclusivo, descritas como “sorpresa”, “pena”, “frustración” entre otras (Echeita Sarrionandia, 2007). Sin embargo, dicha aproximación desconoce la variabilidad experiencial o subjetiva que hay tras cada palabra emocional (Barrett 2018), impidiendo hacer visible el potencial que tiene estos estados mentales para el trabajo con la diversidad.

Por otra parte, también se ha relevado el lugar de las competencias emocionales y sociales para el trabajo inclusivo. Por ejemplo Rajendran, Athira y Elavarasi (2020) reflexionan, a partir del modelo propuesto por Bar-On (2006), sobre la función que cumplen diversas competencias asociadas a la inteligencia emocional para el trabajo inclusivo, clasificadas en cinco grupos factoriales o dimensiones: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estados de ánimo. Por su parte, Makoelle (2019) profundiza sobre la función que cumple la empatía del docente para la generación de comunidades de aprendizaje inclusivas. No obstante estos antecedentes, es importante destacar que el enfoque de la inteligencia emocional ha sido cuestionado, dentro de otros motivos, por compartimentalizar u objetivar la experiencia emocional y no abordar toda su complejidad (Manrique Solana, 2015; Alvarez-Hevia, 2018). De ahí que resulten de interés las aproximaciones que integran la comprensión de las emociones con las características individuales de cada persona (Naranjo, 2013).

A su vez, se ha explorado la función que cumplen los aspectos emocionales sobre el trabajo inclusivo. Por ejemplo, Urbina Hurtado (2013), muestra que las y los docentes destacan de manera recurrente y espontánea la importancia del cariño para esta tarea, un elemento fuertemente conectado con la ética del cuidado. Zenteno-Osorio y Leal-Soto (2016), ponen de manifiesto la función que cumplen diversas emociones que experimentan los profesionales en el trabajo con estudiantes con necesidades de apoyo, destacando el papel de contención que suelen jugar los colegas ante este desafío. Como contraparte, Poblete-Christie *et al.* (2019) constatan un contrapunto entre las emociones frustración y alegría que la y los profesores experimentarían de manera predominante en el trabajo con la diversidad, apuntando, entre otros factores, a un condicionamiento generado desde una cultura educativa centrada fuertemente en la competencia y el éxito, y no en la colaboración.

De manera más específica, se ha entregado evidencia empírica sobre el trabajo colaborativo entre profesores en el contexto del trabajo con la diversidad. Así, se ha documentado que la colaboración y la co-enseñanza realizada adecuadamente entre profesores de educación especial y profesores de asignatura contribuyen a generar más participación y mejores aprendizajes en los estudiantes (Morgan, 2016). Y particularmente, se ha encontrado que esta manera de trabajar surge de una predisposición voluntaria a comprender los estados emocionales de la contraparte (Jortveit y Kovač, 2021). Asimismo, se ha visto que los profesores especiales se sienten más preparados para el trabajo colaborativo que los profesores de asignatura, apuntándose a diferencias en la formación profesional (Zagona, Kurth y MacFarland, 2017). También se ha documentado que la calidad de los apoyos entregados a estudiantes difiere según la importancia que otorga cada institución al trabajo de apoyo entre profesionales (Sanahuja-Gavaldà, Olmos-Rueda y Morón-Velasco, 2016). Y en Dinamarca, si bien se observa un esfuerzo por entregar apoyos a los estudiantes no se aprecia el mismo afán para modificar las prácticas de colaboración entre profesores (Hansen *et al.*, 2020). Finalmente, resultados obtenidos a partir del análisis de incidentes críticos muestran diversas tensiones entre docentes de aula y de apoyo que terminarían provocando una mutua indiferencia entre ambos actores. Dicha situación, sería comprensible considerando influencias provenientes de distintos niveles contextuales (Figuroa Céspedes *et al.*, 2020).

PANDEMIA, EDUCACIÓN Y EMOCIONES

La pandemia por Covid 19 y la consecuente crisis sociosanitaria ha ocasionado profundas alteraciones a la institucionalidad educativa, siendo muy posiblemente la suspensión de clases presenciales la más evidente de ellas, obligando a incorporar diversas modalidades de educación virtual con el objetivo de dar continuidad curricular y asegurar la trayectoria escolar. Según Cepal-Unesco (2020), los países de la región han desplegado tres tipos de medidas: modalidades de aprendizaje a distancia a través de diferentes formatos y/o plataformas; apoyo y movilización del personal; la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes. Obviamente, todo este escenario ha generado una alta exigencia emocional a las comunidades educativas y en particular a las y los profesores. Por ejemplo, Mujica Johson y Orellana Arduiz (2022), documentan factores como la incertidumbre ante la educación a distancia y la alta carga laboral que esta situación ha generado. Además, es necesario destacar que las profesoras mujeres se han visto especialmente tensionadas ante la necesidad de compatibilizar el trabajo pedagógico a distancia realizado desde el hogar con las demandas familiares (Trujillo *et al.*, 2022). Por otra parte, existen datos que permiten plantear que esta situación es especialmente aguda en profesoras y profesores chilenos. Así, un estudio comparativo muestra que docentes de este país han tenido mayores dificultades que de otros países para adaptarse a esta situación. Asimismo, se ha reportado incertidumbre ante el futuro escenario escolar y presiones a las que se han visto sometidos para obtener logros educativos similares a aquellos obtenidos hasta antes de la pandemia (Cáceres-Muñoz, Jiménez Hernández y Martín-Sánchez, 2020). En la misma línea, los resultados de un trabajo comparativo entre Ecuador y Chile, documentan una mayor carga laboral de los docentes chilenos junto con una percepción de que sus horarios de trabajo no habían sido respetados (López Orellana *et al.*, 2021).

Por tanto, considerando la fuerte carga emocional a la que han estado sometidos los actores educativos durante la crisis sociosanitaria, el valor del trabajo colaborativo para la educación inclusiva y la relevancia que tienen las emociones durante este, resulta de particular interés explorar en nuestro país, la experiencia emocional de las y los profesores de educación diferencial mientras realizan este tipo de intercambio.

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Conocer y explorar la experiencia emocional de profesoras de educación diferencial durante el trabajo colaborativo que realizan con otros profesionales en el contexto de pandemia.

MÉTODO

El estudio se plantea desde un paradigma cualitativo, centrándose en la comprensión de los significados que influyen en las personas, sus acciones y conductas sociales (Taylor y Bogdan, 1987). La investigación se basa en una lógica descriptiva y exploratoria, considerando que la aproximación al objeto de estudio fue novedosa y sin grandes premisas a priori (Hernández Sampieri, Fernández Colado y Baptista Lucio, 2010). Se utilizó un diseño con base en episodios emocionales, es decir, situaciones concretas en que se experimentaron emociones.

