

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMAS DE POST-GRADO
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y
EDUCACIÓN ESPECIAL



RELACIONES DE ALTERIDAD EN EDUCACIÓN: UNA
MIRADA DESDE EL EQUIPO DIRECTIVO Y DOCENTES

Tesis presentada a la Dirección de Post-Grado de la Universidad Católica
de la Santísima Concepción

Para optar al grado académico de Magíster en Psicopedagogía y
Educación Especial

POR

GLORIA ALEXANDRA VIDAL CÁRTER

DIRECTOR DE TESIS: Dr. Cristian Marilaf Cortés

Concepción, Diciembre 2020

**Tesis presentada para la Obtención del Grado de Magíster en
Psicopedagogía y Educación Especial**

Nombre del Candidato

Gloria Alexandra Vidal Cárter

COMISIÓN EXAMINADORA

Director de Tesis: Dr. Cristian Marilaf Cortés, Facultad de Educación,
Universidad Católica de la Santísima Concepción

Informante Interno: Dr. Oscar Basulto Gallegos, Facultad de Comunicación,
Historia y Ciencias Sociales, Universidad Católica de la Santísima Concepción

Informante Externo: Dra. Pilar Contreras Parraguez, Universidad Austral de
Chile

Dedicatoria

A Dios, por no abandonarme, darme las fortalezas necesarias para continuar con este proceso académico, cuidarme en la ruta a clases a la universidad y el regreso de noche a mi hogar.

A mi esposo, por estar presente en cada paso que voy dando, otorgándome contención en los momentos de angustia, valorar mi esfuerzo y dedicación por las actividades que me gustan.

A mis padres, hermanas, abuelita por enseñarme que la educación es importante para ir desenvolviéndose en la vida, adquirir nuevos conocimientos y experiencias de aprendizaje.

Agradecimientos

El año 2020 a nivel mundial, la sociedad se vio afectada por una pandemia llamada covid-19, generando la muerte de muchas personas. A nivel familiar, también fuimos tocados gravemente por este virus, lo que desencadenó que los estados emocionales y físicos estuvieran debilitados, por lo que damos gracias a Dios de que salimos victoriosos de esta batalla. Por esta razón, mi agradecimiento en primer lugar es a Dios, por la misericordia que ha tenido con la familia y otorgarme una nueva oportunidad para continuar estudiando y especializarme en mi área.

En segundo lugar, mi familia, mi esposo, mis padres, hermanas y abuelita que desde el primer día en que supieron que volví a estudiar me apoyaron y fortalecieron con sus palabras de amor y gestos constantes.

En tercer lugar, un agradecimiento especial a mi profesor de tesis el Dr. Cristian Marilaf Cortés que me acompañó en todo este proceso de investigación, orientando siempre a la mejora.

Finalmente, agradezco al Colegio Amanecer de Coronel y funcionarios, tales como el equipo de gestión, profesores de asignatura, profesoras diferenciales, fonoaudióloga, psicóloga que participaron de forma voluntaria sabiendo que no habría nada a cambio más que un simple “gracias” pero aun así, ellos estuvieron presentes en esta investigación.

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo comprender el modo en que construyen las relaciones de alteridad el equipo de gestión y docente de un establecimiento educacional particular subvencionado de la comuna de Coronel para atender a la diversidad. Nos acercamos a comprender el fenómeno de estudio desde la teoría de las relaciones de alteridad, es decir, desde el reconocimiento del Otro desde sus propias singularidades. De este modo, se desarrolló una investigación cualitativa con un diseño fenomenológico hermenéutico, puesto que permite adentrarse en los relatos de experiencia de vida del equipo de gestión y docentes. La recopilación de la información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión, revisión de políticas ministeriales y documentos institucionales del colegio donde se centró el estudio. Una vez obtenida la información se realizó un análisis temático de tipo hermenéutico del que se evidencia que las relaciones de alteridad se desarrollan enfocados en aquellos alumnos que pertenecen al programa de integración escolar.

Palabras claves: Alteridad, Diversidad, Enseñanza, Programa de Integración Escolar, Estudiantes.

Abstract

The present research aims to understand the way in which the management and teaching team of a private subsidized educational establishment in the Coronel commune construct relationships of otherness to attend to diversity. We approach to understand the phenomenon of study from the theory of the relations of alterity, that is, from the recognition of the Other from its own singularities. In this way, a qualitative research was developed with a hermeneutical phenomenological design, since it allows to enter into the life experience stories of the management team and teachers. The information was collected through semi-structured interviews and discussion groups, review of ministerial policies and institutional documents of the college where the study was focused. Once the information was obtained, a thematic analysis of a hermeneutic type was carried out, which shows that the relationships of otherness are developed focused on those students who belong to the school integration program.

Key words: Alterity, Diversity, Teaching, School Integration Program, Students.

Índice

Introducción.....	11
<i>Capítulo I: Problematización.....</i>	<i>13</i>
1. Planteamiento del Problema	14
1.1 Formulación:	14
1.2. Interrogante:.....	18
1.3. Objetivos:	18
1.4. Supuestos:	18
<i>Capítulo II: Marco Teórico.....</i>	<i>20</i>
Introducción.....	21
2.1. <i>Relaciones de alteridad en educación.....</i>	<i>22</i>
2.1.1. Preocupación por el Otro-estudiante en educación.	24
2.2. Preocupación por el Otro-estudiante desde la mirada de la diversidad e inclusión.	26
2.2.1. Diversidad.	26
2.2.2. Inclusión.	29
2.3. Aspectos normativos que consideran al Otro en educación.....	31
2.3.1 Aspectos normativos para los alumnos que poseen características de necesidades educativas especiales.	33
2.4. Función docente y del equipo de gestión en la preocupación por el Otro-estudiante.	37
<i>Capítulo III: Marco Metodológico.....</i>	<i>42</i>
3.1. Enfoque y diseño.....	43

3.2. Contexto y delimitación de la población.	44
3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información.	46
3.4. Análisis de la información:.....	47
3.5 Fases de la Investigación:.....	48
<i>Capítulo IV: Resultados de la investigación</i>	52
Introducción a la presentación de los resultados.....	53
4.1. Concepción de las relaciones de alteridad en educación desde la visión del equipo de gestión y profesores.	54
4.1.1. Atención a la diversidad reducida al Programa de Integración Escolar (PIE).....	56
4.2. Construcción de las relaciones de alteridad en el establecimiento educacional.	57
4.2.1. Efecto de la pandemia covid-19 en las relaciones de aula.	60
4.3. Consideración del Otro-estudiante en el Proyecto Educativo Institucional (PEI)	63
4.3.1 Perspectiva docente respecto a las relaciones de alteridad en el proyecto educativo institucional.	64
4.3.2. Consideración del Otro-estudiante en los protocolos de convivencia escolar y trabajos colaborativos.	66
4.3.3. Facilitadores y Barreras para considerar al Otro-estudiante.	68
4.4. Consideración del Otro – estudiante – al momento de realizar la enseñanza en pandemia covid-19.	70
4.4.1. Planificación curricular centrada en la priorización curricular.	71
4.4.2. Consideración del Otro-estudiante en las metodologías educativas.....	74

4.4.3. Organización del trabajo colaborativo en tiempos de pandemia covid-19.	75
4.5. Sugerencias para mejorar la atención a la diversidad desde el equipo de gestión y docentes.	77
□ Adecuación de espacios y accesos para una real consideración hacia el Otro-estudiante.	77
□ Cambios socio-culturales para considerar al Otro-estudiante.	78
<i>Capítulo V: Análisis y Discusión</i>	81
5.1. Relaciones de alteridad desde la perspectiva docente y equipo de gestión.....	82
□ Desafíos educativos para atender a la diversidad escolar desde la virtualidad.....	84
□ Influencia de la virtualidad en las relaciones de aula.	86
5.2. Políticas públicas de educación que consideran al Otro-estudiante.	87
Conclusión.....	89
□ Limitaciones de la investigación.....	92
□ Proyecciones de la investigación.	92
Referencias	94
Anexos	103

Índice de Tablas

Tabla 1: Presentación características de los participantes de la investigación.....	44
Tabla 2: Codificación de entrevistas.....	50
Tabla 3: Codificación de grupos de discusión.	50

Introducción

La educación en Chile, se ha visto envuelta en cambios permanentes durante las últimas décadas, marcando de forma significativa la vida de los estudiantes, transformando su diario vivir y sus aprendizajes. Tales cambios, se pueden plasmar en tres modelos históricos:

- Político, como mecanismo de consolidación entre países, dejando a la población como ente homogeneizado.
- Económico, responsable de formar recursos humanos para que este se desarrolle.
- Cultural, que rige actualmente la sociedad y que tiene por objetivo dar respuesta a las demandas sociales (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016).

La meta a alcanzar, en aspectos educativos, no es solo que los alumnos dominen los contenidos, sino que también dar respuestas a los requerimientos y dificultades educativas de los estudiantes, aceptando las diferencias individuales (Ministerio de Educación, 2011), de esta forma, se abren puertas para transitar hacia un sociedad más inclusiva.

Por esta razón, el término de inclusión surge como un marco teórico para repensar lo educativo, donde se visibilicen y reconozcan las singularidades de los otros, ya sea en los estilos de aprendizaje, capacidad intelectual, cultural y/o social (Política Nacional de Educación Especial, 2005), lo que permitirá al estudiante desarrollarse de forma plena y satisfactoria.

Actualmente, la educación en Chile se encuentra ligada al cumplimiento de normativas y curriculum (Ministerio de Educación en Chile, 2017), dejando de lado las relaciones sociales y preocupación por los otros. Los seres humanos

necesitan sentirse acogidos y protegidos, por lo que es necesario respetar la experiencia del otro, siendo este un reflejo de lo que somos y vivimos, como también de la relación con las personas que nos rodean (Ortega, 2014).

En el año 2020, abruptamente se desarrolló una pandemia mundial llamada covid-19, lo que sin duda afectó aún más las relaciones interpersonales así como también las estructuras organizativas más complejas de las distintas instituciones sociales, políticas, económicas, educativas, entre otras. En el ámbito educativo, la presencialidad laboral y académica se vio reemplazada por un contexto remoto, influyendo en las formas de aprender y relacionarse.

Por esa razón, es que en este estudio se busca comprender el modo en que construyen las relaciones de alteridad el equipo de gestión y docente de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Coronel. La importancia de esta investigación radica en la necesidad de entender a los Otros-estudiantes desde su esencia, aceptando sus características y particularidades.

Esta tesis de magíster se divide en cinco capítulos: el primero corresponde en la problematización, donde se presenta el tema de estudio, objetivos, preguntas y supuestos de la investigación. El segundo capítulo, marco teórico, se presentan los principales conceptos que ayudan a comprender el problema de investigación. En el tercer capítulo, diseño metodológico, se especifica el tipo de enfoque y diseño, contexto y participantes, técnicas y procedimientos para la recogida y análisis de la información. El cuarto capítulo, corresponde a los resultados de la investigación. El quinto capítulo está compuesto por el análisis y discusión de la información. Finalmente, se explicitan las conclusiones, limitaciones y proyecciones de la investigación.

Capítulo I: Problematización

1. Planteamiento del Problema

1.1. Formulación:

Al escuchar la palabra “pedagogía” se asocia de manera inmediata al contexto educativo donde la principal misión e interés es dar formación humana (Jaramillo y Murcia, 2014), movilizand o saberes, propiciand o vivir distintas experiencias, todo desde la relación y encuentro con los Otros. En el año 2009, bajo el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet, se promulgó la Ley General de Educación, del cual se abrieron nuevas oportunidades académicas para todas las personas, independiente de su condición social, cultural y económica, además de orientaciones para mejorar las prácticas pedagógicas en atención a la diversidad.

Lamentablemente, pese a todos los esfuerzos realizados de implementar nuevas normativas y prácticas pedagógicas para dar mejor atención a la diversidad, estas no son suficientes, debido a que los alumnos continúan con la modalidad de tener que adaptarse a las estructuras organizacionales de cada establecimiento educacional presidido por el ministerio de educación (Gobierno de Chile, 2004), transformando esta instancia en una desventaja educativa, ya que genera desigualdad de oportunidades educativas, afectando el proceso de enseñanza-aprendizaje porque no se consideran las características y particularidades de los alumnos.

Pero, las estructuras organizacionales educativas no son la única desventaja a la que se deben enfrentar los estudiantes, también se incluye el contexto socioeconómico que privatiza de cierta manera la educación dejando desprovistos de oportunidades a otros, afectando así el rendimiento escolar, ya que los ajustes económicos influyen negativamente en la población, aumentando

los índices de desempleos y la reducción de subsidios que interfieren la economía del hogar y por ende también la educación, características que no satisfacen las necesidades de progreso en la formación escolar (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015). Esta situación deja en evidencia que el sistema educativo chileno posee fallas de funcionamiento, ya que en vez de integrar los segrega de acuerdo al status social (Cavieres, 2014).

Por esta razón, se dice que el sistema socioeconómico y educativo deberían mantener una relación dinámica, sin embargo, han generado crisis de convivencia social (Cobos, 2010), ya que el objetivo de las políticas públicas es financiar las demandas en educación pero no responder a las necesidades educativas reales de sus alumnos (Colegio de Profesores de Chile, 2006). Por lo que, se trabaja en función de legalidades y normativas generando un distanciamiento entre personas, cuando en realidad es un error, ya que el sistema educativo debe ser visualizado como un mecanismo de socialización y empatía; pero en estos tiempos, hablar de educación es remitirse o adaptarse a lo que establecen las políticas públicas.

Es importante que las políticas públicas en educación dentro de los lineamientos curriculares que establecen, incluyan acciones específicas que permitan relacionarse con los otros, lo que promoverá que los estudiantes se desarrollen de forma integral, es decir tiene que existir un equilibrio positivo y armónico que permita la modificación de conductas, moldee la conciencia y desarrollo ético (Fernández, Luquez y Leal, 2010). Lamentablemente, todo queda remitido en un sueño, debido a que los colegios aún continúan impartiendo una educación tradicional, que se centra en los conocimientos por encima de las emociones, olvidándose que ambas ideas no pueden ser desvinculadas (Vergara y Cuentas, 2015). Es por esto que, debe existir un cambio educativo que involucre estos aspectos.

En Chile particularmente, los discursos oficiales sobre educación desde hace años proponen la educación inclusiva. El desafío consiste en pasar de esta preocupación por transformar la educación regular en educación inclusiva a acciones concretas que produzcan cambios significativos a la hora de educar o desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un estudio realizado en la ciudad de Valparaíso-Chile en el año 2010, llegó a la conclusión de que en los espacios educativos existe un déficit social, ya que la presión docente por cumplir las normativas ministeriales impiden que exista comunicación y preocupación por los estudiantes, transformando al docente en un actor pasivo en la sala de clases y al estudiante en una representación simbólica del contexto (Redon, 2010).

Para Ainscow, la idea de educar es para la y en la diferencia positiva de comunicación e interacción entre personas diferentes como factor de aprendizaje y necesario para las actuales organizaciones escolares (Ainscow, 2011). En Latinoamérica, este tipo de pensamiento reconoce que es importante escuchar al otro para que así se genere un cambio a la hora de relacionarse. Freire, manifiesta que la educación debe darse como un acto de amor y valor (Freire, 2007), esto proporcionará en los alumnos motivación y aprendizaje significativo

Sin embargo, cumplir con lo planteado por Freire es complejo, ya que en la actualidad cuando se habla de diversidad, se entiende a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, donde los profesores poseen escasa formación respecto a la atención a la diversidad. Para lograr desarrollar este constructo y generar una relación más cercana con los estudiantes, es necesario comprender que la diversidad tiene que ser una postura de convivencia social que permite enriquecer nuestra experiencia humana, aportando un cambio que solo se puede dar interactuando (Bleszynska, 2008).

De esta idea de comprender y aceptar al otro, surge el concepto de *alteridad* que plantea que la relación con las personas se debe tratar cara a cara comprendiendo al otro e integrándolo en nuestras tareas cotidianas (Giménez, 2011). Por tanto, tiene por objetivo la interiorización e interpretación del otro que permite dar el paso hacia un proceso evolutivo generando un aprendizaje real mediante la observación y reflexión del yo (González Silva, 2008) lo que permite adquirir un carácter particular como respuesta educativa integral, ya que considera las características del estudiante abordándolo desde la experiencia, es decir comprendiendo y preocupándose por lo que le pasa (Skliar y Larrosa, 2009).

Por esta razón, nos interesa conocer como el establecimiento educacional se une a este cambio de perspectiva educacional, la cual tiene como principio fundamental el respeto y atención a las diferencias individuales desde el concepto de alteridad, ya que hoy en día es necesario preocuparnos por la persona y no culpabilizar a otros por el actuar, sino más bien colocarse en el lugar del otro.

A la vez, es un aporte conceptual que permitirá practicarla en el quehacer laboral como también dejará en evidencia líneas de acción para la labor psicopedagógica en la construcción del cambio en la manera en cómo nos relacionamos, preocupamos por el otro, actuamos y pensamos en educación, ya que es necesario prestar atención a cada acontecimiento personal de los alumnos que reclaman ser escuchados.