PARTICIPANTES

Participaron de manera voluntaria 11 profesoras de educación diferencial de 10 escuelas públicas distintas del Valle del Aconcagua, Chile, que cuentan con programas de integración (PIE). Todas ellas firmaron un consentimiento donde se les informó sobre los objetivos y condiciones de la investigación, garantizando la confidencialidad de los datos.

TÉCNICA DE CONSTRUCCIÓN DE DATOS

Se utilizó una entrevista semiestructurada (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996) cuyo diseño incluyó elementos de la entrevista episódica (Flick, 2007). El instrumento apuntó a episodios del trabajo colaborativo en que las profesoras experimentaron emociones, de valencia positiva o negativa, durante la pandemia. El diseño de la entrevista fue validado previamente a través del juicio de expertos además de dos pilotajes previos. Los episodios fueron seleccionados por las profesoras antes de la realización de la entrevista. Las entrevistas se realizaron remotamente utilizando la aplicación Meet con cámara activada y fueron grabadas. Posteriormente, los archivos de audio fueron transcritos.

TÉCNICA DE ANÁLISIS

Se realizó un análisis cualitativo de contenido de manera inductiva con apoyo del programa Atlas.ti versión 8.4.5. En total, del material construido se desprendieron trece episodios emocionales de los cuales once de ellos cumplieron con los parámetros de la investigación y cuya captura sintética se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1 – Descripción de episodios.

Episodio	Descripción	Emociones
1	Profesora de matemática no considera aportes de la profesora de apoyo para la realización de una clase.	Peña Frustración
2	Profesora recibe durante una reunión, comentarios positivos sobre su trabajo como coordinadora de parte de los miembros de su equipo.	Alegría Satisfacción Vergüenza
3	Profesora de lenguaje solicita a profesora de apoyo realizar en solo dos minutos su participación en clases.	Enojo Frustración
4	Mientras la profesora realiza un taller de trabajo colaborativo con el resto del equipo algunos colegas no le prestan atención o realizan otras actividades.	Rabia Peña
5	Profesora se entera de que otra profesora había coordinado con el director y equipo de convivencia un apoyo psicosocial para un estudiante sin considerar opinión del equipo PIE.	Frustración Rabia
6	Profesora de asignatura solicita profesora de apoyo hacerse cargo de las demandas emocionales de apoderadas.	Rabia
7	Durante una reunión de equipo, una profesional critica abiertamente el trabajo que con mucho esfuerzo estaban realizando los demás.	Peña Rabia Impotencia
8	Profesora de apoyo percibe indiferencia de un profesor de ciencias ante las adecuaciones que ella le había entregado para que él trabajara con un estudiante en aula.	Tristeza Desilusión Desgano
9	Profesora que cumple labores de coordinación del PIE percibe durante una reunión que directora crítica al equipo de trabajo.	Enojo Furia Frustración
10	Mientras la profesora de apoyo realizaba su clase el profesor de asignatura la contactó por celular para pedirle ayuda pues no podía acceder a un enlace Zoom.	Frustración
11	Profesor de matemática evade instancias de coordinación con profesora de apoyo.	Frustración

Fuente: Elaboración de los autores.

Los episodios fueron analizados desde una perspectiva constructivista que supone tres procesos simultáneos del hablante: descripción, comprensión e interpretación del episodio emocional. El principal foco del análisis estuvo en las explicaciones que las profesoras dieron del surgimiento de sus emociones, considerando que dichas interpretaciones estarían a la base de su surgimiento (Barrett, 2018). También se analizaron las referencias a los factores que incidieron en el surgimiento de las emociones (Fried, Mansfield y Dobozy, 2015) y a las estrategias utilizadas para su gestión.

RESULTADOS

En primer lugar, se exponen los factores señalados por las docentes que incidieron en el surgimiento de sus emociones; luego se muestran los significados o interpretaciones que explicaron las emociones vividas en cada episodio; y finalmente se exponen los resultados obtenidos sobre la gestión que realizaron las profesoras de su expresión emocional.

FACTORES QUE INCIDIERON EN EL SURGIMIENTO DE EMOCIONES

A continuación, se describe una serie de factores mencionados por las profesoras que incidieron sobre las emociones que ellas experimentaron durante la pandemia, tanto durante su actividad educativa general como, en particular, sobre el trabajo colaborativo realizado con docentes de asignatura. Esta descripción se realiza por niveles contextuales y de manera análoga a lo propuesto por el modelo de Fried, Mansfield y Dobozy (2015). Más concretamente, se considera los siguientes niveles: contexto socio sanitario, contexto institucional, condiciones relacionales y condiciones individuales.

Contexto sociosanitario

La alteración que provocó la pandemia sobre la vida cotidiana en general y, en particular, sobre el sistema educativo, tuvo un impacto directo sobre la emocionalidad de las profesoras. Situaciones como el confinamiento, el intercambio a través de canales remotos y la disminución de la participación de las y los estudiantes motivaron el surgimiento de emociones de valencia negativa en ellas.

Yo creo que fue [...] un poco de todo, del encierro, de la pandemia, de estar online y no ver las caras de los chiquillos, ellos, los de enseñanza media sobre todo, responden súper poco, están siempre con la cámara apagada, no responden, no participan, entonces toda esa frustración se fue juntando. (Profesora 1)

Como consecuencia de los factores mencionados, hubo una mayor urgencia e incremento de la demanda por generar estrategias didácticas más atractivas, llevando a las profesoras a extender sus jornadas hasta largas hora de la noche:

No sé si era la misma situación o nosotras mismas nos sobrecargamos más en que ya todo era inmediato, todo era para ahora ya. (Profesora 5)

Eran las diez, once de la noche y seguíamos trabajando y seguíamos planificando para entregar una buena educación a los niños. (Profesora 7)

Por otra parte, la decisión ministerial de eliminar la posibilidad de repetir de curso (nivel), contribuyó a agudizar esta merma en el interés y participación del alumnado, todo lo cual repercutió en la experiencia emocional de las docentes.

Más encima ellos sabían que iban a pasar de curso igual, porque así lo dijo el Ministerio, que nadie iba a repetir, entonces los chiquillos siempre supieron eso, no te pescaban, nada. (Profesora 1)

A su vez, el registro del trabajo remoto contribuyó a tensionar emocionalmente a las profesoras e, incluso, una de ellas optó por desconectar la cámara.

Es todo grabado, y todo puede jugar en contra, porque ahora, por ejemplo, usted me está grabando, tenemos esta reunión, nosotros cada reunión con los profesores tiene que ser grabada o cada trabajo colaborativo tiene que ser grabado, cada cosa tiene que ser grabado, entonces pucha, uno ahí es preferible apagar la cámara. (Profesora 9)

Por último, el trabajo realizado en los propios hogares generó una fuerte tensión entre las demandas domésticas y parentales, y el trabajo pedagógico propiamente tal.

Tenía que cumplir en el trabajo, con mi hija, con infinitas cosas más, entonces uno ahí, sentía que yo estaba mucho más sensible. (Profesora 7)

Yo también tengo una hija, yo sé que muchos de mis colegas también tienen hijos pequeños, entonces uno deja de lado a su familia, por cumplir con el trabajo, por buscar estrategias para los estudiantes. (Profesora 6)

Es así como, incluso, otra de las profesoras fue sobrepasada emocionalmente al punto de requerir apoyo profesional: “Fue una bola de nieve que iba creciendo, iba creciendo con el estrés, si era un estrés tremendo, yo me fui con licencia, porque tenía angustia me dijo el médico” (Profesora 1).

En síntesis, es posible observar cuatro factores del contexto sociosanitario que influyeron sobre la experiencia emocional de las docentes durante su trabajo educativo. Un primer factor, común a otros países (Cepal-Unesco, 2020), fue la realización de clases a distancia mediante recursos tecnológicos, todo lo cual, empobreció profundamente el aspecto vincular que da vida al trabajo pedagógico, transgredió dramáticamente las condiciones contractuales del profesorado e incrementó el control sobre su trabajo. Un segundo factor fue la presión ministerial para avanzar en los contenidos curriculares, acentuada por una política educativa centrada en los resultados de aprendizaje (Cáceres-Muñoz, Jiménez Hernández y Martín-Sánchez, 2020; López-Orellana *et al.*, 2021; Mujica Johson y Orellana Arduiz, 2022). Un tercer factor, fue la promoción garantizada de curso, independientemente de los resultados de aprendizaje, situación que evidentemente alteró los incentivos de los procesos formativos. Y un cuarto factor, a propósito del rol adjudicado históricamente a las mujeres, consistió en la multiplicidad de funciones que las profesoras debieron asumir para realizar el trabajo pedagógico desde el hogar, generando incluso efectos sobre su salud mental (Trujillo *et al.*, 2022).

Condiciones institucionales

La institucionalidad educativa ejerció una presión indirecta sobre las profesoras de apoyo para efectos del trabajo colaborativo, en función de las demandas que ejercen hacia las profesoras de asignatura. Es el caso de la profesora 3, cuya relación con la profesora de lenguaje se vio perturbada cuando esta última, al verse presionada para ponerse al día en sus clases luego una licencia médica, le impuso importantes restricciones de tiempo a su participación en aula: “Ella estaba llegando de una licencia médica, entonces tenía que pasar contenido, igual se sentía quizás presionada, no creo que estresada, pero un poco presionada por ponerse al día con los temas con los niños” (Profesora 3).

La presión ministerial por cumplir con el avance de los contenidos programados permite comprender muy posiblemente este tipo de conflictos, puesto que, a diferencia de las profesoras de apoyo, son las y los docentes de asignatura quienes deben responder a esta demanda.

Condiciones relacionales

El vínculo que suele establecerse entre las profesoras de apoyo y los estudiantes a su cargo fue un factor que también influyó en el surgimiento de las emociones. Tal como ocurrió a una de las docentes entrevistadas con el profesor de ciencias, quien no le otorgó la importancia a las adecuaciones que ella había realizado para un estudiante del último año escolar y con quien había trabajado durante toda la secundaria: “Yo creo que una era mi vínculo con el estudiante, que yo lo quería, o sea le tengo mucho cariño, entonces quería lo mejor para él” (Profesora 8).

Resulta razonable pensar que el valor de la dimensión interpersonal para la comprensión de las emociones experimentadas por las profesoras de apoyo es especialmente significativo (Fried, Mansfield y Dobozy, 2015). Asimismo, la distancia observada en la manera de significar el valor del apoyo pedagógico entre ambos tipos de docente podría relacionarse con diferencias originadas desde su formación (Zagona, Kurth y MacFarland, 2017), puesto que aspectos como el diálogo afectivo, el cuidado y el apoyo constituyen aspectos medulares del enfoque inclusivo (Echeita *et al.*, 2013), que orientan la formación de los profesores/as de educación diferencial.

Condiciones individuales

Finalmente, las disposiciones personales a reaccionar de una determinada forma también fue un elemento que incidió sobre el surgimiento de las emociones. Es el caso de la impulsividad ante la rabia que reconoce la profesora 6.

A mí me da rabia, sí, porque yo tengo un carácter muy fuerte y suelo no quedarme callada, yo llego y las largo, y es algo que he tenido trabajar, porque las largo no más, siempre con respeto por supuesto, pero sí, entonces de repente digo pucha digo ya para no generar conflicto, me muerdo la lengua. (Profesora 6)

Aunque los rasgos de personalidad han sido relevados en algunos trabajos sobre emociones docentes (Fried, Mansfield y Dobozy, 2015), este tipo de características no ha ocupado el lugar que se esperaría, considerando, sobre todo, la robusta literatura existente sobre esta materia (ej., Naranjo, 2013). Al respecto es importante destacar la manera parcelada o segmentada con que se ha abordado el tema emocional en educación (Manrique Solana, 2015; Alvarez-Hevia, 2018).

En resumen, los resultados construidos muestran diversos factores que incidieron de distinta forma sobre las emociones de las profesoras de apoyo durante la pandemia, los cuales corresponden a diversos niveles contextuales (Fried, Mansfield y Dobozy, 2015). Los siguientes apartados apuntan hacia aspectos de orden intrapersonal, propios de la experiencia emocional durante el trabajo colaborativo de las profesoras, como son los significados y la gestión de la expresión emocional.

SIGNIFICADOS

Las explicaciones que dieron las profesoras sobre el surgimiento de sus emociones durante el trabajo colaborativo constituyen un aspecto medular de éstas (Barrett, 2018), pues permiten comprender de manera situada las interpretaciones que las activaron (Poblete-Christie *et al.*, 2024). En síntesis, estas interpretaciones apuntaron a experiencias de: menosprecio, sentimientos de estancamiento y desmotivación, e inferioridad relacional.