1.2. Interrogante:

¿Cómo construyen las relaciones de alteridad el equipo de gestión y docentes de un establecimiento educacional particular subvencionado de la comuna de Coronel para atender a la diversidad?

1.3. Objetivos:

Objetivo General: Comprender el modo en que construyen las relaciones de alteridad el equipo de gestión y docentes de un establecimiento educacional particular subvencionado de la comuna de Coronel para atender a la diversidad.

Objetivos específicos:

- Identificar en el proyecto educativo institucional aspectos que aborden las particularidades del otro-estudiante.
- Identificar la concepción que tienen los docentes y el equipo de gestión del establecimiento educacional respecto a las relaciones de alteridad.
- Conocer desde la experiencia cómo se abordan las relaciones de alteridad hacia la diversidad en el establecimiento educacional.
- Analizar el abordaje de las relaciones de alteridad desde la relación entre el proyecto educativo institucional, las políticas ministeriales y la experiencia del equipo de gestión y docentes del establecimiento educacional.

1.4. Supuestos:

- Desde la perspectiva docente y equipo de gestión del establecimiento educacional, estos abordan las relaciones de alteridad desde la preocupación del otro.

- Desde la perspectiva docente y equipo de gestión del establecimiento educacional, no abordan las relaciones de alteridad y focalizan su atención en cumplir con el curriculum nacional de educación.

Capítulo II: Marco Teórico

Introducción

La educación consiste en la formación orientada a desarrollar las capacidades de un ser humano, sean estas intelectuales, afectivas, morales de acuerdo a la sociedad y cultura en la que nos encontremos inmersos (Acosta, 2017). La educación transforma, potencia y desarrolla habilidades, permitiendo surgir una persona diferente, haciéndolo sabio, honesto, disciplinado, ético, independiente, conocedor y seguro. Educar hace la diferencia entre formar sujetos y no objetos, cuyo propósito fundamental es complementar la condición humana no como la naturaleza indica sino como la cultura desea que sea, en un esfuerzo para adaptar al ser humano al medio en el que vive (León, 2007).

En el sistema educacional, se escucha con frecuencia la frase de atención a la diversidad, esta consiste en aceptar la individualidad y originalidad de la otra persona (Rodríguez y Cruz, 2018). Es decir que, cada persona es un mundo diferente y es una realidad natural, legítima y habitual (Rodríguez Cancio, 2014). Si bien la diversidad siempre ha estado presente, es un desafío el poder darle respuesta, ya que se debe permitir a los estudiantes tener la posibilidad de interactuar con sus conocimientos y valorarse los unos con los otros (Arnaiz y De Haro, 2004). Esto no quiere decir que se trate de enseñar de una manera única y tradicional con la finalidad de establecer estudiantes homogéneos que posean las mismas formas de pensar y ser (León, 2007), sino más bien, es necesario considerar las características de los alumnos a la hora de educar.

2.1. Relaciones de alteridad en educación.

Sousa, describe la alteridad como “el otro” que proviene del latín alter, el principio filosófico que postula es el de “alternar” o cambiar la perspectiva del otro reconociendo sus singularidades mediante la experiencia (Sousa, 2011). De acuerdo a la definición otorgada por la Real Academia Española, está puede ser comprendida como aquel conocimiento de la vida que se adquiere por aquellas situaciones vividas. Es por esto que, la experiencia va abriendo puertas a nuevos aprendizajes de forma permanente pero su interpretación es subjetiva, lo que quiere decir es que en el Otro despertará un interés permitiendo que algo le pase a sus ideas y sentimientos (Skliar y Larrosa, 2009). Es decir, la experiencia es lo que me pasa a mí, en mi subjetividad, pero en relación con lo Otro y los Otros.

Es así que la alteridad, nos invita a poner cuidado en las relaciones, en atender a la singularidad, la diferencia, en asumir que todos somos un Otro, que nos construimos desde nuestros propios círculos relacionados donde vivimos e interactuamos, permeado por nuestro nicho cultural de relación. Es así como la experiencia, aparece como un elemento primordial de nuestra subjetividad, en mi construcción personal pero que es en relación con los Otros. Entonces la experiencia, es la apertura a la exterioridad, en ella se identifican tres momentos:

- El <<Que>>, tiene relación directa con el acontecimiento, específicamente con la exterioridad, esto significa que es algo que no depende de mí.
- El <<Quien>> relacionado con el sujeto desde la reflexividad siendo está más subjetiva.
- El <<Pasar>>, enfocado en el movimiento mismo de la experiencia basado en la paciencia y lo pasional de un sujeto (Skliar y Larrosa, 2009).

Es decir entonces que, la experiencia posee relación con aquello que no tiene que ver específicamente conmigo, sino más bien que me involucra de forma subjetiva (Skliar y Larrosa, 2009), ya que trata acerca de la reflexión que se tiene hacia el otro, el objetivo es superar la separación existente entre los sujetos y replantearse lo que se piensa y el contenido de lo que se piensa (Fernández Guerrero, 2015). La principal teoría que se postula es la explicación del vínculo entre el yo y los otros. Esto se debe a que el ser humano es capaz de reencontrarse con el otro comprendiendo o situándose en el lugar que no es de él (González Silva, 2008).

Levinas destaca cinco niveles que definen con mejor claridad las relaciones de alteridad:

- Plano metafísico: Realiza el contraste con el otro, no es asimilable. Posibilita la comprensión del ser.
- Plano religioso: La alteridad se encuentra identificada en la infinitud y de los que se espera o aspira a alcanzar.
- Plano individual: Identidad personal que nos describe o caracteriza como individuos.
- Plano intersubjetivo: Asociado al lenguaje, a la intención de comunicarnos.
- Plano ético: Respetar al otro en su diferencia, lo que permite poseer relaciones interpersonales (Levinas, 2012)

Desde el aspecto educativo, los profesores y estudiantes tienen características particulares y que mientras se dan los procesos de aprendizaje están en constante relación. Sin embargo, ambos tienen diversas percepciones; de ahí radica la conciencia de estar involucrados y del encuentro que genera en ambos socialmente lo que contribuye a considerar al otro. En otras palabras, esta

interacción permite tener un encuentro del propio ser y el de los demás requiriendo el reconocimiento de lo que sienten o plantean (Joaqui y Ortiz, 2017).

En este contexto, el encuentro permite la diferencia, comprensión, reconocimiento y equidad; es así, que la pedagogía debe tener un reajuste entendiendo que el sujeto va a aprender a partir de su propia experiencia (Pallarés y Chiva, 2007). Es decir, se debe tomar atención a lo que se vive en el momento y pensar cada acontecimiento para reflexionar (Contreras, 2016).

Es importante no dejar de lado que las relaciones de alteridad se pueden ir ajustando desde lo ontológico reconociendo a la humanidad, social desde una dimensión política agregando a un tercero y ético basada en la responsabilidad (Vila, 2019).

Los docentes deben valorar la presencia del otro asumiendo su responsabilidad con el mismo y como lo plantea Levinas (2012), esperando la reciprocidad en dicha relación. Por lo que, se trata de poseer atención, escuchar, disponibilidad, sensibilidad (Skliar y Larrosa, 2009); así darán mejor comprensión a la presencia del otro humano (Araya, 2010).

2.1.1. Preocupación por el Otro-estudiante en educación.

Los establecimientos educacionales son espacios que promueven una pedagogía de valores y sentimientos (Tourrián, 2018), por lo que deben ofrecer tareas que permitan mantener el interés activo en las acciones que se realizan dentro de una sala de clases, ya que para los alumnos estas instancias deben ser significativas (Mayer, 1992). Los docentes no solo deben mantener su función de compartir información y controlar la disciplina, más bien deben actuar como personas reflexivas, mediando, guiando y acompañando a los estudiantes

(Gómez, Muriel y Londoño, 2019), por lo que se deben respetar algunas condiciones tales como:

- Escuchar a los alumnos y aconsejar cuando lo solicitan, evitando dar la espalda a la experiencia de cada uno.
- Educar haciendo hincapié en las cosas buenas de la vida.
- No colocar el sufrimiento como centro de interés para adquirir el aprendizaje.
- Poner en marcha procesos formativos de construcción personal, descubriendo el potencial de todos sus alumnos (Mínguez, Romero y Gutiérrez, 2017).

Los colegios son espacios creados para acoger a los estudiantes y que estos se sientan parte y reconocidos como personas, aportando en la preparación para la vida y en la formación de seres responsables. Por esta razón, que los docentes deben preocuparse por los alumnos haciéndolos sentir como el centro mismo de la acción acogiendo su propia realidad (Mínguez, Romero y Gutiérrez, 2017).

La pedagogía de la alteridad debe estar cimentada en los sentimientos, en las relaciones interpersonales existiendo un lenguaje ligero, movilizándose desde la experiencia, es mostrativa, provisional que se da sin previo aviso, muy distinto a tener que desarrollar la pedagogía cognitiva que solo se rige en la aplicación de conocimientos (Ortega Ruíz, 2014).

Los profesores deben aprender a valorar la presencia del otro, asumiendo su respectiva responsabilidad con el mismo, esperando la reciprocidad en dicha relación. Por lo que, se trata de poseer atención, escuchar, disponibilidad, sensibilidad (Skliar y Larrosa, 2009); así darán mejor comprensión a la presencia

del otro humano (Araya, 2010). De esta forma, se propicia transitar a una educación inclusiva, basado en los derechos de igualdad y equidad.

2.2. Preocupación por el Otro-estudiante desde la mirada de la diversidad e inclusión.

Hablar de diversidad e inclusión en el sistema educativo es un desafío, ya que significa que los establecimientos educacionales deben realizar cambios culturales que permitan el desenvolvimiento de todos los estudiantes (González González, 2008).

2.2.1. Diversidad.

El término diversidad proviene de la voz latina “divertere” que significa “desviarse” y está relacionado desde sus inicios con la palabra cultura (Malegarie, 2006). Este se refiere a la distinción o diferencia entre personas, por ejemplo: diferencias culturales, sexuales, ideas, opiniones, entre otras (Gobierno de Chile, 2005).

La UNESCO define a la diversidad como el impulso para mejorar el desarrollo social, aumentando la economía, intelectualidad, afectividad moral y espiritual (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2001) así se podrá reducir la pobreza cultural que tienen las personas. La diversidad es una característica individual (Gimeno, 2000) y que se debe atender a todos los estudiantes y no a una población específica (Cornejo, 2017).

Recientes investigaciones en educación han demostrado que para los establecimientos educacionales es un reto atender a la diversidad estudiantil principalmente para el profesorado (Agencia de Calidad de la Educación, 2017),

ya que en la formación inicial se les prepara para cumplir con los planes y programas curriculares de forma general sin tomar en consideración las características propias de sus alumnos.

Claro está que la diversidad escolar ha estado inserta en los establecimientos educacionales desde siempre, por lo que es necesario enfatizar en la promulgación de la equidad y cohesión social, eliminando aquellas barreras que se forman en el aprendizaje y el acceso estructural, con la intención de dar mejor respuesta a las necesidades educativas (Escarbajal, Mirete, Maquilón, Izquierdo, López, Orcajada y Sánchez, 2012). Sin embargo, en Chile la atención a la diversidad se encuentra categorizada por un grupo reducido de alumnos, recibiendo el título de necesidades educativas especiales (NEE) donde el trabajo consiste en ajustar los servicios que se les brinda, flexibilizando y atendiendo de manera personalizada.

A partir de entonces, para atender de mejor forma a la diversidad en los procesos educativos, en 1984 el neuropsicólogo y educador David Rose fundó CAST, organización sin fines de lucro cuya finalidad es realizar investigaciones contemporáneas que se basan en las neurociencias. Esta organización propone trabajar en un campo llamado “Diseño Universal del Aprendizaje” (DUA). Para CAST, el diseño universal de aprendizaje es una estrategia para mejorar la atención a la diversidad, el pensar en un currículo diseñado universalmente cuya finalidad sea satisfacer de mejor forma las necesidades educativas de todos los usuarios del sistema educacional (alumnos). Esta propuesta sería la solución más certera a todas las dificultades de aprendizaje originadas por las modalidades de enseñanza (Cast, 2011). Este se rige en tres principios:

- *PRINCIPIO I:* Proporcionar múltiples medios de representación (el “qué” del aprendizaje). Los alumnos tienen diferente modo de percibir y

comprender la información que se les entrega, por ende, todos ellos pueden requerir una forma diferente para abordar los contenidos expuestos en la clase y por ello el método en que estos se impartan.

- *PRINCIPIO II:* Proporcionar múltiples medios de expresión (el “cómo” del aprendizaje). Los alumnos tienen diferente forma en que pueden expresar los conocimientos que poseen, unos lo harán mejor de manera escrita que oral o viceversa. Pero se debe considerar que en realidad no existe un medio de expresión apto para todos los estudiantes, por esto proporcionarles opciones que les permitan expresarse de acuerdo a lo que sea más adecuado a sus características es esencial.
- *PRINCIPIO III:* Proporcionar múltiples medios de compromiso (el “por qué” del aprendizaje). Los alumnos son muy diferentes en la forma que pueden sentirse motivados e implicados en su proceso educativo, algunos se conectan con la espontaneidad del proceso y a otros eso les incomoda, obstaculizando así su proceso de adquisición de conocimientos. Por ello, no existe un único medio de representación que sea más óptimo para todos los alumnos, lo que se debe hacer es proporcionar múltiples medios de compromiso.

En definitiva, la implementación del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) ha beneficiado el desarrollo de enseñanza-aprendizaje, ya que permite abarcar a todos los estudiantes independientemente de sus características. Además está mencionado que el aprendizaje humano es diverso y complejo dado que depende de la individualidad de cada ser, la forma y estilo en que recibe la información del mundo que lo rodea, por lo tanto la importancia del ambiente como estimulador es fundamental, no se trata de decir con esto que se debe acomodar a las preferencias de estilos de aprendizaje de todos los alumnos en todo momento, ya que eso resulta imposible. Sin embargo, es recomendado que los profesores

intenten comprender las diferencias de sus alumnos a la hora de aprender para poder adaptar en parte su estilo de enseñanza y enriquecer así su labor pedagógica.

2.2.2. Inclusión.

El término surge en contraposición al de exclusión, del mismo modo que la integración es oponente de la segregación. En el ámbito educativo, la inclusión es por ahora un pequeño avance que contribuye a los logros que se refieren a la atención de las necesidades educativas de tipo especial, en un marco de las escuelas regulares (Berruezo, 2006). Lo que hace tomar fuerza a esta terminología es principalmente la diferencia que posee respecto a la integración. Dicha diferencia radica en que cuando se habla de inclusión se hace desde la perspectiva de que todos los alumnos pueden aprender y no son ellos quienes deben adaptarse al sistema educativo sino es el sistema educativo quien debe ser flexible para adaptar sus requerimientos en función de las características de sus estudiantes (Sánchez y Robles, 2013). En definitiva, la inclusión busca el beneficio de todas las personas.

Tal como su nombre lo indica, incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. Mientras que excluir, el antónimo de incluir, significa mantener fuera o apartar. Estas dos definiciones comienzan a servir de marco teórico para el creciente movimiento de las construcciones de escuelas inclusivas. El mismo significado de los términos de exclusión e inclusión permiten comprender la educación inclusiva.

OREALC/UNESCO plantea que la educación inclusiva no solo tiene como preocupación los niños y niñas que presenten algún tipo de discapacidad o

encontrar alternativas para dar respuestas a las escuelas especiales que han sido segregadas por el rubro que cumplen, más bien considera que todas las personas pueden encontrar dificultades en su proceso de aprendizaje, ya sea en escuelas regulares o especiales. En el caso de los alumnos, existe una gran cantidad que vive en situación de vulnerabilidad, otros que son minorías étnicas o lingüísticas, del cual el formato curricular les afecta significativamente, debido a que el espacio de la escuela les resulta poco motivador, generando sentimientos de negatividad, acrecentando el pensamiento de sentirse poco capaz para comprender la instrucción que se les entrega, por lo que experimentan una serie de barreras que obstaculizan su proceso educativo (Oficina Regional de Educación, 2004).

Si bien, lo planteado por la UNESCO ayuda a compensar algunas desigualdades de base y promueve los derechos educativos, la distorsión que presentan en su ejercicio empobrece el concepto de inclusión, pero no todo es malo, ya que no se puede dejar de nombrar aquellos logros como el avance de la incorporación de niños y niñas que antiguamente estaban completamente al margen del sistema educativo (Claro, 2007). Es preciso señalar que, este movimiento social llamado inclusión educativa es sustentado con el principio de cambiar las actitudes respecto a las diferencias existentes, educando a los alumnos independiente de sus condiciones: físicas, sociales, cognitivas, culturales, etc., promoviendo así una sociedad justa, no discriminatoria, que respete los derechos humanos y la igualdad de oportunidades, en un intento de reducir los procesos de exclusión.