Experiencia de menosprecio

La experiencia de menosprecio estuvo en el centro de la mayor parte de las emociones analizadas. Esta ausencia de valoración proveniente principalmente de profesores y profesoras de asignatura surgiría por diferentes motivos. Por ejemplo, fruto de que la tarea realizada por las profesoras de apoyo sería percibida como prescindible o inútil:

Estaba súper frustrada con lo que ella había hecho, como que había dicho en pocas palabras que lo mío estaba demás, porque ella como que podía con todo. (Profesora 1)

No te sirve entonces, no te sirvo para nada, entonces “¿en qué te ayudo?” le dije yo, “si no me dejas intervenir al inicio, si no me dejas intervenir al desarrollo, no me dejas intervenir en el cierre. (Profesora 3)

También, la percepción de una labor deficiente estaría a la base del menosprecio:

Sentía que nada era suficiente, entonces como que decía no, no puedo hacer esto, porque está malo, no, esto debe estar malo también, no le va a gustar. (Profesora 1)

Pero es como un poco de sentir como el malestar de que no están contentos de que nos hagamos cargo de ciertos casos, porque no sé, pensarán que no damos el ancho. (Profesora 5)

Sentí mucha pena la verdad, sentí pena, sentí impotencia, sentí la verdad sentí que me cuestionaron mucho mi trabajo. (Profesora 7)

A su vez, algunas profesoras señalaron que lo que no se estaría valorando sería el esfuerzo realizado:

Entonces es fome² cuando hay un esfuerzo detrás y no es valorado, independientemente cómo haya resultado. (Profesora 4)

Entonces uno deja de lado a su familia, por cumplir con el trabajo, por buscar estrategias de los estudiantes y que llegue a un punto en que alguien no valore y cuestione mucho lo que nosotros hacemos, eso me produjo mucha rabia. (Profesora 7)

Posición inferior en la relación

En la mayor parte de los episodios se observó una posición de inferioridad de las profesoras de apoyo en la relación con los profesores de asignatura. En algunos casos, esta situación se explicaría por el intento de la profesora de asignatura por centralizar las decisiones: “Ella quería siempre su ego, estaba más arriba de todo, no había, ella no llegaba a acuerdos, porque ella siempre quería ser ella la que llevaba todo. Entonces no, fue horrible” (Profesora 1).

En esta misma línea, otra profesora destacó una actitud de abierta superioridad de parte de los docentes de asignatura, todo lo cual provocaba que ella adoptara una actitud altamente solícita a fin de lograr un trabajo conjunto y así poder avanzar hacia los aprendizajes esperados.

Uno tiene que estar detrás de ellos buscándolos, pidiéndoles por favor y acordándoles que tienen que realizar una co-docencia para que el aprendizaje sea efectivo dentro de la sala de clases, pero ellos como que casi es un favor que nos hacen. (Profesora 11)

En otra entrevista, una profesora hizo referencia a las constantes restricciones que le impuso la profesora de asignatura para poder participar en el trabajo en aula, provocando en ella emociones como enojo y frustración.

² Aburrido.

Si no me dejas intervenir al inicio, si no me dejas intervenir al desarrollo, no me dejas intervenir en el cierre, me quieres dar dos minutos para que diga hola cómo están, no, le dije yo, qué fome, entonces no hago nada, me enojé, me sentí enojada, me sentí frustrada. (Profesora 3)

No obstante lo anterior, es posible que esta situación se explique por una falta de comprensión de parte del profesorado de asignatura respecto de lo que implica el trabajo inclusivo, en términos de los compromisos y responsabilidades compartidas que se espera para ambos tipos de docente para garantizar el avance en la participación y el aprendizaje de las y los estudiantes con necesidades de apoyo.

A mí me da rabia, que no se hagan cargo. Sí, porque pasa también con el trabajo con los niños, al interior de la sala, si va todo ligado, entonces como que los niños PIE, como que fueran míos, como que fuera alumno exclusivo mío, y el niño pertenece a un curso. (Profesora 6)

Relación conflictiva

En algunos casos la relación con las y los profesores de asignatura fue significada como conflictiva, tensionada por posiciones personales contrapuestas las cuales, incluso, llegaban a imponerse sobre sus objetivos de trabajo, esto es, lograr los aprendizajes de los estudiantes en cuestión: “Es como tratar de ver quién era el que hacía mejor y más rápido la pega, como figurar más y para mí ese no es el fin último, el fin último y primero es el estudiante” (Profesora 5).

Sentimiento de estancamiento y desmotivación

Como consecuencia del menosprecio y de las diferencias, en algunas ocasiones surgió la impresión de estancamiento y desmotivación en el trabajo realizado.

Yo sentía que no podía pensar, como que me estancada, no sabía, sentía que nada era suficiente, entonces como que decía no, no puedo hacer esto, porque está malo, no, esto debe estar malo también, no le va a gustar. (Profesora 1)

Que en el fondo eso fue, porque yo le asistí a adecuar una prueba, a un estudiante, que yo tengo un interés particular, porque trabajo con necesidades educativas especiales, para que llegara a lograr el objetivo, pero él no tenía muchos interés, entonces eso fue lo que me causó como un desgano. (Profesora 8)

Fue desilusión y fue como qué hago acá, no quiero trabajar más en esto. Eso fue. (Profesora 8)

Es importante destacar que, en general, estos significados se refirieron a situaciones de orden interaccional (Fried, Mansfield y Dobozy, 2015), y apuntaron a un tipo particular de relación que las docentes de apoyo percibieron sobre su trabajo con docentes de asignatura. Sin embargo, al considerar el contexto cultural y político en que surgieron estas emociones (Zembylas *apud* Fried, Mansfield y Dobozy, 2015), resulta esencial dirigir la atención sobre las prioridades del sistema educativo, centradas principalmente en los resultados de aprendizaje. Dichas orientaciones contrastan con las prioridades del enfoque inclusivo, centradas principalmente en el fomento de una determinada calidad relacional, relevando aspectos como el cuidado mutuo, el diálogo u otros (Echeita *et al.*, 2013). En este sentido, los conflictos y diferencias de poder entre ambos tipos

de docentes podrían ser explicadas como reflejo de una tensión más amplia y, por tanto, resulta equívoco intentar comprenderlas solo en función de disposiciones o indisposiciones individuales.

GESTIÓN DE LA EXPRESIÓN EMOCIONAL

Los resultados muestran distintas maniobras dirigidas a gestionar la expresión de las emociones experimentadas por las profesoras. En algunos casos optaron por la expresión inmediata, en otros, por el ocultamiento y en otros casos por el aplazamiento de la expresión.

Expresión inmediata

Algunas profesoras manifestaron verbalmente y durante la misma sesión de trabajo la emoción que sintieron en ese momento. Por ejemplo, al finalizar la clase la profesora 3 expresó la rabia que había sentido a raíz del comportamiento que la profesora de asignatura había tenido con ella durante la actividad.

Y cuando terminó la clase yo le dije, “mira profesora” -le dije yo-, “me hiciste sentir mal con esa actitud que tuviste, porque yo vengo a tu clase, necesito hacerla, ahh”... porque a todo esto me dijo, “hay dos niñitos, no te preocupes, no hagas nada”, entonces yo le dije “aunque haya un niño, yo voy a hacer mi clase igual, porque yo soy la profesora de este nivel y tengo que cumplir con mi trabajo haya uno, o haya diez, o haya quince niñitos. (Profesora 3)

La expresión verbal de lo que se estaba sintiendo en el momento fue reportada como satisfactoria. Por ejemplo, la profesora 4 manifestó que le permitió eliminar la posibilidad de tener quedar con asuntos sin resolver con sus colegas.

La verdad es que me quedé con la sensación de tranquilidad fijate, a pesar de la pena y todo, porque pude decírselo, no me quedé con la espina clavada de que “ohh, no prestaron atención” [...], una vez que ya lo dije, ahí quedó, ahí se solucionó, [...], por lo tanto, no fue algo que siguiera en mí dando vueltas y dando vueltas. (Profesora 4)

Algo análogo ocurrió en el ámbito interpersonal, cuando luego de que la profesora de apoyo manifestó su enojo a la profesora de lenguaje por las restricciones de tiempo que ésta le había impuesto en una clase, en la siguiente le ofreció realizar la toda la sesión.

La siguiente clase yo no tuve ningún problema con ella, me dejó hacer la clase que venía, cambió su mentalidad a la siguiente clase, [...], entonces cuando yo me enfrente de nuevo con ella, era como si nada hubiese pasado. (Profesora 3)

Ocultamiento

En otro episodio, la profesora decidió no mostrar el enojo que estaba experimentando ante la directora debido a sus comentarios sobre el trabajo de apoyo que realizan las profesoras de educación diferencial, recurriendo para ello a la función “ocultar pantalla” que ofrece la aplicación que se estaba utilizando.

Continuaba otro curso y yo apagué mi cámara, y ella hablaba, me decía, hablaba “¿Juliana estás ahí?”, y yo no contestaba, porque estaba tan enojada, enfurecida, así no quería nada, de verdad, no quería nada, y me corrían las lágrimas, no quería nada, porque era una crítica todo el trabajo que nosotros estábamos desarrollando. (Profesora 9)

Es así como, el dispositivo utilizado para comunicarse permitió esconder las expresiones faciales que surgen espontáneamente de la experiencia emocional, una maniobra que permite relajarse pero que es más difícil de realizar presencialmente.

Uno apaga la cámara, como que hace, ya listo y después la prende, ahh dígame profesor, y como que cambia [...], es diferente porque uno aquí lo puede manejar, ahora, si uno está presencial, pucha. (Profesora 9)

P: Yo apago la cámara

E: Ah sí, ¿y eso ayuda?

P: Sí, ayuda

E: ¿Cuál es el objetivo de hacer eso?

P: Tranquilizarme [...]. (Profesora 11)

Aplazamiento

En otros casos, la decisión fue no expresar verbalmente durante el episodio la emoción que se había experimentado comentar lo sucedido posteriormente con otra persona, como por ejemplo, a la coordinadora del PIE.

Entonces yo hablé con mi coordinadora y le dije que eso me había causado mucha pena, yo estaba súper frustrada con lo que ella había hecho, como que había dicho en pocas palabras que lo mío estaba demás, porque ella como que podía con todo. (Profesora 1)

En otro caso la decisión fue relatar lo que se había sentido con familiares, es decir, espacios de mayor confianza.

P: No, yo en el minuto respondí adecuadamente y después obviamente de la reunión de que se terminó, yo ahí me acerqué más a mi grupo cercano, o sea a mi pareja, a mi familia, donde yo ahí como que me expresé un poco más y ahí me bajó toda la pena del momento.

E: No en ese espacio, sino que lo dejaste para un espacio diferente digamos

P: Claro, para un ambiente más íntimo. (Profesora 7)

Esta diferencia en la gestión de la expresión emocional obliga a dirigir la atención sobre la relevancia de la autoconsciencia emocional. Aunque se trata de un fenómeno que ocupa un lugar central en la gestión de estos estados mentales, éste no suele abordarse con detalle en trabajos del ámbito educativo, realizados principalmente bajo el enfoque de la inteligencia emocional o de las competencias emocionales. Por otra parte, es necesario considerar la función que cumple el contexto para comprender estas maniobras, en términos de aquello que está o no está permitido sentir (o al menos expresar) al interior del sistema educativo (Zembylas *apud* Fried, Mansfield y Dobozy, 2015). En ese sentido, es posible estimar que, en este contexto, existe cierta restricción para expresar emociones de valencia negativas, como la frustración o el enojo, situación que posiblemente se refuerza debido al bajo desarrollo de la formación emocional en el profesorado en nuestro país (Poblete-Christie, Lopez y Munoz, 2019).

CONCLUSIONES

El trabajo ha permitido describir las emociones que experimentaron las profesoras de educación especial durante la realización del trabajo colaborativo al interior de los programas de integración escolar, en contexto de pandemia. A través de estos resultados ha sido posible documentar: diversos factores contextuales que incidieron sobre las emociones de las profesoras; los significados o interpretaciones que dispararon dichas emociones; y el manejo que las docentes hicieron de la expresión de estos estados mentales.

De manera general, el estudio ha permitido mostrar en un ámbito particular la estrecha interdependencia entre contexto sociocultural y la experiencia emocional docente (Fried, Mansfield y Dobozy, 2015). Uno de los aspectos que destaca de los resultados es cómo la experiencia emocional de las docentes ha sido trastocada fruto de una alteración de la estructura que en tiempos normales sostiene a la institucionalidad educativa. Íntimamente asociado a lo anterior, los datos muestran el tensionamiento que las profesoras han vivido a causa de la duplicidad o multiplicidad de funciones que han asumido en el hogar durante en este periodo (Trujillo *et al.*, 2022). De esta forma, más allá del temor al contagio por coronavirus, aspectos como el aumento de presión laboral, los procesos de desestructuración y reestructuración de los soportes de trabajo, y el consecuente conflicto de roles, sintetizan posiblemente el origen de estas consecuencias emocionales. A su vez, considerando que es probable que las pandemias sean parte de los nuevos tiempos, resulta prioritario analizar los eventuales aportes desde la psicología de la emergencia para contribuir a afrontar de mejor manera los eventuales desafíos emocionales futuros ante este tipo de situaciones u otras análogas.