En su mayoría se han caracterizado los estudios sobre inclusión por un abordaje conceptual muy diverso, lo que ha significado desde las políticas sociales y educacionales una descoordinación para lograr acciones integradas. De esta manera es que las políticas enfrentan la tarea de llevar a cabo una educación

inclusiva a través de una serie de acciones en forma aislada y principalmente con una finalidad compensatoria más que inclusiva (Claro, 2007).

Por lo tanto, comprender la inclusión está sujeto a diferentes formas de percibirla e interpretarla. Sin lugar a dudas, es necesario que la población realice un cambio de mentalidad respecto a la percepción que se tiene hacia los otros y que esta no se vea obligada a partir de la creación de una ley, sino más bien que sea innata (Núñez Aguila, 2020). Es por esto que la educación inclusiva es primeramente una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Postura que una vez adoptada por una escuela debería condicionar todas las decisiones y acciones que se tomen

2.3. Aspectos normativos que consideran al Otro en educación.

Para comprender el origen de la actual legislación educativa, es necesario conocer la Ley General de Educación en Chile que representa el marco de una nueva institucionalidad de la educación (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009) y que deroga a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), estableciendo principios y obligaciones, promoviendo cambios en la manera en que los niños de nuestro país son educados. Es por esto que la LGE inspira los siguientes principios para atender a la diversidad escolar basados en los derechos constitucionales:

- **Universalidad y educación permanente:** La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.
- **Calidad de la educación:** Todos los alumnos, independientemente de sus condiciones y circunstancias, deben alcanzar los objetivos generales

y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.

- **Equidad:** Todos los estudiantes deben tener las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad.
- **Diversidad:** Promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto. En los establecimientos educacionales de propiedad o administración del Estado se promoverá la formación laica y la formación ciudadana de los estudiantes, a fin de fomentar su participación en la sociedad.
- **Flexibilidad:** El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos.
- **Integración e inclusión:** El sistema propenderá a la eliminación de todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los estudiantes y posibilitará la integración de quienes tengan necesidades educativas especiales. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión.
- **Interculturalidad:** El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.
- **Dignidad del ser humano:** Orientación hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad. Se debe fortalecer el respeto, protección y promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales consagradas en la Constitución y los tratados

internacionales vigentes en Chile (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009).

Al promover estos principios, la LGE garantiza el acceso a todos los estudiantes transformándolo en obligatorio, reconociendo y fortaleciendo las propias características de quienes sean parte de este proceso educativo.

2.3.1 Aspectos normativos para los alumnos que poseen características de necesidades educativas especiales.

Dentro de un contexto internacional, es posible señalar que en el año 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se indica clara y rotundamente el consenso que existe en torno a entregar igualdad de oportunidades educativas (Declaración de los Derechos Humanos, 1948). Más aun, con el principio de normalización se promulgó que todas las personas con discapacidades tuvieran una vida lo más próxima a lo normal, lo que incluye el aspecto educativo.

Sin embargo, la integración escolar de alumnos con discapacidad se originó recién en la década de los 60, dentro de un movimiento social por los derechos humanos. A su vez, el informe Warnock en 1978, vino a revolucionar la educación de esa época, solicitando cambios importantes para la educación de las personas con discapacidad. De este informe surgió también la conceptualización de las “necesidades educativas especiales” (Tenorio, 2005).

Chile no quiso quedar atrás a la hora de dar respuesta educativa a la diversidad, entre los años 60 y 70 se crean las primeras escuelas especiales con la finalidad de mejorar y atender a los alumnos con discapacidad (Política Nacional de

Educación Especial, 2005), y fue en 1990 cuando en Chile se dicta el Decreto Supremo de Educación N° 490, en el cual se reglamenta la integración de estudiantes que presenten necesidades educativas especiales en la educación regular, en conjunto con esta medida se llevaron a cabo programas de integración (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1990). Mientras que en 1994 se promulga la Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad N° 19.284, la que abre oportunidades educativas, además de una mejor salud, trabajo y recreación, con la finalidad de mejorar la calidad de vida de estas personas. Firmando el mismo año el “Acta de Compromiso por la Integración de Niños, Niñas y Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales”. Dando paso en Chile a una “Política de Integración Escolar” (Tenorio, 2005).

A continuación, se describen aspectos de las leyes que se consideran claves para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales:

Ley 19.284 tiene como objetivo establecer normas de integración social para personas con discapacidad (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1994). Esta ley considera como discapacidad a todos aquellos sujetos que como consecuencia de una o más deficiencias físicas, psíquicas o congénitas vean obstaculizada sus capacidades educativas, sociales, entre otras.

Según lo determinado por esta ley, en cuanto al sistema de educación debe ser más flexible y dinámico, sobre todo para aquellos que presenten necesidades educativas especiales, debiendo hacer diversas innovaciones y adecuaciones curriculares para facilitar el acceso de personas con discapacidad. El MINEDUC es quien debe determinar los informes en cuanto a modalidad y tiempo en que se imparte el aprendizaje, este supervisará y ofrecerá las mismas modalidades a la educación superior para que sigan estos patrones de enseñanza (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2005).

Con la finalidad de mejorar lo establecido por la ley 19.284 y considerar otros aspectos que favorezcan la vida plena de las personas con discapacidad, se envía un nuevo proyecto de ley:

Ley 20.422 define a la persona con discapacidad como aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2010). El objetivo es establecer normas de oportunidades para aquellas personas que presentan discapacidad y así obtener una plena inclusión social, asegurando y eliminando la discriminación existente. Para esto debe darse cumplimiento a los principios establecidos por esta ley que son la vida independiente, el sujeto debe ser capaz de tomar sus propias decisiones ejerciendo actos de autonomía; accesibilidad universal lo que abarca las condiciones de cumplimientos que presta el entorno; diseño universal actividad que permite obtener herramientas o dispositivos que podrán ser utilizados por estas personas con discapacidad; intersectorialidad es un principio que menciona las áreas políticas, ya que ellos deben de considerar los derechos que poseen estos sujetos; por último la participación y diálogo social que es un proceso a favor de estas personas estableciendo un rol activo en lo que concierne a las políticas públicas.

La integración de los alumnos que presenten discapacidad o necesidades educativas no resultó suficiente, es por esto que la Ley 19.284 tuvo que ser modificada con la Ley 20.422, dado que no se trata solo de facilitar el acceso al sistema educacional, se requiere ir más allá. Es por esto que, para comenzar a implementar la inclusión educativa, se promueve un nuevo proyecto de ley:

La ley 20.845 tiene como finalidad promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2015). Las necesidades educativas especiales (NEE) pueden ser transitorias o permanentes:

- NEE transitorias: La presentan aquellos estudiantes que requieren apoyo especializado un cierto período de tiempo en su trayectoria escolar, por ejemplo, trastorno déficit atencional, dificultades de aprendizaje, funcionamiento intelectual limítrofe y trastornos del lenguaje.
- NEE permanentes: La presentan aquellos estudiantes que requerirán apoyo especializado a lo largo de toda su vida, por ejemplo, trastorno espectro autista, discapacidad auditiva, discapacidad motora, discapacidad intelectual, entre otras (Pozo, 2016).

Es por esto que, para atender a los estudiantes con estas características de necesidades educativas especiales, los establecimientos educacionales implementaron los programas de integración escolar (PIE) para dar una mayor atención y apoyo a los estudiantes dejando de lado a aquellos provenientes de otras culturas (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2015). Es necesario que los establecimientos educacionales cambien su postura con respecto a lo que significa atender a la diversidad, eliminando barreras del contexto escolar e identificando al estudiante desde sus propias características.

En el año 2015 se promulgó el decreto 83, con la finalidad de otorgar mejor calidad de educación a la diversidad escolar a través de la diversificación curricular, el trabajo colaborativo y la co-enseñanza (Pozo, 2016), así se complementa lo planteado en la guía para el diseño universal del aprendizaje con

respecto al currículo, este se utiliza a menudo con la finalidad de describir metas y objetivos, como algo diferente a los métodos, materiales y la evaluación (Cast, 2011). Por lo que, una buena planificación de clase debe cumplir con estos componentes que son esenciales para el desarrollo de un aprendizaje eficiente.

Sin embargo, el currículum de la educación regular resulta “discapacitante” en algunas maneras:

1. No se adecúan respecto a quién pueden enseñar, no se validan para el uso en una población diversa.

2. No resultan adecuados en cuánto a qué pueden enseñar, son diseñados para entregar información y no tomar en cuenta las estrategias de aprendizaje que los alumnos requieren para aprender.

3. No se adecúan a cómo se puede enseñar, contando con modalidades de instrucción limitadas (Cast, 2011).

Ainscow y Booth relacionan el desarrollo de las escuelas inclusivas con las conexiones entre políticas, prácticas educativas y culturas organizativas, ya que son la base del proceso y cambio cultural (González, 2005). Se debe considerar a las escuelas inclusivas como establecimientos en proceso de cambio continuo y progresivo, ya que esta no es una tarea sencilla debido a las resistencias normales que suscitan los programas de renovación así como también los propios dilemas del proceso de inclusión.

2.4. Función docente y del equipo de gestión en la preocupación por el Otro-estudiante.

Los estudios respecto al contexto educativo han apuntado mayoritariamente al análisis del comportamiento del profesor o la **función docente** de este como

elemento clave del aprendizaje de todos los alumnos, considerándolo como el mediador principal entre las especificaciones formales de un plan de estudios y lo que ocurre en las aulas (Muñoz, López y Assaél, 2015).

La importancia de la labor docente radica en las prácticas pedagógicas, las cuales hacen referencia a los procesos de enseñanza - aprendizaje ocurrido al interior de un establecimiento, específicamente al interior del aula. Se consideran las prácticas pedagógicas como el conjunto de acciones intencionadas, planificadas y organizadas con anterioridad para monitorear y evaluar los propósitos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Desimone, 2007).

(Ainscow y Miles: citado por Acedo, 2008) plantean que los docentes deberían ser apoyados en su responsabilidad para poder seguir explorando acerca de cómo mejorar el aprendizaje y ayudar a sus alumnos. Es por esto que, los profesores deben de tener una actitud positiva hacia la inclusión, ya que esta es una oportunidad para desempeñar su desarrollo profesional (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

La historia en educación cuenta que en la década de los 90, en Chile con el gobierno del presidente electo Patricio Aylwin, se inicia el proceso de Reforma Educacional, con la finalidad de lograr mayor equidad y calidad en la educación. Posteriormente, en el año 1994, bajo el gobierno del presidente Eduardo Frei, se modificó esta reforma educacional incorporando la educación especial y regular como una sola, esto con el único fin de transformar los establecimientos educacionales en inclusivos y sociales y así combatir de diversas formas la exclusión social (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

En la actualidad chilena, se preparan a los docentes para realizar clases de forma tradicional, es decir que se centran en cumplir con las exigencias ministeriales de

educación, dejando de lado las características de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2017), tendiendo incluso a categorizar según las dificultades que presenten. Aunque parezca una paradoja, es la escuela la que debería adecuarse a las necesidades de sus alumnos y no al revés (García, Aquino, Izquierdo y Santiago, 2015).

Los equipos de gestión de los establecimientos educacionales cumplen una función importante para el desarrollo de la inclusión, ya que son ellos quienes deben promoverla hacia el resto de la planta docente. Para Leithwood, Harris y Hopkins citados en (Valdés, 2017), plantea que para lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes el liderazgo del centro educativo es primordial, no solo por el carisma sino que también por las prácticas aplicadas, entendiendo que el liderazgo es la capacidad de poder influenciar en otros con el único fin de que se logren los objetivos y metas propuestas. Sin embargo, esta no depende solo del director por ser la cara visible sino que debe ser compartida con otros miembros de la institución.

Realizando un recorrido histórico, en los años 90 el liderazgo escolar era visto como una tarea administrativa por lo que la incidencia o involucramiento con los alumnos era escasa. En el año 2004 se orientó la labor directiva con el objetivo de contribuir a un liderazgo más pedagógico, esto quiere decir con tareas hacia la mejora de los proyectos educativos y a la gestión financiera (Bolívar, 2010). Posteriormente, específicamente en el año 2005 el MINEDUC realizó la difusión de un programa llamado “Marco para la buena dirección” que proporciona mejoras y se transforma en pilar fundamental para definir la función directiva utilizando ciertas dimensiones, tales como:

- Liderazgo
- Gestión curricular

- Gestión de recursos
- Gestión del clima y la convivencia

En el año 2009 se promueve una nueva ley llamada Ley General de Educación (LGE), que centra su atención en la conducción de proyectos educativos, equipos de trabajo y elevación del desempeño escolar de los alumnos (Biblioteca del congreso nacional de Chile, 2009); en el año 2011 se establecieron nuevos lineamientos para reclutar a nuevos directores bajo la ley 20.510, siendo este el encargado de seleccionar al resto del equipo utilizando la política establecida (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010).

En el año 2015, el MINEDUC lanza un nuevo programa llamado “Marco para la buena dirección” que aún se encuentra vigente en nuestro país, este reemplaza al del año 2005, ya que da respuesta con respecto a lo que se entiende por liderazgo no solo para el director, sino más bien para todo el equipo directivo. Los principales objetivos que posee este documento son:

- La promoción de un lenguaje común para toda la comunidad educativa
- Facilitar las prácticas implementadas o aplicadas del director y su equipo
- Construir expectativas de funcionamiento sobre el liderazgo escolar y que esta sea compartida (Ministerio de Educación, 2015).

En definitiva, la función del equipo de gestión es el de promocionar que se cumplan las normativas que establece el MINEDUC, basándose en los principios de aceptación y respeto hacia la diversidad, impactando positivamente en el resto de la población escolar. En términos de cultura inclusiva es un elemento importante, ya que se debe tener en consideración las creencias de cada uno de los profesionales y de los estudiantes, es por esto que la calidad educativa, no solo debe centrarse en aspectos de planificación y organización escolar, sino que

también en los procesos de aula y la diversidad estudiantil (Ahumada, Montecinos y Sisto, 2008).

Capítulo III: Marco Metodológico

3.1. Enfoque y diseño.

Esta investigación se encuentra sustentada por un enfoque cualitativo, de índole descriptivo (Taylor y Bodgan, 1987), de esta forma toma fuerza los relatos y/o versiones de las personas haciéndolas válidas y flexibles, lo que a su vez le otorga inductividad. Se ha realizado un acercamiento desde la metodología fenomenológica hermenéutica, porque permite una mirada subjetiva al fenómeno en estudio (Rodríguez, Gil y García, 1999), facilitando la posibilidad de aproximación a la experiencia vivida desde el significado y sentido que le dan. Esto proporciona que la investigación sea visualizada desde una perspectiva holística contribuyendo a la interacción y comprensión de lo que piensa el otro, ayudando así a comprender el modo en que construyen las relaciones de alteridad el equipo de gestión y docente.

En otras palabras, se describe y se interpreta la información mediante la experiencia personal a través de un análisis temático (Van Manen, 2003), ya que los temas fenomenológicos no son objetos ni generalizaciones, son más bien nudos en los entramados de nuestras experiencias y en torno a ello se intentará otorgar un significado reflexivo dentro del fenómeno en estudio (Fuster, 2019). Es un tema relativamente desconocido por lo que se pretende familiarizar los conceptos, describiendo así las tendencias.

Además, se realiza análisis documental de las políticas nacionales de educación y el proyecto educativo institucional del establecimiento, que contribuyen a la interpretación de la información.

3.2. Contexto y delimitación de la población.

La investigación se realizó en un colegio particular subvencionado de la comuna de Coronel con jornada escolar completa, posee una matrícula de 943 alumnos distribuidos desde 1° básico a 4° medio con una totalidad de 23 cursos.

La investigación estuvo compuesta por 24 participantes del colegio, como se específica en la Tabla 1, distribuidas en 9 miembros del equipo directivo; director, unidad técnico pedagógica, inspector general, orientadora, coordinadores de ciclo, coordinadora programa de integración escolar, encargada convivencia escolar. Así también, 9 profesores que realizan docencia directa en aula de clases, 4 profesoras diferenciales, 1 psicóloga y 1 fonoaudióloga pertenecientes al programa de integración escolar. Los criterios de selección fueron:

- Profesores especialistas en asignaturas de Lenguaje y Matemática, profesor jefe de curso que pasan la mayor cantidad de tiempo con los alumnos dentro de la sala de clases.
- Ser miembro del equipo de gestión del establecimiento.
- Profesoras diferenciales, psicóloga y fonoaudióloga que poseen experiencia atendiendo a la diversidad escolar.

Tabla 1: Presentación de los participantes.

Participantes	Años de Experiencia	Especialización
1	4	Psicóloga
2	3	Fonoaudióloga
3	10	Profesor Cultura Cristiana
4	27	Orientadora
5	28	Director

6	10	Inspector General
7	9	Unidad Técnico Pedagógica
8	35	Coordinadora enseñanza media
9	25	Coordinadora 1° ciclo básico
10	10	Coordinador 2° ciclo básico
11	15	Encargada Convivencia Escolar
12	25	Profesor Matemática
13	8	Profesor Matemática
14	7	Profesora Matemática
15	5	Profesor Matemática
16	20	Profesora Lenguaje
17	6	Profesora Lenguaje
18	10	Profesora Lenguaje
19	23	Profesora Lenguaje
20	5	Profesora Diferencial
21	10	Profesora Diferencial
22	5	Profesora Diferencial
23	7	Profesora Diferencial
24	5	Coordinadora Programa Integración Escolar

Nota: En la tabla se presentan todos los participantes que reúnen los criterios de selección de la investigación.