Desde un punto de vista estrictamente teórico (Barrett, 2018), los resultados construidos permiten apreciar la complejidad que de las emociones, en términos de que éstas difícilmente se pueden entender como hechos homogéneos, objetivos y con independencia del contexto y de la subjetividad de quien los experimenta, tal como así se los concibe en buena parte de los trabajos realizados en el ámbito educativo (Alvarez-Hevia, 2018). Los episodios analizados permiten apreciar no solo el carácter situado de las emociones sino, sobre todo, “micro situado”, es decir, comprensibles a partir de coordenadas interpretativas muy específicas que emergieron en un determinado espacio y momento, en función de diferentes niveles y factores (Fried, Mansfield y Dobozy, 2015). Sin embargo, ha de tenerse en cuenta que dicha síntesis se configura de acuerdo con la subjetividad de cada docente en un momento particular (Barrett, 2018), todo lo cual exigiría de una exploración aún más profunda en función de determinadas características individuales (ej., Naranjo, 2013).

En este sentido, las interpretaciones o significados que activaron las emociones de las docentes guardan especial relevancia dada su conexión con el fuero íntimo de las docentes. No obstante, y aunque estos datos son congruentes con otros estudios similares (ej., Figueroa Céspedes *et al.*, 2020), es necesario analizarlos con cautela pues obedecen a situaciones seleccionadas de manera casuística, exentas de representación estadística.

Uno de los resultados centrales de este trabajo muestra que prácticamente todas las emociones relatadas por las profesoras fueron de valencia negativa y surgieron a propósito de un tipo particular de relación que ellas percibieron con sus colegas de asignatura. Dicha emociones muy posiblemente reflejan una dinámica que podría caracterizarse como rígidamente asimétrica, es decir, con notorias diferencias de poder a favor de las profesoras de asignatura. Sin embargo, tal como se señaló más arriba, estos datos deben analizarse en función del contexto y no solo de manera individual o diádica, pues a nuestro juicio reflejan la tensión originada por el macro intento de permear el propio sistema educativo con el enfoque inclusivo. Es decir, serían consecuencia de una tensión ocasionada por el cambio cultural que se desea orientar hacia un mundo más inclusivo.

No obstante lo anterior, resulta fundamental destacar los eventuales efectos emocionales de dicha dinámica sobre el aprendizaje y participación del estudiantado (Morgan, 2016; Jortveit

y Kovač, 2021), constituyendo por tanto un desafío cuyo logro exige un esfuerzo “desde arriba” y “desde abajo”. Desde arriba, en términos de la necesidad de reforzar en el sistema educativo los valores y condiciones relacionales que iluminan el enfoque inclusivo. Y desde abajo, en términos de fortalecer las capacidades emocionales de las y los docentes de apoyo, de tal forma que les permita absorber adecuadamente las tensiones descritas. En ambos niveles, el desafío implica un avance en el ámbito relacional y emocional, un ámbito en el que hasta el día de hoy el sistema educativo tiene una deuda significativa.

Los datos construidos han permitido dar cuenta que el carácter real y tangible de la experiencia emocional de las docentes facilita de alguna forma la atención conjunta hacia ésta, siendo una interesante oportunidad para cultivar el trabajo colaborativo. Así, es posible plantear que cuando estas emociones fueron explicitadas abiertamente y verbalmente en el momento en que surgieron -y con ello también, los significados que las fundaron-, instalaron en el espacio intersubjetivo un diálogo orientado al genuino encuentro entre docentes.

Otra valor de estos resultados radica en que permiten aproximarse con detalle a las interpretaciones evaluativas que estuvieron a la base de las emociones reportadas (Barrett, 2018), mostrando estados como rabia o frustración que, en apariencia, podrían considerarse como reñidos con el paradigma inclusivo pero que, desde otro prisma, reflejaron de manera milimétrica el desafío medular que implica dicho enfoque, cuál es generar un cambio en las concepciones o significados (Echeita Sarrionandia, 2007; 2013; Echeita *et al.*, 2013; Muñoz Villa, López Cruz y Assaél, 2015). Y por cierto en las disposiciones personales. Al respecto, es importante destacar que este desafío se hace más comprensible si se tiene en cuenta que las emociones pueden entenderse como configuraciones fenomenológicas/representacionales, cuya manifestación corporal y espontánea mantiene una íntima continuidad con un componente interpretativo (Poblete y Bächler, 2023).

En este sentido, el tipo de emociones reportadas podrían ser consideradas como valiosas oportunidades para construir el “microcosmos” inclusivo (Echeita *et al.*, 2013), toda vez que permiten negociar significados particularmente profundos — y eventualmente contrapuestos —, entre quienes las experimentan; y, desde ese punto de vista, cultivar en tiempo real la valoración de la diversidad. Es el caso, por ejemplo, de algunos episodios en el que las profesoras identificaron e informaron explícitamente su sentir a su interlocutor, propiciando efectos virtuosos para la relación entre ambos y, por consecuencia, para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

Por otra parte, resulta relevante destacar el lugar que ocuparon los dispositivos y aplicaciones electrónicas en la gestión que las profesoras hicieron de su expresión emocional durante la actividad a distancia. La conexión remota fue un potente soporte para afrontar los distintos desafíos que surgieron en contexto pandémico. Sin embargo, es muy probable que también haya mermado uno de los aspectos fundamentales del trabajo docente como es la motivación que imprime la conexión emocional con los demás (Fried, Mansfield y Dobozy, 2015). En este sentido, son interesantes los resultados que permitieron evidenciar situaciones de conflicto donde las profesoras utilizaron funciones computacionales como verdaderas “prótesis expresivas” con el fin de ocultar a sus colegas determinadas expresiones surgidas de emociones de valencia negativa. Al respecto, es posible estimar que tal estrategia pudo haber obstaculizado las dinámicas virtuosas descritas en el párrafo anterior, al enmascarar los genuinos estados mentales de quienes participaron de dichas situaciones. De esta forma, resultaría interesante continuar la exploración hacia la incidencia del uso de dispositivos electrónicos sobre el intercambio emocional durante el trabajo colaborativo.

Resumiendo, el estudio ha permitido documentar que las emociones constituyen un ingrediente central del trabajo colaborativo (Jortveit y Kovač, 2021) y, por tanto, para la inclusión educativa. Sin embargo, la formación emocional es una asignatura pendiente en la preparación de las y los

profesores. Por tanto, si bien es factible encontrar situaciones ejemplares de trabajo colaborativo en el ámbito de la educación inclusiva no es extraño que, en términos de la formación, todavía éste sea un desafío no asumido adecuadamente (Hansen *et al.*, 2020).