Los participantes de la investigación fueron seleccionados de forma casual o bien porque reúnen ciertas características del interés del examinador (Pimienta, 2000). Además, la recolección de la información se realizó en función de la disponibilidad docente al momento de la investigación.

3.3. Técnicas de recolección de información.

La recogida de información se realizó mediante siete entrevistas semiestructuradas; Psicóloga y Fonoaudióloga PIE, Profesor Cultura Cristiana, Orientadora, Director, Inspector General y Unidad Técnico Pedagógica. Las entrevistas es una de las técnicas más utilizada en investigaciones cualitativas, permitiendo obtener mayor flexibilidad en las respuestas, debido a que los entrevistados proporcionan sus puntos de vista abiertamente alcanzando así interpretaciones acordes al propósito de estudio (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013). Además, la investigadora no solo realiza preguntas sino que también intenta comprender el lenguaje de los participantes. La selección de este formato de recolección de información se debe a que no se tuvo delimitado con anterioridad los datos que se obtuvieron, las preguntas fueron abiertas dándole la posibilidad al entrevistado de contribuir con matices de respuesta.

Igualmente, se utilizó la técnica de grupos de discusión, este al igual que la entrevista, es una forma de recabar información, pero como su nombre lo indica de manera grupal, abordando un tema específico. La ventaja que posee es proporcionar una cantidad de información en un período corto de tiempo, complementando la entrevista (Martínez, 2011). Se realizaron cuatro sesiones grabadas en audio para recoger cada detalle de lo verbalizado de 45 minutos cada una aproximadamente, mediante la plataforma virtual Zoom. Cada sesión estuvo compuesta por cuatro personas, organizadas por departamento, es decir, departamento de lenguaje, matemática, coordinadores de ciclo y profesoras diferenciales, en cada uno se generó una conversación del tema de investigación.

Por otro lado, se realizó análisis documental, seleccionando aquellas ideas que son más relevantes de los documentos, la finalidad es recuperar información (Solís, 2003). Para efectos de esta investigación, se revisaron las políticas

nacionales de educación y documentos propios del establecimiento en estudio, tales como los protocolos de convivencia escolar y proyecto educativo institucional.

3.4. Análisis de la información:

Al realizar investigaciones cualitativas, se debe tener presente que es analizar y sintetizar información, describiendo y comprendiendo conceptos explicativos, formando categorías que permiten interpretar la información de forma clara (Rodríguez, Gil y García, 1999). De acuerdo a la información proporcionada por los participantes de la investigación se realizó un análisis temático (Van Manen, 2003) de tipo hermenéutico, para comprender los nudos en los entramados de sus experiencias pedagógicas que se fueron hilando como un todo significativo en la atención de la diversidad. Es por esto que, para que realizar el análisis temático, fue necesario primero transcribir la información recabada, este permite dejar constancia de los dichos sin que se pierda ninguna observación relevante (San Martín, 2000).

Para efectos de esta investigación, se transcribieron 7 entrevistas y 4 sesiones de grupos de discusión, cada uno con duración de 45 minutos. Posteriormente, se seleccionaron aquellas frases más relevantes con diversos colores, así se otorgaron significados (Schettini y Cortazzo, 2017). Las respuestas fueron ordenadas en una tabla de doble entrada; la 1era columna consiste en los objetivos específicos planteados en la investigación, 2da columna las categorías que se desprenden de la selección de aquellas frases relevantes, la 3era columna subcategorías para agrupar la información, finalmente 4ta columna las citas de los participantes, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Etiqueta
Identificar en el proyecto educativo institucional aspectos que aborden las particularidades del otro	Desarrollo del contexto cultural Consideración del otro en el PEI	Protocolos de convivencia	<p>"intervención propiamente tal individual" (E.1)</p> <p>"siempre esta como la instancia de conversación" (E.2)</p> <p>"conversar con el alumno o ambas partes, buscar la raíz de problema y expresar una medida de disciplina con el propósito de que no se vuelva a repetir la situación...yo promuevo siempre la tolerancia, el respeto" (E.3)</p> <p>"la conversación...a buscar los motivos, cuando son situaciones extremas en realidad hay...hay sanciones" (E.4)</p> <p>"desde la perspectiva de agresión, nosotros tenemos programas que son los protocolos... hoy por hoy la sanción es más bien de carácter orientador" (E.5)</p>

Nota: Ejemplo de codificación de la información obtenida de los participantes de la investigación.

Fuente: Elaboración propia, 2020.

En cuanto al análisis documental, se revisaron los protocolos de convivencia escolar y el proyecto educativo institucional, en cada uno se seleccionaron aquellos aspectos donde se describe que se debe atender a la diversidad. Por último, las conclusiones que aporta información relevante respecto al tema y futuras investigaciones.

3.5 Fases de la Investigación:

Esta investigación estuvo compuesta por seis fases:

- *Fase 1:* Se solicitó una entrevista con el sostenedor y director del establecimiento educacional con la finalidad de presentar el proyecto de investigación. Debido a la pandemia, esta se realizó de forma virtual por la plataforma meet siendo partícipe todo el equipo de gestión, del cual está compuesto por nueve participantes; director, unidad técnico pedagógica, inspector general, orientadora, coordinadores de ciclo, coordinadora

programa de integración escolar, encargada convivencia escolar, del cual se obtuvo una respuesta positiva para realizar la investigación.

- *Fase 2:* Se realizó la selección de los participantes de la investigación y estos fueron contactados mediante un correo electrónico, se les envió un archivo con el consentimiento, donde el equipo de gestión y los profesores debían leer y firmar si autorizaban para ser parte del proceso de investigación y posteriormente reenviar.
- *Fase 3:* Se solicitó al director del colegio vía correo electrónico el reglamento de convivencia escolar y el proyecto educativo institucional para conocer información acerca del colegio como también recabar información respecto al tema de investigación. Además, se incorpora un análisis a las políticas nacionales de educación.
- *Fase 4:* Se organizaron las entrevistas y grupos de discusión. Para el caso de las entrevistas, se les notificó vía telefónica llegando a un acuerdo entre entrevistado y entrevistador con la finalidad de no interferir en sus funciones laborales, está fue realizada por la plataforma meet (ver tabla 2). En relación a los grupos de discusión, se organizaron los grupos de acuerdo a los departamentos que pertenecen dentro del colegio y se les notificó mediante correo electrónico el día y la hora de la sesión para no interrumpir sus funciones laborales, estas fueron realizadas por la plataforma zoom (ver tabla 3).
- *Fase 5:* Una vez recogida la información de las entrevistas y grupos de discusión, se realizó el análisis temático hermenéutico para interpretar las experiencias y otorgarles significado.
- *Fase 6:* Con el análisis temático se procedió a presentar los resultados y realizar las conclusiones. Para conservar el anonimato de los participantes se codificó con siglas.

Tabla 2: Codificación de entrevistas.

<u>Entrevistas</u>	
Entrevista 1	E.1
Entrevista 2	E.2
Entrevista 3	E.3
Entrevista 4	E.4
Entrevista 5	E.5
Entrevista 6	E.6
Entrevista 7	E.7

Nota: En la tabla se presenta la cantidad de entrevistas realizadas.

Tabla 3: Codificación de grupos de discusión.

Grupos de Discusión		
	Coordinadora Enseñanza Media M (1° a 4° medio)	CM-GD1
Grupo discusión 1	Coordinadora 1° ciclo básico Y (1° a 4° básico)	CY-GD1
	Coordinador 2° ciclo básico H (5° básico a 8° básico)	CH-GD1
	Encargada convivencia escolar N	CN-GD1
	Profesor Matemática F	PF-GD2
Grupo discusión 2	Profesor Matemática R	PR-GD2
	Profesora Matemática K	PK-GD2
	Profesor Matemática A	PA-GD2
	Profesora Lenguaje AV	PAV-GD3
Grupo discusión 3	Profesora Lenguaje G	PG-GD3
	Profesora Lenguaje AZ	PAZ-GD3
	Profesora Historia V	PV-GD3

	Profesora Diferencial NV	PNV-GD4
Grupo	Profesora Diferencial D	PD-GD4
discusión 4	Profesora Diferencial F	PF-GD4
	Profesora Diferencial NA	PNA-GD4

Nota: En la tabla se presenta la cantidad de grupos de discusión y participantes por cada uno de ellos.

Capítulo IV: Resultados de la investigación

Introducción a la presentación de los resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a través de las entrevistas y grupos de discusión realizados al equipo de gestión y profesores del colegio particular subvencionado de la comuna de Coronel.

De acuerdo a los temas abordados, se desprenden las siguientes categorías:

- Concepción de las relaciones de alteridad en educación desde la visión del equipo de gestión y profesores.
- Construcción de las relaciones de alteridad en el establecimiento educacional.
- Consideración del Otro-estudiante en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- Consideración del Otro -estudiante- al momento de realizar la enseñanza en pandemia covid-19.
- Sugerencias para mejorar la atención a la diversidad desde el equipo directivo y docentes.

De ellas se fueron seleccionando aquellas frases más relevantes que ayudan a responder específicamente los objetivos planteados al iniciar la investigación, donde cada cita está representada simbólicamente. Cabe señalar, que la mayoría de las respuestas otorgadas por los participantes, se encuentran vinculadas a la pandemia covid-19.

Además, se realizó un análisis al proyecto educativo institucional con la finalidad de recabar información respecto a aquellos aspectos que consideran al Otro.

4.1. Concepción de las relaciones de alteridad en educación desde la visión del equipo de gestión y profesores.

Se puede interpretar, desde la perspectiva del equipo de gestión, que existe un cierto grado de desconocimiento sobre el término de relaciones de alteridad.

“Conozco poco, pero yo el significado lo busque hace tiempo atrás me acuerdo porque estuve leyendo justamente, como me toca revisar la asignatura de filosofía en el colegio, yo vi el concepto mencionado ahí...es como el hecho de diferenciarse uno como del otro, una cosa así, pero dentro de uno mismo” (E.7)

En cuanto a la perspectiva docente, no es muy diferente a la mirada del equipo de gestión, ya que ellos mencionan desconocer el concepto, intentando acercarse a un significado más próximo por deducción de la palabra.

“Yo no lo había escuchado...pero la palabra alteridad tiene relación con alternarse y creo que es súper importante que esa capacidad de poder permitir que el otro también sea parte de una clase” (PD-GD4)

Por otro parte, hay docentes que asocian la palabra a empatía, ya que creen que están relacionados en cuanto al significado, por lo que se podría decir que es correcto y quienes no conocen van otorgándole una definición desde ese punto de vista.

“El concepto en si no había escuchado mucho...pero me imagino que es como la calidad en la relación que uno establece con otro o que está relacionado con la empatía que uno puede establecer con otro” (E.1)

Otros docentes apoyan este argumento, aportando además que el cambio comienza desde nosotros para poder comprender al Otro.

“Un sinónimo de ser capaz de ponerme en el lugar del otro...se relaciona mucho con la empatía y el cuanto yo soy capaz de cambiar para que el otro pueda funcionar también o cómo yo soy capaz de cambiar mi actitud para poder relacionarme de mejor forma con otro” (PF-GD4)

Otros la conocen por la experiencia laboral, donde han tenido que ir actualizándose con algunos conceptos.

“Las relaciones de alteridad tiene que ver en el trato mío hacia el otro...es como yo me comporto frente a mi colega, como me comporto...o como trato en el fondo...es estar pensando en el otro, en una buena actitud, una buena escucha, en una buena respuesta, estar pendiente en cómo yo colaboro con el otro” (E.4)

Otros docentes, han estudiado el tema por la asignatura que imparten lo que les ha permitido entender el término filosóficamente.

“Alter significa...viene del latín que significa otro... es la relación que uno tiene con el otro” (CM-GD1)

De acuerdo a la visión docente y equipo de gestión, se puede apreciar que las relaciones de alteridad desde su definición etimológica son relativamente desconocidas, pero en la acción intentan darle un acercamiento al significado a partir de la empatía. Sin embargo, ambos conceptos tienen diversa etimología, ya que la alteridad es atender la singularidad y diferencia del Otro, asumiendo que todos somos otro (Skliar y Larrosa, 2009), en cambio la empatía, es intentar comprender y ponerse en el lugar del Otro (López, Filippetti y Richaud, 2014). Si bien es importante conocer el término etimológicamente, también es necesario que se encarne en las vidas de las personas, lo que permitirá que el Otro se sienta valorado y respetado, de acuerdo a sus características individuales y particulares.

4.1.1. Atención a la diversidad reducida al Programa de Integración Escolar (PIE).

Retomando el marco teórico, respecto a la definición de diversidad, esta es una característica individual y en el marco educativo, se debe atender a todos los estudiantes y no a una población específica (Cornejo, 2017). De acuerdo a lo relatado por los profesores del establecimiento educacional, se puede apreciar que existe un error conceptual respecto a lo que entienden por atención a la diversidad.

“Estamos implementándola porque tenemos un programa que está siendo desarrollado hace un año ya y hemos tratado de atender a la diversidad de la mejor manera posible. Todos los días podemos hacer algo diferente y va a depender un poco de las competencias y de los profesionales que trabajan ahí y de la guía que podamos darles como gestores del colegio”
(E.5)

Se puede apreciar, que la experiencia en atención a la diversidad les ha enseñado que el alumno que posee algún diagnóstico de necesidad educativa especial es el diverso dentro de la sala de clases, por lo que son derivados e intervenidos en el programa de integración escolar.

“Desde que está el PIE ya como más formal y sobre todo este año que a pesar de que estamos trabajando de esta forma yo lo he visto mucho más efectivo que el año pasado por lo menos” **(E.7)**

Al mencionar que el programa de integración escolar se ha desarrollado de forma eficiente, reconocen que los alumnos que pertenecen al programa y participan de aulas comunes de clases están siendo aceptados e incluidos en las diferentes actividades académicas.

“Yo creo que el colegio en ese aspecto va muy bien encaminado...yo pienso en los niños que están en el PIE todos son bien aceptados...tanto el profesor guía como el programa PIE, yo creo que hacen una muy buena labor en...en hablar con los alumnos, en que acepten al otro chico tal como es, el hecho de llamar apoderados...me gusta que sea así, transversal”
(E.4)

En definitiva, el abordaje de la atención a la diversidad desde la experiencia docente y equipo de gestión, se está desarrollando desde la perspectiva del programa de integración escolar donde los alumnos son segregados de acuerdo a un diagnóstico médico llamado necesidad educativa especial.

4.2. Construcción de las relaciones de alteridad en el establecimiento educacional.

Para recordar el marco teórico, la alteridad es hacernos cargo del Otro, acompañándole y ayudándole (Vila, 2019). De acuerdo a la versión docente y equipo de gestión, estas se construyen mediante la empatía hacia los alumnos.

“Creo que se ha dado de buena forma...los docentes están abiertos a recibir opiniones, a realizar adaptaciones, a saber que todos los niños no son iguales, que todos tenemos necesidades diferentes y que algunos pueden tener que...recibir más apoyos en ciertas áreas” **(E.2)**

Debido a la pandemia, se ha tenido que promover la empatía utilizando la tecnología mediante diversas acciones concretas, siendo la flexibilidad la más utilizada.

“Lo que he estado este último tiempo es hacer videollamada con los alumnos, hablo con los papás, les pregunto cómo está el niño, porque no

ha hecho las tareas, me dicen que no quieren trabajar, entonces lo que hacemos...yo hago una videollamada y converso con los niños, les pregunto cómo están y ahí me empiezan a contar un poco lo que hacen...cuentan hartas cosas, porque los niños quieren contar todo entonces ahí estamos hartos rato conversando y finalmente igual se motivan un poco a trabajar y hacer las guías...obviamente igual el tema de la flexibilidad que comentaban los colegas es importante en este tiempo y que uno también pueda entenderlo” (PA-GD2)

Dentro de lo comentado por los docentes y equipo de gestión, relatan que la participación de los apoderados es importante de considerar en lo que respecta a la flexibilización.

“O sea yo por ejemplo, con mi curso, con mis apoderados, yo trato de ser como bien comprensiva...yo en las reuniones siempre les recalco lo mismo, cualquier situación, cualquier problema que me lo informen porque en realidad esta situación de pandemia la estamos viviendo todos pero no todos tenemos los mismos problemas familiares, la misma situación económica, no se...trato de...de...de que ellos comprendan de que yo estoy ahí como...más que nada para un apoyo que para darles más problemas” (PG-GD3)

Lo anteriormente mencionado, va acompañado de la constante comunicación entre las personas, que en este caso es entre los profesores y estudiantes y viceversa como también el comprender la situación personal que está viviendo el otro.