El abordaje de las emociones experimentadas durante el trabajo colaborativo puede ser una interesante alternativa para afrontar directamente aspectos gravitantes de la diversidad humana. Dado su carácter espontáneo, cualitativo y corpóreo resulta plausible pensar que la información que arrojan estos afectos cuentan con un mayor grado de confiabilidad en comparación con la expresión de otros estados mentales, eminentemente representacionales y mediados por el filtro de la consciencia y la voluntad. De ahí también que, en términos formativos, constituyan una interesante alternativa para fomentar la autoconciencia (Naranjo, 2013). Asimismo, el carácter evaluativo que emana de las emociones constituye una oportunidad para abordar la dimensión axiológica involucrada en el desafío que implica una educación inclusiva (Echeita *et al.*, 2013). En este sentido, es posible desprender que la formación emocional de las y los profesores de educación especial es un requisito prioritario para el trabajo inclusivo. No obstante lo anterior, resulta evidente que, a la luz de los resultados, este esfuerzo también debe ir “desde afuera hacia adentro” siendo fundamental considerar el influjo que tienen las condiciones institucionales (Fried, Mansfield y Dobozy, 2015) sobre el tipo de intercambio que hemos documentado.

Finalmente, destacar las limitaciones del estudio. En primer lugar las restricciones metodológicas impuestas por la emergencia sociosanitaria que obligaron a que todas las entrevistas fueran realizadas remotamente. En segundo lugar, los episodios analizados fueron recuperados retroactivamente por las profesoras, lo cual posiblemente implicó algún proceso de distorsión. En tercer lugar, la ausencia de profesores diferenciales hombres impidió lograr una aproximación sobre este grupo. Como sugerencia de futuros estudios, creemos que sería de utilidad explorar con mayor profundidad, tanto en docentes mujeres como hombres, la relación entre sus diferencias individuales con las emociones experimentadas; así como las eventuales tensiones que en base a dichas diferencias podrían surgir en el trabajo colaborativo.

REFERENCIAS

ALVAREZ-HEVIA, David Menéndez. Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. **Revista Española de Pedagogía**, Madrid, v. 76, n. 269, p. 7-23, 2018. <https://doi.org/10.22550/>

BAR-ON, Reuven. The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). **Psichotema**, Oviedo, v. 18, n. supl., p. 13-25, 2006. <http://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>

BARRETT, Lisa Feldman. **La vida secreta del cerebro: Cómo se construyen las emociones**. Barcelona: Paidós, 2018.

CÁCERES-MUÑOZ, Jorge; JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, Antonio Salvador; MARTÍN-SÁNCHEZ, Miguel. Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 9, n. 3, p. 199-221, 2020. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>

CEPAL-UNESCO. **La educación en tiempos de la pandemia COVID-19**. 2020. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf. Acceso en: 27 feb. 2024.

ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo. Del dicho al hecho hay un gran trecho. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Ciudad de México, v. 1, n. 1, p. 29-36, 2007. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol1-num1/art2.pdf>. Acceso en: 27 feb. 2024.

ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo. Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y quebranto”. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 11, n. 2, p. 99-118, 2013. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>. Acceso en: 27 feb. 2024.

ECHEITA, Gerardo; SIMÓN, Cecilia; LÓPEZ, Mauricio; URBINA, Carolina. Educación inclusiva. Sistema de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. *In*: VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel; SHALOCK, Robert L. (coord.). **Discapacidad e Inclusión: Manual para la docencia**. España: Amaru, 2013. p. 329-357.

FIGUEROA CÉSPEDES, Ignacio; SEPÚLVEDA GUAJARDO, Gonzalo; SOTO CÁRCAMO, Jorge; YÁÑEZ-URBINA, Christopher. Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en programas de integración educativa. **Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**, Santiago de Chile, v. 57, n. 1, p. 1-15, 2020. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.1>

FLICK, Uwe. **Introducción a la Investigación Cualitativa**. Madrid: Morata, 2007.

FRIED, Leanne; MANSFIELD, Caroline; DOBOZY, Eva. Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. **Issues in Educational Research**, Australia, v. 25, n. 4, p. 415-441, 2015. Disponible en: <https://ro.ecu.edu.au/ecuworkspost2013/2484>. Acceso en: 27 feb. 2024.

HANSEN, Janne Hedegaard; CARRINGTON, Suzanne; JENSEN, Charlotte Riis; MOLBÆK, Mette; SCHMIDT, Maria Christina Secher. The collaborative practice of inclusion and exclusion, **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, Reino Unido, v. 6, n. 1, p. 47-57, 2020. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730112>

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Maria del Pilar. **Metodología de la Investigación**. 6 ed. México: Editorial Mc Graw Hill, 2010.

JORTVEIT, Maryann; KOVAČ, Velibor Bobo. Co-teaching that works: special and general educators' perspectives on collaboration. **Teaching Education**, Reino Unido, p. 286-300, 2021. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895105>

LÓPEZ ORELLANA, Cindy Tatiana; VARELA TORRES, Jorge Javier; GUZMAN MARTINEZ, Paulina de Los Angeles; PIEDRA-MARTÍNEZ, Elisa; FREIRE-PESÁNTEZ, Andrea; BACULIMA BACUILIMA, Janneth Lucía; CORDERO COBOS, Lucía. Bienestar docente durante la Pandemia COVID-19: La Comparación entre Ecuador y Chile. **Revista de Sociología de la Educación**, Valencia, v. 14, n. 3, p. 325-347, 2021. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.3.21472>

MAKOELLE, Tsediso Michael. Teacher Empathy: A Prerequisite for an Inclusive Classroom. *In*: PETERS, Michael A. (ed.). **Encyclopedia of Teacher Education**. Singapore: Springer, 2019. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_43-1

MANRIQUE SOLANA, Rafael. La cuestión de la inteligencia emocional. **Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría**, Madrid, v. 35, n. 128, p. 801-814, 2015. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352015000400008>

MÁRQUEZ DE PÉREZ, María Esther. El trabajo colaborativo: Una oportunidad para el desarrollo del pensamiento práctico del profesional reflexivo. **Revista Científica**, Venezuela, v. 4, n. 11, p. 360-379, 2019. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7012021>. Acceso en: 27 feb. 2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, GOBIERNO DE CHILE — MINEDUC. **Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Educación Especial/Diferencial**. Santiago de Chile: CPEIP, 2021.

MORGAN, Jennifer L. Reshaping the role of a special educator into a collaborative learning specialist. **International Journal of Whole Schooling**, Estados Unidos, v. 12, n. 1, p. 40-60, 2016. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1095368>. Acceso en: 27 feb. 2024.

MUJICA JOHNSON, Felipe Nicolás; ORELLANA ARDUIZ, Nelly Del Carmen. Emociones de profesoras de Educación Física chilenas en el contexto de pandemia: estudio de casos. **Retos**, Murcia, v. 43, p. 861-867, 2022. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89801>

MUÑOZ VILLA, María Loreto; LÓPEZ CRUZ, Mauricio; ASSAÉL, Jenny. Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 14, n. 3, p. 68-79, 2015. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>

NARANJO, Claudio. **Cambiar la educación para cambiar el mundo**. Barcelona: La Llave, 2013.

POBLETE-CHRISTIE, Octavio; BÄCHLER, Rodolfo. ¿Emociones sin fenomenología? Reflexión sobre las investigaciones en emociones de profesores. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 48, n. 4, p. 247-264, 2023. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400247>

POBLETE-CHRISTIE, Octavio; CORNEJO CHÁVEZ, Rodrigo; BÄCHLER, Rodolfo; LÓPEZ CRUZ, Mauricio. Sensaciones y significados: Cara y contracara de las emociones de profesoras chilenas en aula. **Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 36-54, 2024. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.16069>

POBLETE-CHRISTIE, Octavio; LOPEZ, Mauricio; MUNOZ, Loreto. ¿De la Frustración a la Alegría o de la Alegría a la Frustración? Significados Sobre Inclusión Educativa Construidos por Docentes a Partir de su Experiencia Emocional. **Psykhé**, Santiago, v. 28, n. 1, p. 1-14, mayo 2019. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>

RAJENDRAN, Poornima; ATHIRA, B. K.; ELAVARASI, D. Teacher Competencies for Inclusive Education: Will Emotional Intelligence Do Justice? **Shanlax: International Journal of Education**, India, v. 9, n. 1, p. 169-182, 2020. <https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3494>

REPÚBLICA DE CHILE. Ley 20.903 de 2016. Crea Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. **Diario Oficial**, Santiago de Chile, 4 mar. 2016.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio; GIL FLORES, Javier; GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo. **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Málaga: Aljibe, 1996.

SANAHUJA-GAVALDÀ, Josep M.; OLMOS-RUEDA, Patricia; MORÓN-VELASCO, Mar. Collaborative support for inclusion. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Amington, v. 16, n. 1, p. 303-307, 2016. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12293>

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo**. Madrid: Narcea, 2007.

TAYLOR, Steven J; BOGDAN, Robert. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Paidós, 1987.

TRUJILLO, Macarena; MUÑOZ-SAAVEDRA, Judith; CARES-MARDRONES, Carmen A.; CONTRERAS-HERNÁNDEZ, Paola. Género y precarización del empleo y los cuidados: consecuencias de la pandemia para profesoras de educación infantil y primaria en Chile. **Foro de educación**, Salamanca, v. 20, n. 2, p. 205-229, 2022. <https://doi.org/10.14516/fde.996>

UITTO, Minna; JOKIKKOKO, Katri; ESTOLA, Eila. Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. **Teaching and Teacher Education**, Reino Unido, v. 50, p. 124-135, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>

URBINA HURTADO, Carolina. **La compleja relación entre las concepciones sobre los procesos de inclusión y la práctica docente**. 2013. 380 f. Tesis (Doctorado) — Curso de Formación del Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2013.

ZAGONA, Alison L.; KURTH, Jennifer A.; MACFARLAND, Stephanie Z. C. Teachers' Views of Their Preparation for Inclusive Education and Collaboration. **Teacher Education and Special Education**, Arlington. v. 40, n. 3, p. 163-178, 2017. <https://doi.org/10.1177/0888406417692969>

ZENTENO-OSORIO, Sebastián; LEAL-SOTO, Francisco. Los afectos en la experiencia de ser profesor de un estudiante diagnosticado con trastorno espectro autista. **Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**, Santiago de Chile, v. 53, n. 1, p. 1-14, 2016. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.5>

Cómo citar este artículo: POBLETE-CHRISTIE, Octavio; CARO SÁNCHEZ; Claudia; SALINAS SAN MARTÍN, Gabriel; ELGUETA VEJA, Agueda; ARAYA GARCÍA, Aida. Trabajo colaborativo, emociones e inclusión en Chile durante la pandemia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290036, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290036>

Conflictos de interés: Los autores declaran que no tienen intereses comerciales o asociativos que representen un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.

Financiamiento: El estudio recibió financiamiento de la Dirección de Investigación de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile.

Contribuciones de los autores: Conceptuación, Consultoría de Datos, Análisis Formal, Investigación, Supervisión, Escrita — Revisión y Edición: Poblete-Christie, O.; Caro Sánchez, C.; Salinas San Martín, G.; Elgueta Veja, A.; Araya García, A. Obtención de Financiamiento, Administración del Proyecto, Recursos, Software, Visualización: Poblete-Christie, O. Metodología, Validación, Escrita — Primeira Redacción: Poblete-Christie, O.; Salinas San Martín, G.

SOBRE LOS AUTORES:

OCTAVIO POBLETE-CHRISTIE es doctor en Psicología por la Universidad de Chile (Chile). Profesor titular de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Campus San Felipe (Chile). Psicólogo educacional especialista en temas emocionales y psicólogo clínico (orientaciones humanista y sistémica).

CLAUDIA CARO SÁNCHEZ es magíster en Educación Diferencial, mención necesidades educativas múltiples por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile). Coordinadora Docente e Académica de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad de Playa Ancha, Campus San Felipe (Chile).

GABRIEL SALINAS SAN MARTÍN es doctor en Sociedad y Cultura: Historia, Antropología, Arte y Patrimonio por la Universidad de Barcelona (España). Docente de la Universidad de Playa Ancha, Campus San Felipe (Chile).

AGUEDA ELGUETA VEJA es magíster en Educación, mención curriculum y evaluación basado en competencias, Universidad de Playa Ancha, Campus San Felipe (Chile). Docente de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la misma institución.

AIDA ARAYA GARCÍA es magíster en Educación, mención curriculum y evaluación basado en competencias por la Universidad de Playa Ancha, Campus San Felipe (Chile). Docente y Supervisor de práctica profesional, carrera de Pedagogía de educación diferencial. Magíster en educación diferencial con mención en necesidades múltiples de la misma institución.

Recibido en 28 de mayo de 2022

Revisado en 9 de marzo de 2023

Aprobado en 17 de marzo de 2023