“La comunicación...entender quién es la otra persona o tratar de entender al menos quien es la otra persona para después intervenir” (E.1)

Dentro de la comunicación que plantean los profesores, está el saber escuchar y no juzgar, sino más bien apoyarse ante las dificultades.

“La escucha activa principalmente...la empatía...intentar comprenderlo...no juzgar, no criticar sino que ir en...en ayuda del otro”
(E.4)

Además, el colegio ha estado integrando protocolos de convivencia escolar que permitan la inclusión de todos los estudiantes.

“El colegio tiene una evolución positiva...empezó a integrar de apoco tiempos de convivencia escolar...hoy en día dándole la prioridad a lo humano más que incluso a lo académico en la situación de pandemia que estamos” **(E.6)**

Para apoyar el comentario anterior, los docentes plantean que es necesario realizar un trabajo que no sea individualizado, ya que la educación se da en conjunto y de forma transversal con otros miembros.

“Yo creo que es súper importante ponerse en el lugar de la otra persona...porque este mismo trabajo hace que uno sea un poco individualista y enseñar, enseñar, enseñar y no ponerse en el lugar del estudiante que no le es tan fácil aprender o simplemente no le interesa aprender, entonces yo creo que uno puede colocarse en el lugar de la otra persona y tratar de ver...de visualizar todo desde su perspectiva” **(E.7)**

En definitiva, las relaciones de alteridad no se construyen en profundidad, debido a que los docentes y equipo de gestión se sienten presionados con el deber de cumplir con las exigencias ministeriales, los tiempos son acotados, por lo que no se alcanza a sensibilizar con los alumnos de forma personalizada y detallada.

4.2.1. Efecto de la pandemia covid-19 en las relaciones de aula.

La pandemia Covid-19 obligó a un centenar de establecimientos educacionales a cerrar o adaptar las condiciones de trabajo a un formato online. Se reconoce el actuar rápido de la organización, pero no todos los alumnos tienen facilidades de acceso a esta nueva estrategia por diversos motivos personales (Vives, 2020). La información proporcionada por los profesores acerca de esta situación, destacan como **Aspecto Positivo** el aumento en la comunicación con los apoderados, ya que están más participativos y dispuestos a colaborar con los aprendizajes de sus hijos.

“Acá ha aumentado mucho más la comunicación con los apoderados siento yo, porque uno estando en el colegio se comunicaba solamente en las reuniones o si el apoderado enviaba alguna duda, alguna consulta a través de la agenda, pero ahora no se po...si uno ve que un par de semanas un alumno no hay movimiento en classroom, no sube actividades, o sea yo tengo los números, tengo los correos, les escribo, entonces hay más contacto con el apoderado como virtualmente, o sea ya hay más comunicación con ellos, pero con los niños uno no los ve mucho a no ser que tenga planificada alguna conexión...el actor importante que son los alumnos hemos perdido mucha relación, el poder ayudarlos, el estar ahí, el estar atentos a su ánimo, a cómo ellos trabajan, muchas cosas que la pandemia nos quitó, entonces igual ha sido complicado” (PG-GD3)

Destacan también, que los alumnos han debido generar su propio auto-aprendizaje lo que los hace ser más responsables.

“A eso también sumarle que los alumnos pueden generar más su auto-aprendizaje también ahora y desde ese punto de vista es favorable, que pudiera ser que haya provocado un grado de, llamémosle un grado de

responsabilidad mayor, de maduración, de madurar más porque tienen que aprender a organizar sus tiempos” (CM-GD1)

Sin embargo, no todo es tan bueno, ya que también consideran que existen **Aspectos negativos** que han influido en las relaciones de aula, debido a que no es lo mismo compartir presencialmente con sus pares juegos, risas, conocimientos a tener que ver solo letras de sus nombres tras una pantalla porque no encienden sus cámaras.

“La pandemia ha sido un factor negativo para una relación de aula...porque una cosa es el aula formal donde el alumno interactúa con el profesor y con sus pares y otra es la situación que se da en un aula remota como es el aula virtual, donde la situación es bastante más fría, donde una persona está siendo una clase, es un locutor o el guiador digamos de la clase y tenemos una cantidad de alumnos que está con la cámara apagada por lo tanto la relación no se hace muy atractiva...se ha perdido el feedback de la sala de clases, donde la relación de profesor-alumno y pares se ha deteriorado profundamente y por supuesto que el aprendizaje va de la mano con eso...y vamos al programa de integración escolar ha sido salvajemente lastimado con esta circunstancia, el profesor diferencial, la psicopedagoga, la fonoaudióloga, la psicóloga necesitan la presencialidad para poder desarrollar su tarea, ha sido traumático” (E.5)

Respecto a la relación social, en los alumnos se vio afectada, ya que en los cursos de iniciación no alcanzaron a conocerse como tampoco a algunos profesores, aspecto que se ve reflejado en las relaciones.

“Sobre todo de 1° medios donde se acrecienta más...que no alcanzaron ni a conocerse los nombres...muchas veces esa relación, como dice el profesor igual es inexistente y con nosotros no es distinto tampoco...el

tema de la pandemia ha influenciado un montón porque...porque además en enseñanza media no muchos conectan la cámara” (PR-GD2)

Amparando la información anterior, otros profesores y miembros del equipo de gestión, coinciden que la nueva modalidad de trabajo no es la más óptima, ya que no se distinguen aquellas actitudes que permitían identificar el estado emocional de los alumnos.

“Mucho porque...el hecho de no vernos presencialmente lo cambia todo para nosotros es súper difícil comunicarnos a través de la pantalla...hacer una clase donde están todos con la cámara apagada es como hacer una clase a nadie...no sabemos si están recibiendo bien la información, no sabemos si están aprendiendo, no sabemos si están bostezando, que pasa por su mente” (E.1)

Si bien la pandemia tuvo factores positivos para aumentar la comunicación con los apoderados, no fue así con los alumnos, ya que se perdieron las relaciones sociales con sus pares, debiendo aceptar las nuevas condiciones sanitarias, donde ya no existe contacto cara a cara, sino más bien el contacto virtual con cámaras y audios apagados, el docente debe asumir y creer que hay Otro escuchando. Durante el año 2020, la Fundación Educación, realizó una encuesta llamada Estamos Conectados, con la finalidad de conocer como ha influido la virtualidad en los estudiantes, llegando a la conclusión que existe malestar emocional, ya que ha afectado su desarrollo social y educativo (Collado, 2020). Hay que destacar el esfuerzo docente por generar climas de aulas virtuales adecuadas.

4.3. Consideración del Otro-estudiante en el Proyecto Educativo Institucional (PEI)

El proyecto educativo institucional del establecimiento declara poseer características particulares que lo diferencien e identifiquen como un establecimiento con estilo propio entregando a niños y jóvenes las instancias académicas y valóricas que les permitan trazar un plan de vida en procura de un vivir mejor en plenitud, desarrollo y trascendencia. El colegio a través de su proyecto educativo declara la necesidad de cambios a nivel educacional, para favorecer el desarrollo de habilidades valores y destrezas en toda su población estudiantil. Por ello proponen una serie de medidas, de las cuales se mencionan aquellos aspectos inclusivos dentro del proyecto educativo institucional:

- Centrar la acción en la "persona", con sus atributos de: singularidad, trascendencia, sociabilidad, perfectibilidad, espiritualidad y libertad.
- Permitir el desarrollo integral de niños y jóvenes para enfrentar con claridad y solidez los desafíos de una sociedad en constante cambio y que exige una educación permanente.
- Cultivar en los alumnos el respeto por la diversidad étnica, política y religiosa.

De lo anterior, cabe señalar que lo establecido aquí se relaciona directamente con la base de la educación inclusiva que parte de la creencia que la educación es un derecho para todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2001). Es por esto que, desde el área pedagógica curricular algunos de los objetivos estratégicos que se describen y que apuntan a la inclusión son:

- Lograr la aplicación de estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los ritmos y estilos de aprendizajes de los alumnos.
- Hacer habitual en los alumnos la metodología “aprender a aprender” y lograr que el profesor sea un facilitador del aprendizaje, poniendo énfasis

en el aprendizaje significativo, que cobra real importancia por ser la base sobre la que descansa la integración constructiva del pensamiento.

- Lograr que los alumnos sean capaces de aprender estrategias que les permitan verificar, evaluar, revisar, ensayar y proponerse nuevos aprendizajes.

Por otro lado, es importante señalar aquellos aspectos con orientación inclusiva dentro de los objetivos institucionales:

- Promover la formación integral de los alumnos en colaboración directa con la familia.
- Promover la formación artística, entendiéndola como un complemento necesario para el desarrollo integral de los alumnos.
- Capacitarlos para el conocimiento y comprensión de la realidad con actitud crítica, creativa y participativa.

De acuerdo a lo establecido en el proyecto educativo institucional y sus objetivos estratégicos, se visualiza implícitamente que las relaciones de alteridad son abordadas en aspectos cognitivos, tales como la aceptación de los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Sin embargo, es necesario abordar las relaciones de alteridad, desde la preocupación por los Otros.

4.3.1 Perspectiva docente respecto a las relaciones de alteridad en el proyecto educativo institucional.

Los profesores consideran la inclusión como posibilidad de enriquecimiento personal e institucional. Esta información es respaldada con lo relatado por los profesores como un facilitador de la inclusión, permitiendo potenciar las habilidades personales de cada estudiante.

“Las actividades se realicen como de manera más individualizada o si es que algún niño tiene algún problema se aborda desde la necesidad de él...se potencia como las habilidades que tengan cada uno y se refuerza en las cosas que tengan mayor dificultad” (E.2)

Otra de las características positivas que mencionan para complementar la información es la implementación de un programa que atiende en profundidad a los estudiantes de acuerdo a sus necesidades con el fin de nivelarlos.

“Somos un colegio que estamos recién partiendo con un proyecto de integración y que estamos ansiosos de poder ayudar y apoyar a los alumnos desde el punto de vista de la persona, de las emociones y de los sentimientos...El proyecto de integración que para nosotros es un proyecto de desarrollo” (E.5)

En el marco del programa de integración escolar, se destacan la calidad de los profesionales que desarrollan diversas funciones y que facilitan el aprendizaje y la inclusión.

“La mayor característica es el equipo de trabajo, es un equipo joven que permite ser direccionado con mayor facilidad... las niñas PIE tienen características que son muy agradables a los profesores en el sentido que tienen disposición al trabajo, que son un aporte... el director, la administración tiene esa idea de que integremos a las personas y que podamos plantearles soluciones a sus problemas” (E.6)

Existe el firme compromiso de crear las condiciones para generar aprendizajes en todos sus alumnos, y la formación de los espacios necesarios para la participación e interacción entre el colegio y la comunidad.

4.3.2. Consideración del Otro-estudiante en los protocolos de convivencia escolar y trabajos colaborativos.

Los protocolos de convivencia escolar son una formulación de políticas ministeriales que cada establecimiento educacional debe tener con la finalidad de orientar a los colegios con actividades que permitan obtener, como su nombre lo indica, una convivencia sana, inclusiva, democrática basándose en los derechos y deberes humanos (Fierro y Carbajal, 2019).

Este aspecto incluye todo lo relacionado a la cultura y contexto del establecimiento educacional, del cual es posible señalar que existe sensibilización a la comunidad educativa impulsada por lo establecido en los lineamientos del protocolo de convivencia escolar.

***Art. 13°** Es responsabilidad de los estudiantes abordar cualquier situación que afecte la sana convivencia y de la cual sea testigo, informando a su profesor, inspectores o autoridad del colegio, de cualquier hecho que atente contra ella (Colegio Amanecer de Coronel, 2020).*

Con respecto a la postura del colegio frente a situaciones de discriminación o violencia, en estos casos se tiene claro los procedimientos a seguir y se conoce además quienes son los responsables del manejo del tema y la respectiva sanción para aquellos que se encuentren involucrados.

“Desde la perspectiva de agresión, nosotros tenemos programas que son los protocolos... hoy por hoy la sanción es más bien de carácter orientador”
(E.5)

Para el caso de las agresiones físicas o verbales se utilizan otros mecanismos que también están relacionados con orientar al alumno pero desde lo establecido a nivel ministerial sin tener que perjudicar el proceso de aprendizaje.

“Lo que me permite el marco regulatorio hasta 5 días de suspensión... seguimiento que se le hace a la víctima o el victimario para poder ayudarlos” (E.6)

Otros docentes coinciden con lo anteriormente mencionado, argumentando además que ante aquellas situaciones conflictivas el colegio busca resolverlas de manera formativa dependiendo de la gravedad.

“Se pone en marcha el protocolo de convivencia y las sanciones van a depender de los...de la gravedad de los hechos, puede ir desde un...una llamada de atención, citar al apoderado, conversar con el alumno, derivarlo a convivencia escolar o incluso apartarlo unos días de la institución...lo importante de eso es que cuando los alumnos vuelvan al colegio exista un seguimiento” (E.7)

También es importante mencionar que se preocupan por mantener un ambiente sano y respetuoso, escuchando las versiones de todos los involucrados antes de tomar una decisión.

“Conversar con el alumno o ambas partes, buscar la raíz de problema y expresar una medida de disciplina con el propósito de que no se vuelva a repetir la situación...yo promuevo siempre la tolerancia, el respeto” (E.3)

De acuerdo a la información proporcionada por los profesores del colegio, se evidencia que las relaciones de alteridad desde el trabajo colaborativo entre pares se desarrollan propiciando el respeto recíproco. Es importante destacar que este tipo de acciones dentro del establecimiento educacional permite construir y transformar conocimientos y relaciones de forma conjunta (Quiroga y Morales, 2018).

4.3.3. Facilitadores y Barreras para considerar al Otro-estudiante.

Desde la perspectiva del equipo de gestión y profesores **Los facilitadores de la consideración del Otro-estudiante** se expresan de la siguiente forma, destacando la apertura de un programa de integración escolar que tiene como objetivo brindar apoyo a los estudiantes generando que se desenvuelvan de forma integral.

“Somos un colegio que estamos recién partiendo con un proyecto de integración y que estamos ansiosos de poder ayudar y apoyar a los alumnos desde el punto de vista de la persona, de las emociones y de los sentimientos...El proyecto de integración que para nosotros es un proyecto de desarrollo” (E.5)

Además, reconocen que dentro del establecimiento hay personal joven lo que permite que sean capaces de adaptarse a lugares de trabajos cuando son recién egresadas, haciendo así un ambiente laboral y cercanía con los alumnos más amena.

“La mayor característica es el equipo de trabajo, es un equipo joven que permite ser direccionado con mayor facilidad...las niñas PIE tienen características que son muy agradables a los profesores en el sentido que tienen disposición al trabajo, que son un aporte...el director, la administración tiene esa idea de que integremos a las personas y que podamos plantearles soluciones a sus problemas” (E.6)

Sin embargo, los aspectos operacionales administrativos no es lo único que destacan los profesores, sino que también la organización, el ambiente sano, la calidad humana, el compromiso de los profesores con su quehacer profesional y la disposición de estos a desarrollar un trabajo en conjunto a los especialistas que saben de los temas y que a la vez les permita capacitarse y enriquecer de esta forma su profesión.

“Los profesores...muy dispuesto a colaborar en el tema de la diversidad...tenemos el PIE que trabaja de forma específica con estos niños y hay más personal que están atendiendo a nuestros alumnos” (E.4)

Por otro lado, así como existen facilitadores, también se evidenciaron algunas **Barreras para la consideración al Otro-estudiante**, tales como el desconocimiento masivo de parte de los profesores respecto a la diversidad y los prejuicios sociales que esto conlleva, porque sienten en su mayoría que no saben tratar a los alumnos que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje, ya que estos aspectos no formaron parte de su formación inicial.

“El desconocimiento que tenemos acerca de la diversidad...los prejuicios que podemos tener como profesionales y eso está muy sesgado de acuerdo a las creencias que tenemos todos” (E.1)

Pero también mencionan que, el sistema educacional está organizado de tal manera que no se pueda abarcar la mayor cantidad de alumnos dentro de una sala de clase, por lo que el espacio y el tiempo no alcanza para atenderlos a todos.

“La cantidad de alumnos que hay por curso, no tenemos una educación individualizada quizás, personalizada sí pero individualizada no...la cantidad de alumnos impide relacionarse unos con otros y con mayor facilidad...espacio, tiempo y cantidad de alumnos es una de las mayores dificultades” (E.6)

No es menor dejar de mencionar, que un grupo reducido de profesores no tenían disponibilidad y actitud para recibir apoyo dentro del aula de profesores especialistas en atención a la diversidad, lo que generó ciertas dificultades sociales, evento que con el tiempo fue mermando.

“Se presentaron barreras desde la perspectiva operacional... el profesor que tenía cierta reticencia al proyecto de integración, que tuvimos que enseñarles a convivir con esta realidad que hoy día los colegios tienen”
(E.5)

Desde la visión del equipo de gestión y docentes del establecimiento educacional, se puede apreciar que al iniciar con el programa de integración escolar se observaba cierta reticencia en apoyar a la diversidad, por lo que no se evidenciaban las relaciones de alteridad. Además, dentro del contexto educativo, la diversidad es catalogada bajo el nombre de necesidades educativas especiales. Si bien el nombre continúa, la brecha que existía ha ido disminuyendo, ya que se han abierto puertas para dar una mejor atención a la diversidad, contratando al personal idóneo y especializado en el área, del cual se les brinda orientación a los profesores y equipo de gestión. Además, se puede dejar en evidencia que existe disponibilidad de parte del colegio en continuar recibiendo apoyo de diversos estamentos que promuevan la atención a la diversidad con la finalidad de mejorar su labor dentro de la sala de clases y así también las relaciones de alteridad.

4.4. Consideración del Otro – estudiante – al momento de realizar la enseñanza en pandemia covid-19.

Todos los estudiantes importan, independiente de las características que posean. Es por esto, que es necesario conocer cómo son considerados dentro del aula en sus diferentes modalidades de trabajo, ya sea en las relaciones de aula, planificación y metodologías, todas estas influyen en la atención a la diversidad, debido a la pandemia covid-19 han tenido que ser modificadas.

4.4.1. Planificación curricular centrada en la priorización curricular.

La planificación curricular es una herramienta de trabajo que define aquellas metas de aprendizaje que se desean cumplir con los estudiantes y que se encuentran establecidos en las bases curriculares; en otras palabras, es una guía orientadora para el ejercicio docente (Educar Chile, 2019). Al consultar sobre este tema a los profesores, la mayoría coincide en que se encuentra centrada netamente en los contenidos dejando de lado otras habilidades.

*“La planificación en si se centra en...en el contenido que hay que pasar”
(CN-GD1)*

Pese a estar centrados en el contenido, de todos modos intentan promover la flexibilidad en las asignaturas, siempre y cuando el profesor tenga la voluntad de hacerlo.

“Yo creo que si lo miramos desde el punto de vista del papel, del documento llamado planificación se centra esencialmente en los contenidos y en los objetivos...incluyen también las actividades pero en forma general...ahora esta planificación como en general son tremendamente flexibles, cada profesor le va dando su enfoque en la medida que va siendo...haciendo la...la clase, porque frente a esto cada profesor se va encontrando con las individualidades” (CM-GD1)

De cierta forma, para obligar al profesor a cumplir con esta propuesta establecida superficialmente, el ministerio de educación implementó un programa de priorización curricular con el fin de intentar abarcar los contenidos relevantes del curriculum en modalidad virtual debido a la pandemia covid-19 (Ministerio de Educación, 2020).

“El ministerio de educación hizo una propuesta de...de minimizar...lo que se llamó priorización curricular...en esa línea nosotros le pedimos a los

profesores que de acuerdo a esta priorización nos entreguen su programa del semestre y del año, donde ellos planifican las unidades que van a ser tratadas...el programa de integración se inserta en esa modalidad de trabajo aportando con sus tareas para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales” (E.5)

No solamente había cambios para la modalidad de enseñanza, sino que también en la optimización de los tiempos, ya que se dispuso de un modelo de organización respetando los lineamientos ministeriales.

“Nosotros estamos centrándonos en la priorización curricular...hicimos un modelo tipo carta Gantt que fuera más simple para que el profesor vaya completando y más simple para nosotros irlos revisando y estábamos trabajando en el cumplimiento de objetivos del nivel 1 y algunos en el nivel 2 de la priorización curricular” (E.7)

Por otro lado, el programa de integración escolar también ha tenido que realizar algunos ajustes en su organización, ya que la pandemia trajo una problemática que tiene relación directa con el formato de trabajo.

“Primero había una planificación anual pero por semestre...en pandemia se ha hecho complicado porque han salido nuevos temas...necesito contener al alumno, necesito escucharlo, necesito ayudarlo en este momento de ansiedad que está pasando...y tenemos que planificarnos de acuerdo a lo que vaya surgiendo” (E.1)

Además, los procesos de intervención que suelen ser presenciales tuvieron que ser modificados a teleterapia, del cual las profesionales del programa de integración señalan que no es tan fidedigna, ya que los objetivos planificados se cumplen medianamente.

“Inicialmente con los diagnósticos iguales...juntaba de dos, solo en parejas, pero en algunos casos me he visto en la obligación de separar y de reforzar, ya que no se logran los objetivos de igual manera a como fuese presencial...hemos tenido que crear otras instancias para trabajar cosas que se necesitan reforzar...son sesiones de media hora por los límites de zoom que si no empieza a aparecer el aviso” (E.2)

Es por esto que, las profesoras especialistas del PIE coinciden con la postura de los profesores de asignaturas, donde la planificación se centra en el contenido dejando de lado la parte emocional.

“La planificación está más centrada en lo que es contenido, en lo que respecto al currículum oculto del actual, de ver la parte emocional, de ver la parte social...la pregunta uno tiene relación con esto que la verdad no se está trabajando...sino que estamos centrándonos netamente en la planificación y en el contenido, en eso...en pasar contenido y evaluar...evaluar lo pasado y generalmente el contenido en lo que es guía, pruebas que estamos trabajando son todas de contenido, puro contenido” (PF-GD4)

Es necesario recalcar que, los ajustes realizados por el Ministerio de Educación son un aporte para promover la enseñanza desde la virtualidad, ya que proporciona nuevas estrategias y flexibilidad para los alumnos desde lo cognitivo. Sin embargo, estas no son suficientes, debido a que no se consideran los aspectos emocionales que influyen en la adquisición de nuevos saberes.

4.4.2. Consideración del Otro-estudiante en las metodologías educativas.

Con respecto a las estrategias didácticas utilizadas para llevar a cabo la planificación, actualmente el uso de las TICS se han vuelto necesarias para realizar las clases como también para mantener comunicación con sus alumnos y apoderados. La metodología va variando dependiendo de cada profesor según su función dentro del establecimiento.

“Cualquier reflexión que encuentro en internet o el aposento alto...me piden la oración por su familia o algunos también dan gracias porque no les ha faltado nada...espacios para que ellos puedan compartir sus inquietudes, sus oraciones...terminamos con un momento de oración y ahí en lo que queda de tiempo pasamos rápidamente la materia, ellos siempre opinando, algunos prenden los micrófonos otros escriben en el chat” (E.3)

En el marco del uso de las TICS, el ministerio de educación también habilitó una plataforma que permite a los alumnos y profesores continuar con sus actividades académicas.

“Tenemos un programa que fue facilitado por el ministerio de educación que es classroom...que se...son programas del gsuite a través de google...estamos haciendo un programa de clases virtuales de 45 minutos diarios por clases y la mayoría de las clases es una vez a la semana” (E.5)

El ministerio de educación planteó esta iniciativa de plataforma virtual con una estructura de clases como también espacios para dejar la evidencia de lo realizado en el año.

“Como las clases quedaron reducidas a 45 minutos, el profesor sube el material a la plataforma de classroom, luego en clases se explica ese material, deja tareas, ahora se están realizando evaluación calificadas...”

hemos reducido mucho, mucho nuestra exigencia dentro de clases...la palabra flexibilidad se repite todos los días” (E.7)

Queda en evidencia, la implementación de las plataformas tecnológicas ayudan a cumplir con las expectativas ministeriales curriculares. Sin embargo, estas no suplen la necesidad del estudiante de ser escuchado, ya que el tiempo reducido de clases se utiliza en el contenido curricular sin dar el espacio para que los alumnos manifiesten sus inquietudes y dar posibles soluciones.

4.4.3. Organización del trabajo colaborativo en tiempos de pandemia covid-19.

Realizar reuniones de trabajo colaborativo tiene como finalidad proponer cambios al momento de educar pero que estos impacten al alumno proporcionando un aprendizaje significativo (Aguirre, Schmidt, Muga, Kandel, Calvo, Seda, Battisacchi, Rodríguez, Kolodny y Nonna, 2020). En relación a lo señalado por los profesores y equipo de gestión del colegio, están tratando de sobrellevar esta pandemia reinventando sus estrategias de trabajos colaborativos a través de la comunicación permanente, ya sea entre colegas como también con los apoderados.

“Mantenernos como en contacto con los demás profesionales...Yo al menos me contacto siempre con las demás profesionales que están a cargo, que conocen a este alumno o alumna para poder trabajar mejor, porque ellas tienen información que yo puedo no tener o al revés, yo puedo tener información que ellas pueden no tener y es importante trabajar siempre...siempre...siempre con los de al lado. Me comunico hartito con los apoderados...porque ellos ven otras cosas que nosotros no alcanzamos a

ver y por eso es importante el trabajo colaborativo tanto con profesionales como los apoderados que son la familia” (E.1)

Además, señalan que muchas de estas reuniones de trabajo colaborativo se realizan fuera de horario de trabajo, ya que algunos comparten más de un ciclo académico, por lo que a veces coinciden, debiendo organizarse de tal manera que todos puedan participar a través de los recursos tecnológicos.

“Usando los mismos medios de comunicación que hay...no es solamente en un horario establecido o en un consejo, compartimos varios niveles...colaborarnos en muchos aspectos...usando los medios tecnológicos y las plataformas...las plataformas que hoy existen para poder comunicar” (PF-GD2)

Es por esto que, los profesores se vieron en la necesidad de actualizar sus conocimientos en la tecnología, ya que surgieron nuevas plataformas digitales que facilitan la continuidad de los trabajos colaborativos en estos tiempos.

“Desde el punto de vista de la tecnología, ni siquiera hubo que promover el trabajo colaborativo entre colegas, porque los que sabían más...inmediatamente empezaron a apoyar, se preguntaban, respondían, hubo una buena disposición para apoyarse en este sentido de cómo aprender a manejar las nuevas plataformas de classroom, esto mismo meet, zoom, etc...yo creo que ha habido una buena intención comunicativa con los colegas, pero yo creo que si se ha hecho más complejo...inter...entre el mismo” (CM-GD1)

Acogiendo lo mencionado anteriormente, es que también complementan que la pandemia ha traído algunos beneficios a algunos ciclos, ya que les ha permitido generar transversalidad en los contenidos y así las clases son más entretenidas y significativas para sus alumnos, aunque sean desde la virtualidad.

“Trabajamos nosotros con las priorizaciones y lo entretenido...hacer transversalidad con otras asignaturas, por ejemplo, si yo estoy pasando el agua, ella en tecnología al curso le hace hacer un trabajo en relación a ese contenido, entonces hemos realizado un trabajo colaborativo muy, muy importante” (PAZ-GD3)

Al realizar un cambio en las formas de organizar el trabajo colaborativo utilizando las herramientas tecnológicas, ha generado mayor comunicación entre colegas y obligado a los apoderados a ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Sin embargo, esta continúa siendo desde la perspectiva curricular dejando de lado instancias para socializar y preocuparse por los Otros-estudiantes.

4.5. Sugerencias para mejorar la atención a la diversidad desde el equipo de gestión y docentes.

A continuación, se presentan propuestas para dar una mejor atención a la diversidad escolar:

- **Adecuación de espacios y accesos para una real consideración hacia el Otro-estudiante.**

Cuando se habla de adecuar espacios y acceso, nos referimos a permitirle a los estudiantes autonomía para desplazarse dentro de los establecimientos educacionales (Ministerio de Educación, 2015). De acuerdo a lo señalado por los profesores, estos manifiestan que es una necesidad latente en el sistema educacional, ya que se deben generar cambios estructurales para así dar una mejor atención a la diversidad.

“Desde lo físico...los baños por ejemplo. Desde lo psicológico, ahí es más complicado, porque...es un proceso...y es un proceso que quizás va a ser

largo de cambiar nuestra cultura o de cambiar nuestros sesgos que hablamos al principio...y eso va a llevar más tiempo... porque uno en el programa de integración ya tiene conocimientos del tema, ya ha tomado más conciencia, pero a la comunidad educativa les falta y también a los alumnos...es importante cambiar nuestra cultura” (E.1)

Realizar cambios estructurales permitirá que los alumnos que tengan dificultades para trasladarse lo hagan sin problemas pero también que estos se sientan parte de una comunidad educativa al ser integrados por el resto de sus pares.

- **Cambios socio-culturales para considerar al Otro-estudiante.**

Hablar de cambios es un tema complicado, más aun cuando incluye a toda una sociedad, es por esto que promoverla es responsabilidad de todos pero inicialmente dependen de las políticas públicas, ya que tienen que reconocer que la sociedad es diversa y que todos tienen los mismos derechos y deberes. Es por esto, que a nivel educativo se debe trabajar en conjunto con los profesores para lograr atender efectivamente la diversidad estudiantil (Gobierno de Chile, 2005). Los profesores manifiestan que es importante comenzar eliminando aquellos sesgos que se van generando por desconocimiento del tema.

“Yo creo que hay que educar a la comunidad completa primero... esto va más allá de personas que simplemente son diferentes o que tienen una necesidad educativa distinta, pero no necesariamente que tienen una condición física...para ello, yo creo que los papas juegan un papel súper importante...ya supongamos un niño que es autista y todos “no que hay ayudar” si po, pero en el momento que ese niño autista está dentro del aula de tu hijo mucho de los papás como que se hacen a un lado porque como que le tienen miedo, falta un poco más de educación...entonces

cuando el problema está fuera de tu núcleo familiar, tú apoyas pero cuando a lo mejor que interfiere en tu núcleo familiar, te asusta” (CN-GD1)

Sin embargo, existen opiniones divididas, ya que algunos profesores señalan que la modalidad que se está implementando es acertada y agregar más ahora no sería prudente.

“Yo puntualmente el tema de la inclusión con la misma chica que está trabajando conmigo en la asignatura de lenguaje...no hemos separado, ya enseñemos a los niños esto...ella obviamente recalca algunos conceptos los días X pero hemos logrado juntas hacer una clase para todos los niños del curso, no haciendo excepción de la condición que ellos tienen y yo creo que la mejor manera de que se ha logrado esta implementación es que hemos logrado coordinar súper bien...yo creo que hasta ahí con lo que hemos implementado ha estado bien, agregar más cosas en estos tiempos, todavía no” (PAZ-GD3)

Por otro lado, realizan algunas propuestas para mejorar la atención a la diversidad, donde deben estar involucrados los profesores y el equipo de gestión para facilitar que estas prácticas inclusivas se cumplan.

“Yo creo que hacer trabajar en conjunto por ejemplo, la triada que tenemos en este momento de profesores diferencial, profesores de matemática y lenguaje, hacerlos trabajar en conjunto no solo para adecuar la prueba sino que desde el momento de la planificación eso si facilitaría mucho el tema de mejorar las prácticas inclusivas en el colegio” (PD-GD4)

A la vez se deben implementar las nuevas normativas que van surgiendo y que explican detalladamente cómo mejorar la atención a la diversidad.

“El tema del DUA y el decreto 83 que se supone que los establecimientos educativos debiesen estar trabajando con eso pero no...no se está todavía

al 100% trabajando pero si miramos hacia esa dirección, sería ideal...sería ideal porque...porque tendríamos clases diversificadas para todos los estudiantes no solamente para los estudiantes de integración...considerando este tema del DUA y el decreto 83 donde el profesor es un mediador y el principal...el personaje principal dentro de una sala de clases es el estudiante por ende nosotros seríamos los mediadores que iríamos grupo a grupo y tendríamos estas clases diversificadas donde se ha...se abarcaría todo lo que es tema de los estilos de aprendizajes, estrategias de enseñanza diversificadas” (PF-GD4)

Los profesores demandan la necesidad de que se les enseñe a incluir, debido a la gran cantidad de alumnos que tienen por sala les resulta imposible atender de manera individualizada los requerimientos y necesidades de cada uno. Es por esto que la disposición frente a la inclusión está, pero se requieren de acciones concretas para facilitar este proceso.

Capítulo V: Análisis y Discusión

A continuación, se retoman aquellos puntos planteados frente a la experiencia docente y equipo de gestión, del cual se establece una discusión de los resultados obtenidos. Es posible señalar que, al momento de abordar las relaciones de alteridad se visualiza que la atención a la diversidad se está desarrollando desde la virtualidad, debido a la pandemia mundial covid-19, del cual focalizan la enseñanza en el contenido curricular dejando de lado la preocupación y consideración del Otro-estudiante dentro de un aula remota, ya que los tiempos otorgados impiden que estas puedan promoverse. Por otra parte, se realiza un análisis de las políticas ministeriales de educación que establecen lineamientos para la consideración del Otro-estudiante contrastándola con la perspectiva docente.

5.1. Relaciones de alteridad desde la perspectiva docente y equipo de gestión.

Tal como se ha mencionado a lo largo de la investigación, las relaciones de alteridad son aquellas en donde se crean procesos de reconocimiento hacia el Otro aceptando sus características y singularidades propias (Vega, 2015). Desde la perspectiva docente y del equipo de gestión del establecimiento educacional, se visualiza desconocimiento de la palabra, esto se debe a que en la formación de pregrado no se enseña, por lo mismo un grupo mayoritario de profesores lo desconoce.

“El concepto en si no había escuchado mucho...pero me imagino que es como la calidad en la relación que uno establece con otro o que está relacionado con la empatía que uno puede establecer con otro” (E.1)

Es importante que quede claro, que las relaciones de alteridad se viven, no es una acción que se vea a simple vista, se debe encarnar en la vida de las

personas. Es por esto que, es válido aceptar que los docentes y equipo de gestión se acerquen al concepto desde otro significado como la empatía, pero no se debe olvidar, que se debe dar desde la experiencia, es decir, identificando y comprendiendo al Otro-estudiante (Manosalva y Tapia, 2014). Por otro lado, en la formación académica de pregrado se deben repasar terminologías propias de la educación que permiten el desarrollo profesional, como lo es el preocuparse por los Otros-estudiantes, saber qué es lo que les pasa como lo plantea (Skliar y Larrosa, 2009), ir más allá de la apariencia física y profundizar en las emociones, es decir, recabar la mayor información posible para dar una mejor atención a los estudiantes evitando mantener un paradigma individualista sino que más bien adoptando una visión maternalista con los Otros-estudiantes.

Eventualmente, la visión individualista en educación se ha visto permeado por las condiciones de virtualidad, ya que los estudiantes deben establecer comunicación con sus pares y profesores de acuerdo a una plataforma virtual, situación que a muchos los tienen cansados debido a que es un doble esfuerzo social (Ferrada, 2014). Es por esto, que los docentes mencionan que los alumnos valoran el poder mantener comunicación desde lo presencial con sus pares y profesores.

“Yo creo que ha afectado mucho...yo creo que el exceso, el hecho de no poderse comunicar un poco más va a ser que valoren el hecho de comunicarse presencialmente con otras personas, yo creo que hasta ellos se cansaron de esta forma virtual” (CN-GD1)

Es por esto que, las relaciones de alteridad deben ir de la mano con el discurso social y la práctica, ya que no es lo mismo el solo decir me preocupo por ti a tener que decir, me preocupo por ti y actuar en función de eso que le pasa. Siempre se debe recordar que las relaciones de alteridad es entender a la persona, reconocer sus potenciales y cualidades valorando cada detalle de las acciones que realiza.

- **Desafíos educativos para atender a la diversidad escolar desde la virtualidad.**

La educación ha tenido que adaptarse a la nueva modalidad de “aprender desde los hogares” donde involucra a toda una comunidad educativa, por lo que frente a estas circunstancias las dinámicas de acceso y el aprendizaje deben estar vinculadas (Grezzi y Carbó, 2020). Sin embargo, debido a la pandemia covid-19 se realizaron algunas modificaciones estructurales para el aprendizaje, que de cierta forma afectaron el desarrollo normal de las clases, ya que los hogares en algunos casos se transformaron en sala de clases y espacios de trabajos que influyen en la adquisición del aprendizaje para los estudiantes al ser espacios compartidos (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020). Los profesores debieron actualizar sus conocimientos en las plataformas tecnológicas para facilitar las formas de compartir los aprendizajes curriculares y asumir que los alumnos iban a aprender de forma diferente.

A pesar de la escasa comunicación y preocupación por el Otro-estudiante que existe, continúa la presión docente respecto a las formas de impartir la enseñanza educativa curricular sin tomar en consideración las particularidades del Otro (Tenorio, 2011). Los profesores del establecimiento educacional reconocen que en los últimos tiempos, educar ha sido complejo debido a todos los ajustes que han tenido que realizar, desde el estallido social que dificultó la realización de clases y posteriormente la pandemia covid-19 que impulsó a evaluar y reajustar todo el curriculum nacional, otorgándole el nombre de priorización curricular. Tal como su nombre lo indica, consiste en dar mayor énfasis a aquellos objetivos que son relevante para cada nivel educativo, basándose en los principios de seguridad, flexibilidad y equidad, asumiendo así que la atención a la diversidad escolar va a ser más efectiva desde la postura de la educación de calidad

(Ministerio de Educación, 2020). Por lo cual, los tiempos de clases quedaron reducidos a 45 minutos, pero no se incorpora dentro de la estructura de clases remotas un espacio para dejar a los alumnos expresarse, por lo que no se evidencia la preocupación por el Otro-estudiante.

“Como las clases quedaron reducidas a 45 minutos, el profesor sube el material a la plataforma de classroom, luego en clases se explica ese material, deja tareas, ahora se están realizando evaluación calificadas... hemos reducido mucho, mucho nuestra exigencia dentro de clases...la palabra flexibilidad se repite todos los días” (E.7)

De todas formas, se debe agradecer el poder contar con la tecnología, ya que habilita muchas plataformas donde se reproduce la voz y la mirada. Sin embargo, es necesario destacar que esto no supe la relación presencial, donde contribuye a un acercamiento físico-social y el cumplimiento de objetivos educativos (Silva, 2020). De este modo, para intentar atender a la diversidad escolar y dar respuesta a los requerimientos ministeriales, es necesario que se realice un trabajo de codocencia con la finalidad de encontrar soluciones que permitan considerar a todos los estudiantes dentro de la planificación curricular (Ministerio de Educación, 2016).

En general, la pandemia obligó a transformar las jornadas habituales con una necesaria cuarentena para prevenir la enfermedad del Covid-19 y que si bien se genera un quiebre en la educación, esto no quiere decir que no podamos adaptarnos a nuevas conductas que permiten mantener la actividad escolar. En este mismo contexto, el trabajo colaborativo que se desarrollaba en la presencialidad debió ser trasladado al hogar para que los docentes se mantuvieran interconectados e intentar dar respuestas educativas a los alumnos (Ruíz, Martínez y Galindo, 2020).

- **Influencia de la virtualidad en las relaciones de aula.**

A través del pasar de los años, incorporar en la vida cotidiana el uso de herramientas tecnológicas ha sido una evolución positiva para la sociedad, ya que permite alcanzar conocimientos de forma autodidacta lo que propicia el auto-aprendizaje (Moreira y Delgadillo, 2015). La perspectiva docente y equipo de gestión plantean que, si bien es una herramienta que aporta desde el punto de vista del conocimiento también se transforma en desventaja cuando se trata de la atención a la diversidad escolar y comunicación social entre pares, ya que el ambiente se torna más frío, no hay feedback entre profesor-alumno debido a que la clase es remota.

“La pandemia ha sido un factor negativo para una relación de aula...porque una cosa es el aula formal donde el alumno interactúa con el profesor y con sus pares y otra es la situación que se da en un aula remota como es el aula virtual, donde la situación es bastante más fría, donde una persona está siendo una clase, es un locutor o el guiador digamos de la clase y tenemos una cantidad de alumnos que está con la cámara apagada por lo tanto la relación no se hace muy atractiva...se ha perdido el feedback de la sala de clases, donde la relación de profesor-alumno y pares se ha deteriorado profundamente y por supuesto que el aprendizaje va de la mano con eso...y vamos al programa de integración escolar ha sido salvajemente lastimado con esta circunstancia, el profesor diferencial, la psicopedagoga, la fonoaudióloga, la psicóloga necesitan la presencialidad para poder desarrollar su tarea, ha sido traumático” (E.5)

Además, los estudiantes se conectan con cámara apagada obstaculizando la visibilidad de poder verles y saber cómo están, si están aprendiendo, están aburridos o bostezando, ya no se les puede dar un abrazo, un toque de hombro para darles seguridad, los profesores abrieron las puertas de sus casas para

dejarlos entrar desde la virtualidad pero mucho de ellos no responden a esta invitación. Muchas de estas respuestas negativas, se debe a que los alumnos están desmotivados por la forma en la que se les imparte las clases, no están acostumbrados y esta estructura les ha afectado en aspectos emocionales y dificultades de aprendizaje, puesto que se disminuyó el tiempo de clases pero la presión académica ha aumentado, todo por tener que cumplir con los objetivos de los planes y programas de estudio, pero no se rescata el deber de tener que preocuparse por los Otros.

5.2. Políticas públicas de educación que consideran al Otro-estudiante.

Las políticas nacionales de educación señalan que los establecimientos tanto públicos como privados del sistema de educación regular tienen la obligación de innovar en la utilización de metodologías, realizando adecuaciones curriculares para aquellos alumnos que presenten necesidades educativas de tipo especial, permitiendo el acceso a los niveles y cursos existentes, otorgando la enseñanza complementaria que el alumno requiera para su permanencia en el sistema educacional.

ARTÍCULO 4º.- Los establecimientos educacionales que, de acuerdo a los criterios y orientaciones establecidos en este decreto, implementen adecuaciones curriculares para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, deberán aplicarles una evaluación de acuerdo a dichas adecuaciones, accesible a las características y condiciones individuales de los mismos (Ministerio de Educación, 2015).

Dentro de los ajustes necesarios para asegurar la igualdad de oportunidades se encuentra el generar un ambiente en que el sujeto pueda participar sin

limitaciones contextuales y culturales. Además, se deben generar planes de trabajo para este tipo de estudiantes los cuales deben realizarse en conjunto con el panel de profesores, asistentes de educación y los participantes de la comunidad educativa.

Al analizar la perspectiva docente y lo establecido en las políticas nacionales de educación respecto a la consideración del Otro, podemos señalar que en el Colegio Amanecer de Coronel se relaciona con lo que dice el Estado, ya que ellos comentan que se realizan flexibilizaciones al momento de evaluar, disminuyendo la exigencia y dependiendo del caso, aunque estas se han ido intensificando debido a la pandemia covid-19.

Por otro lado, en el caso de los alumnos que tienen diagnósticos de necesidades educativas especiales se realizan adecuaciones y evaluaciones diferenciadas cuando son necesarias según los requerimientos de cada estudiante; así se evita la exclusión y el fracaso escolar, incluyendo en este proceso a la familia de forma indirecta en los planes de trabajo y actividades buscando siempre que el alumno sea capaz de desenvolverse de forma integral, preocupándose de mantener un ambiente sano, libre de agresiones y discriminación.

Finalmente, las relaciones de alteridad en el aula son escasas debido a la pandemia covid-19, ya que el estar en confinamiento priva de relacionarnos, lo que ha generado que los alumnos no socialicen con sus pares y profesores, estas podrían ser mejoradas si el sistema educativo colaborará en la modificación de las estructuras de clases remotas, permitiendo que sus alumnos se expresen y compartan sus sentimientos, ideas, opiniones y que independiente de la condición en la que se encuentren debe existir una preocupación hacia el otro y colaborar a que se sientan parte de un grupo de personas.

Conclusión

Durante el transcurso de la investigación, se pudo comprender el modo en que construyen las relaciones de alteridad el equipo de gestión y docentes de un establecimiento educacional particular subvencionado de la comuna de Coronel para atender a la diversidad. Para plantear las conclusiones, se utilizarán los objetivos específicos planteados durante la investigación.

El primero consiste en ***identificar la concepción que se tiene de las relaciones de alteridad en el establecimiento educacional***, del cual se puede concluir que el término es relativamente desconocido, ya que es asociado al concepto de empatía, pero de acuerdo a la definición planteada por José Contreras, las relaciones de alteridad son aquellas que permiten reconocer las particularidades y singularidades del otro mediante la experiencia, reflexionando sobre aquello que le pasa al otro, es decir preocupándonos por la persona (Contreras, 2016). Es por esto que, la educación debe ser orientada hacia la alteridad, donde los profesores se preocupen, cuiden, se hagan cargo de los Otros-estudiante, es sensibilizarse por lo que le está sucediendo y dar una respuesta adecuada a sus necesidades.

El segundo objetivo, consiste en ***conocer desde la experiencia como se abordan las relaciones de alteridad hacia la diversidad en el establecimiento educacional***, donde se visualiza que es un proceso no logrado, debido a que la atención hacia la diversidad se encuentra focalizada en el contenido curricular y no en preocuparse por los Otros. La pandemia covid-19 ha sido un factor que ha influido negativamente en esta tarea, ya que el trabajo se encuentra focalizado en cumplir con la expectativa ministerial.

Por otro lado, existe error conceptual respecto a la diversidad, ya que los docentes la comprenden como aquellos estudiantes que poseen características de necesidades educativas especiales y que son apoyados por el programa de integración escolar. La realidad es que todas las personas son diversas, ya que tienen diferencias culturales, sexuales, ideas, opiniones, entre otras que las hacen únicas y especiales (Gobierno de Chile, 2005). Aun así, se debe destacar que los docentes reconocen sus faltas de herramientas pedagógicas para dar una mejor atención a la diversidad escolar.

El tercero consiste en **identificar en el proyecto educativo institucional aspectos que aborden las particularidades del otro**, del cual se aprecia que promueven las relaciones de alteridad desde el discurso pero no aplicado en la práctica, esto se debe a que poseen escaso tiempo para retroalimentar los procesos educativos de sus estudiantes. Sin embargo, existe compatibilidad entre la experiencia docente y lo planteado en el PEI respecto al trabajo colaborativo, promoviéndose los espacios adecuados para llevarla a cabo, ya sea de forma presencial o remota, mencionando además que se ha dado de forma positiva, debido a que les ha permitido generar transversalidad en las asignaturas y contenidos dependiendo los cursos en que se desempeñen.

El cuarto objetivo consiste en **analizar el abordaje de las relaciones de alteridad desde la relación entre el proyecto educativo institucional, las políticas ministeriales y la experiencia del equipo de gestión y docentes del establecimiento educacional**, se puede decir que los docentes coinciden con lo planteado por el Ministerio de Educación, ya que se cumple con las normativas curriculares impuestas y que tienen que ver con los aprendizajes mínimos que deben adquirir el general de los estudiantes, no considerando las diferencias de aquellos que poseen diagnóstico de necesidad educativa especial. Es por esto, que para ayudar a los alumnos se crean programas de integración escolar para

atender a aquellos que presentan algún diagnóstico médico, lo que genera inconscientemente ser categorizados por los profesores y compañeros de aula común.

Resulta interesante la información que de aquí se desprenden, dado que se deja en evidencia que la educación debe cambiar e incluir dentro del curriculum la preocupación hacia el Otro como habilidad social a desarrollar entre pares. Por otro lado, se debe incluir dentro de la formación inicial el educar para atender a toda la diversidad estudiantil considerando las características de ello y no al revés y así lograr avanzar e implementar la inclusión.

Esta investigación nos ha permitido comprender desde la experiencia docente y del equipo de gestión, clarificar su postura frente a las relaciones de alteridad y atención a la diversidad con todos los procesos de cambio que esto conlleva, donde se requiere realizar un trabajo en conjunto y comprender que todos los alumnos poseen capacidades distintas, singularidades que los hacen especiales, reconocer que la forma en que reciben la información varía en función de las características individuales de cada alumno.

Esta investigación es un aporte para la psicopedagogía y educación especial, ya que nos proporciona conocimiento respecto a la necesidad educacional, abriendo puertas a posibles cambios en beneficio de los Otros-estudiantes, partiendo desde la base de eliminación de sesgos y categorías preestablecidas desde marcos teóricos tradicionales. Se debe reconocer a cada una de las personas con sus singularidades para construir saberes desde sus propias experiencias.

- **Limitaciones de la investigación.**

Cuando se comenzó con este proyecto de investigación, la mayor limitación que se tenía era el desconocimiento teórico respecto a las relaciones de alteridad, ya que es un término nuevo en educación pero antiguo etimológicamente y que se debe comenzar a utilizar correctamente, para eso se debe en primera instancia comprender desde la filosofía para posteriormente experimentarla, pero a medida que iba pasando el tiempo se fueron nutriendo los conocimientos y aclarando el significado.

Otra de las limitaciones que se presentaron fue la pandemia Covid-19 donde generó incertidumbre de no saber si se podría culminar la investigación, afortunadamente y gracias a la tecnología se logró concretar las entrevistas y grupos de discusión desde la virtualidad. Además, viví la experiencia de ser contagiada y tener a mi padre durante 20 días en coma inducido por la misma situación, lo que creó más ansiedad familiar y apartarme durante un mes de tareas académicas, pero todo fue resuelto y logré culminar con mi objetivo planteado.

- **Proyecciones de la investigación.**

Así como se realizó la investigación desde la perspectiva docente sería interesante conocer la perspectiva del estudiante y apoderado respecto a cómo sienten ellos que se están desarrollando las relaciones de alteridad en el establecimiento educacional y generar un análisis profundo de ambas posturas. Además, de desarrollar en el colegio un plan de trabajo desde la comprensión de las relaciones de alteridad hasta la implementación de ella pero trabajándola en conjunto con toda la planta docente con la finalidad de mejorar la calidad y efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje que allí se imparte.

Finalmente, es necesario que desde las políticas públicas se consideren a todos los estudiantes y no a un grupo segregado por una condición diagnóstica de salud o necesidad educativa especial y así se eliminarán las barreras a las cuales se ve enfrentada la diversidad escolar, contribuyendo así al ejercicio docente, ya que son ellos finalmente los encargados de articular este proceso en la comunidad educativa, por ello se debe considerar su opinión antes de generar algún plan de intervención. Esta investigación enriqueció además nuestro conocimiento profesional, ya que como especialistas en el área se nos inculca a trabajar en equipo y preocuparnos por el Otro-estudiante, conociendo sus necesidades y puntos de vista para compartirlas con el resto de los profesionales en la práctica laboral y así hacer el trabajo más efectivo y atractivo.

Referencias

- Acedo, C. (2008). *Dossier educación inclusiva* (Vol. 38). Francia: UNESCO.
- Acosta, R. (2017). *La educación del ser humano: Un reto permanente* (2° Edición ed.). Caracas, Venezuela: Universidad Metropolitana.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Los desafíos de educar para la inclusión y la diversidad*. Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Aguirre, G., Schmidt, R., Muga, A., Kandel, V., Calvo, G., Seda, J., Battisacchi, M., Rodríguez, M., Kolodny, C., Nonnsa, S. (2020). Memorias de ponencia. En El trabajo en equipo como factor clave para la calidad educativa en contextos de pandemia, de Bevacqua, G. y Secco, C., 13-25. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Ahumada, L., Montecinos, C. y Sisto, V. (2008). Desarrollo y validación de una escala para evaluar el funcionamiento del equipo directivo en los centros educativos. *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology*, 42(2), 228 - 235.
- Ainscow, M. (2011). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. España: Ediciones Narcea.
- Araya, B. (2010). *La alteridad como punto de partida de una práctica transformadora de la educación*. Departamento de Filosofía. Santiago: Universidad de Chile.
- Arnaiz, P. y De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XX*, 22, 19-27.
- Berruezo, P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(2), 179 - 207.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (1990). *Decreto 490*. Santiago: BCN.

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (1994). *Ley 19.284 - Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad*. Santiago: BCN.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2009). *Ley General de la Educación - 20.370*. Santiago: BCN.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2010). *Ley 20.422 - Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Santiago: BCN.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2015). *Ley 20.845 - De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Santiago: BCN.
- Bleszynska, K. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 537 - 545.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectiva*, 9(2), 9-33.
- Cast. (2011). Universal design for learning guidelines version 1.0. *Wakefield*.
- Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema. *Revista brasileira de educacao*, 19(59), 1033 - 1051.
- Claro, J. (2007). Estado y desafíos de la inclusión educativa en las regiones andina y cono sur. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.
- Cobos, A. (2010). *Sistema educativo y crisis socioeconómica*. Malaga: Educaweb.
- Colegio Amanecer de Coronel. (2020). *Reglamento de convivencia escolar*. Coronel.
- Colegio de Profesores de Chile. (Junio de 2006). La crisis del sistema educativo chileno. *Colegio de Profesores de Chile, Directorio Nacional*, págs. 1-18.

- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista brasileira de pesquisa*, 1(1), 14 - 30.
- Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista colombiana de educación*(73), 77 - 96.
- Declaración de los Derechos Humanos. (1948). *Asamblea General de las Naciones Unidas*. Santiago, Chile: Naciones Unidas.
- Desimone, P. (2007). Análisis de las prácticas pedagógicas y su efecto en la calidad de los ambientes de los párvulos, en el 2° nivel de transición de la educación parvularia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*, 5(5), 37 - 47.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162 - 167.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia. En A. Cardini y V. D' Alessandre, *La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de política educativa* (págs. 113 - 124). Buenos Aires, Argentina: Unipe.
- Educación Chile. (2019). *Conoce herramientas para realizar la planificación curricular 2020*. Santiago: Educación Chile.
- Escarbajal, A., Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N. y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 135 - 144.
- Fernández, O. (2015). Levinas y la Alteridad: Cinco Planos. *BROCAR*, 39, 423 - 443.
- Fernández, O., Luquez, P. y Leal, E. (2010). Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales. TELOS*, 12(1), 63 - 78.

- Ferrada, R. (2014). *Relación entre docentes y estudiantes. Una indagación a las representaciones sociales que construyen estudiantes de educación media en torno a la influencia de la institución escolar en sus procesos formativos*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 19.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201 - 229.
- García, V., Aquino, S., Izquierdo, J. y Santiago, P. (2015). *Investigación e innovación en inclusión educativa*. México: Red Durango de Investigadores Educativos, A.C.
- Giménez, A. (2011). Emmanuel Levinas: Humanismo del Rostro. *Escritos*, 19(43), 337 - 349.
- Gimeno, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de innovación educativa*(81), 67 - 72.
- Gobierno de Chile. (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial - Informe de la comisión de experto*. Santiago, Chile: Nuestra Riqueza.
- Gobierno de Chile. (2005). *Política nacional de educación - Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago: Nuestra riqueza.
- Godoy, P., Meza, L. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.
- Gómez, L., Muriel, L. y Londoño, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(02).
- González, M. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 1-18.

- González, F. (2008). Educación y alteridad: Una postura para un nuevometarrelato. *Revista educación en valores*, 2(10), 56 - 72.
- González, P. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 97 - 109.
- Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*(25), 51-59.
- Grezzi, S. y Carbó, A. (2020). Nuevas presencias: vínculos educativos en permanente construcción. *Universidad Blas Pascal*.
- Jaramillo, D. y Murcia, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuestas por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 142 - 149.
- Joaqui y Ortiz. (2017). Educación como práctica social: la cuestión del otro y su reconocimiento. *Sophia: Colección de filosofía de la educación*, 23(2), 195 - 218.
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595 - 604.
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e Infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- López, M., Filippetti, V., Richaud, M. (2014). Empatía: Desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en psicología latinoamericana*, 32(1), 37-51.
- Malegarie, J. (2006). *¿De qué hablamos cuando hablamos de diversidad educativa?* La Plata, Argentina: Habitar la escuela: Producciones, Encuentros y Conflictos.
- Manosalva, S. y Tapia, C. (2014). Experiencia y Alteridad: El intruso en el espejo de la mismidad normalizada. *Revista de Pedagogía Crítica*(16), 49 - 59.
- Martínez, N. (2011). Reseña metodológica sobre los grupos focales. *Diálogos*, 6(9), 47 - 53.

- Mayer. (1992). Guiding students cognitive processing of scientific information in text. *Promoting academic competence and literacy in school*, 243-258.
- Ministerio de Educación. (2015). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. Santiago de Chile: CPEIP.
- Mínguez, R., Romero, E. y Gutiérrez, M. (2017). La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1237 - 1251.
- Ministerio de Educación. (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2015). *Diversificación de la enseñanza - Decreto 83*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2016). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del Decreto 83/2015*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2020). *Fundamentación Priorización Curricular*. Santiago, Chile: UCE: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación. (2020). *Orientaciones para la implementación de la Priorización Curricular en forma Remota y Presencial*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación en Chile. (2017). *Revisión de las políticas educativas en Chile*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Moreira, C. y Delgadillo, B. (2015). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. *Tecnología en Marcha*, 28(1), 122 - 129.

- Muñoz, M., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.
- Núñez, Á. (31 de Julio de 2020). Educación inclusiva en Chile y cómo mejorarla. *El centro de la región del Maule*.
- Núñez, I., Weinstein, J. y Muñoz, G. (2010). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Psicoperspectiva*, 9(2), 53 - 81.
- Oficina Regional de Educación. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (2001). *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. Chile: UNESCO.
- Ortega, P. (2014). Colección pedagogía de la alteridad. En P. Ortega Ruíz, *La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural* (págs. 55-80). Colombia: Redipe.
- Ortega, P. (2014). Educar en la alteridad. *Revista española de pedagogía*(277), 225.
- Pallarés, M. y Chiva, O. (2007). La pedagogía de la presencia: tecnologías digitales y aprendizaje-servicio. *UOC*.
- Pimienta, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política y Cultura*(13), 263 - 276.
- Política Nacional de Educación Especial. (2005). *Nuestro Compromiso con la Diversidad*. Santiago, Chile: Nuestra Riqueza.
- Pozo, A. (2016). *Programa de integración escolar PIE, Ley de inclusión 20.845*. Santiago: Ministerio de educación.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Informe sobre desarrollo humano*. Estados Unidos: PNUD. Quiroga, A. y Morales, E. (2018). *Trabajar Juntos es Ayudarnos: La Influencia del Trabajo*

- Cooperativo en el Reconocimiento de la Alteridad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Facultad de Ciencias y Educación.
- Redon, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudio Pedagógicos*, XXXVI(2), 213-239.
- Rodríguez, M. (2014). *Concepto de diversidad*. Universidad de Vigo.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Rodríguez, M. y Cruz, T. (2018). *Atención a la diversidad e inclusión educativa: Implicaciones didácticas* (Vol. 15). España: La ciudad accesible.
- Ruíz, E., Martínez, N. y Galindo, R. (24 de Marzo de 2020). El trabajo colaborativo en ambientes virtuales. En N. Martínez, *El trabajo en equipo como estrategia de aprendizaje en ambientes virtuales* (págs. 15-37). México: Cenid Editorial.
- Sánchez, D. y Robles, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2017). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Argentina: Edulp.
- Silva, R. (10 de Abril de 2020). Educación virtual en tiempos de la pandemia: ¿un nuevo paradigma? *Actualidad en psicología*.
- Skliar y Larrosa. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 13-44). Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Solís, I. (2003). El análisis documental como eslabón para la recuperación de información y los servicios. *Revista brasileira de Ensino de Ciencia e tecnologia*, 5(2), 14.
- Sousa. (2011). La especialidad urbana en una metrópoli prematura: Su visión imaginaria desde la otredad. *Cuadernos del Cendes*, 28(76), 23-47.

- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e Interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Instituto de Estudios Internacionales - Universidad de Chile*, 48 (185), 153 - 182.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249 - 265.
- Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 823 - 831.
- Touriñán, J. (2018). La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción. *Contribuciones Especiales*(26).
- Valdés, R. (2017). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *Revista de investigación educativa de la rediech*, 9(16), 51 - 66.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books, S.A.
- Vega, K. (2015). Construcción de la alteridad y el significado de las familias en las ventas ambulantes. *Revista del Laboratorio de Etnología María Eugenia Brozzoli Vargas*, 25(1), 25-46.
- Vergara, G. y Cuentas, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Opción*, 31(6), 914-934.
- Vila, E. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Universidad de Salamanca*, 31(2), 177 - 196.

Anexos

El proceso de investigación estuvo organizado de la siguiente forma:

- Se realizaron 7 entrevistas de 30 minutos aproximadamente que consistía en 10 preguntas abiertas, estas fueron finiquitadas en tres días seguidos en horarios que les acomodaba a los funcionarios.
- Se realizaron 4 sesiones de focus group por departamento de 40 a 45 minutos aproximadamente, donde en cada uno habían cuatro personas, estas fueron finiquitadas en cuatro días en horarios post-laboral.

Debido a la extensión de ellas, no se encontraran en este documento pero si en el CD.

MAGISTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

PAUTA EVALUACIÓN TESIS MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Título de la Tesis: Relaciones de alteridad en educación: una mirada desde el equipo directivo y docentes.

Autor(a)	GLORIA ALEXANDRA VIDAL CÁRTER
Director de Tesis	Dr. Cristian Marilaf Cortés
Programa	Magíster en Psicopedagogía y Educación Especial
Nombre del Evaluador	Dr. Oscar Basulto Gallegos

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

1. De los Aspectos Formales (10%)

Indicadores	Nota
1. Presentación de la Tesis de acuerdo a formato oficial	6.5
2. Índice (de contenidos, gráficos y/o figuras)	4.0
3. Resumen (en español e inglés)	6.0
4. Correcto uso de ortografía	5.5
5. Redacción coherente con escritura científica de la especialidad	6.0
6. Referencias y citas de acuerdo a Norma APA, 6Th Edition.	5.0
Promedio	5.5

2. De la Formulación del Problema (20%)

Indicadores	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes contextuales, teóricos y empíricos	6.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio	5.0
3. Formulación de la interrogante de investigación	6.5
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de la disciplina	7.0
5. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.5
Promedio	6.2

3. Del Marco Teórico (20%)

Indicadores	Nota
1. Antecedentes teóricos : presentación ordenada y coherente de los capítulos, apartados y sub apartados teóricos que sustentan la investigación	6.5
2. Aproximación al estado de arte de la problemática de investigación	4.5
3. Pertinencia, relevancia y actualización de las fuentes de referencia para la investigación	6.0
Promedio	5.6

4. Del Marco Metodológico (20%)

Indicadores	Nota
1.Paradigma y Enfoque de la investigación	5.5
2.Diseño de la investigación: operacionalización de la investigación en fases	6.0
3. Muestra o Participantes	4.5
4. Estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de datos	5.5
5. Estrategias de análisis de datos	5.5
6. Criterios de rigor científico	5.0
Promedio	5.3

5. De los Resultados (20%)

Indicadores	Nota
1. Presentación de resultados de forma clara y sintética	5.8
2. Procesamiento, análisis e interpretación de los resultados o hallazgos	5.8
3. Tablas, figuras o gráficos bien contruidos	No procede.
Promedio	5.8

6. De las Conclusiones, Discusión y Proyecciones (10%)

Indicadores	Nota
1. Conclusiones respecto de los objetivos propuestos	5.5
2. Discusión de resultados, según el marco teórico referencial y el estado del arte	5.0
3. Limitaciones y proyecciones del estudio	5.0
Promedio	5.1

Observaciones:

Revisar recomendaciones en color rojo en el documento de tesis. Se recomienda profundizar la aplicación de teoría fundamentada (discusión y conclusiones).

Calificación Final

	Promedio Calificación (de 1.0 a 7.0)	Porcentaje	Ponderación
1.Aspectos Formales	5.5	10%	0.55
2.Formulación	6.2	20%	1.24
3. Marco Teórico	5.6	20%	1.12
4.Marco Metodológico	5.3	20%	1.06
5.Resultados	5.8	20%	1.16
6.Conclusiones y Discusión	5.1	10%	0.51
Calificación Final		5.6	

NOMBRE Y FIRMA
Oscar Basulto Gallegos

FECHA 19 de enero 2021.

MAGISTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

PAUTA EVALUACIÓN TESIS MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Título de la Tesis: RELACIONES DE ALTERIDAD EN EDUCACIÓN: UNA MIRADA DESDE EL EQUIPO DIRECTIVO Y DOCENTES

Autor(a)	GLORIA ALEXANDRA VIDAL CÁRTER
Director de Tesis	DR. CRISTIAN MARILAF CORTÉS
Programa	Magíster en Psicopedagogía y Educación Especial
Nombre del Evaluador	DRA. PILAR CONTRERAS PARRAGUEZ

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

1. De los Aspectos Formales (10%)

Indicadores	Nota
1. Presentación de la Tesis de acuerdo a formato oficial	7
2. Índice (de contenidos, gráficos y/o figuras)	7
3. Resumen (en español e inglés)	7
4. Correcto uso de ortografía	7
5. Redacción coherente con escritura científica de la especialidad	7
6. Referencias y citas de acuerdo a Norma APA, 6Th Edition.	7
Promedio	7,0

2. De la Formulación del Problema (20%)

Indicadores	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes contextuales, teóricos y empíricos	5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio	7
3. Formulación de la interrogante de investigación	7
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de la disciplina	7
5. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7
Promedio	5,5

3. Del Marco Teórico (20%)

Indicadores	Nota
1. Antecedentes teóricos : presentación ordenada y coherente de los capítulos, apartados y sub apartados teóricos que sustentan la investigación	7
2. Aproximación al estado de arte de la problemática de investigación	5

3. Pertinencia, relevancia y actualización de las fuentes de referencia para la investigación	7
Promedio	6,3

4. Del Marco Metodológico (20%)

Indicadores	Nota
1.Paradigma y Enfoque de la investigación	7
2.Diseño de la investigación: operacionalización de la investigación en fases	7
3. Muestra o Participantes	7
4. Estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de datos	4
5. Estrategias de análisis de datos	4
6. Criterios de rigor científico	5
Promedio	5,7

5. De los Resultados (20%)

Indicadores	Nota
1. Presentación de resultados de forma clara y sintética	5
2. Procesamiento, análisis e interpretación de los resultados o hallazgos	5
3. Tablas, figuras o gráficos bien contruidos	-
Promedio	5

6. De las Conclusiones, Discusión y Proyecciones (10%)

Indicadores	Nota
1. Conclusiones respecto de los objetivos propuestos	5,0
2. Discusión de resultados, según el marco teórico referencial y el estado del arte	5,0
3. Limitaciones y proyecciones del estudio	7,0
Promedio	5,7

Observaciones:

El estudio me parece un tema relevante para la investigación en educación especial. Se muestra el rigor científico que permite develar la construcción de relaciones de alteridad en el colegio.

Creo que con los datos obtenidos se pudiese hacer un esfuerzo de un análisis inferencial mayor en respuestas a los objetivos específicos (en conclusiones), me parece que tiene los datos necesarios para ello.

Calificación Final

	Promedio Calificación (de 1.0 a 7.0)	Porcentaje	Ponderación
1.Aspectos Formales	7,0	10%	0,7
2.Formulación	5,5	20%	1,1
3. Marco Teórico	6,3	20%	1,26
4.Marco Metodológico	5,8	20%	1,14
5.Resultados	5,0	20%	1
6.Conclusiones y Discusión	5,7	10%	0,57
Calificación Final			5,77

Pilar Contreras Parraguez
NOMBRE Y FIRMA

FECHA 22 de junio 2021.