



Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles
Escuela de Educación

**INCIDENCIA DEL CONFINAMIENTO POR COVID-19 EN EL
DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE Y MODERADA**

Trabajo de Titulación presentado a la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción
para optar al Grado Académico de Licenciada en Educación y Título Profesional de Profesora de
Educación Diferencial Mención Discapacidad Intelectual

POR: KAREN ANDREA PINTO BARRA

ANGGY MURIEL VALENCIA MORALES

CARLA ELIZABETH VILLANUEVA SANDOVAL

Profesor Guía: Dr. Rubén Darío Abello Riquelme

Comisión Evaluadora: Mg. Andrea Del Pilar Tapia Figueroa

Mg. María Alejandra Valencia Pacheco

Marzo 2023

Los Ángeles, Chile

© 2023, Karen Andrea Pinto Barra, Anggy Muriel Valencia Morales, Carla Elizabeth Villanueva Sandoval

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento incluyendo la cita bibliográfica del documento.



AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a mi familia, sobre todo a mis padres Margot y Arturo quienes me han apoyado incondicionalmente durante toda mi vida, además quiero dedicar de manera muy especial la finalización de este proceso a mi papá quien lamentablemente falleció hace dos años, me hubiese encantado que me acompañara en otro logro más de mi vida. También quiero agradecer a mi pololo Jorge y su familia por su apoyo durante todos estos años, en especial a Don Nano quien lamentablemente falleció en mayo del presente año. Igualmente quiero agradecer a mi perrita Luna quien es una parte importante de mi día a día, llegó a mi vida para llenarla de más amor, ha sido y es un soporte emocional en mis días más oscuros.

Quiero agradecer a los y las docentes de la Universidad de Concepción Campus Los Ángeles que contribuyeron en mi formación académica, a los colegios donde pude realizar mis prácticas pedagógicas e ir adquiriendo experiencia en el área de la pedagogía, a los/as profesores/as y estudiantes con quienes compartí y me permitieron aprender de ellos/as y a cada persona que participó de este proceso de formación que hizo que todo fuese más ameno.

En último lugar, pero no por eso menos importante quiero agradecer a mi grupo de tesis y amigas Anggy y Carla, a pesar de todas las dificultades que atravesamos, como contagiarnos de COVID, y otros altibajos durante este año, logramos apoyarnos mutuamente, motivarnos día a día a avanzar entregando el máximo de nuestros esfuerzos para culminar este proceso académico, les deseo todo el éxito del mundo porque se lo merecen.

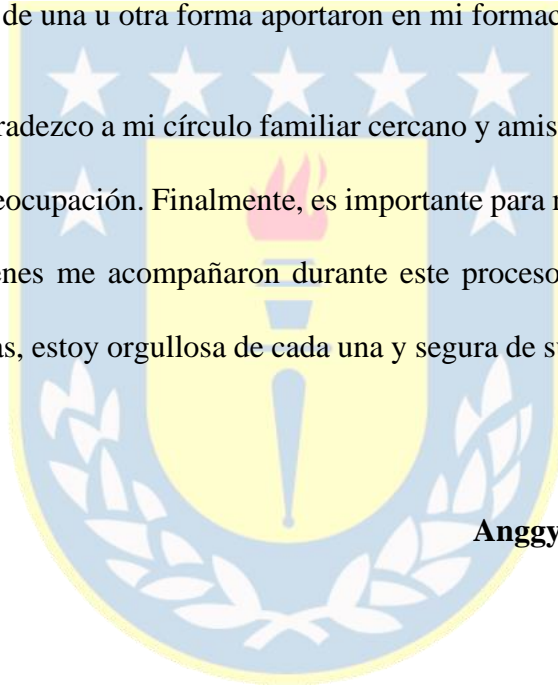
Karen Andrea Pinto Barra

AGRADECIMIENTOS

Agradeceré eternamente a mis padres, por su amor y apoyo incondicional que me brindan cada día, por confiar en mí y por motivarme e incentivar me siempre a lograr mis objetivos. A mi hermana por darme momentos de alegría. A mis mascotas, mis amuletos de la buena suerte, mis compañeros fieles que estuvieron durante todas las noches de desvelo, gracias, Bill y Señor gato.

Así como también, agradezco a los docentes de la universidad, establecimientos de práctica y a todas las personas que de una u otra forma aportaron en mi formación profesional.

De igual forma, agradezco a mi círculo familiar cercano y amistades, gracias por su cariño, motivación y constante preocupación. Finalmente, es importante para mí agradecer a mi equipo de trabajo de titulación, quienes me acompañaron durante este proceso de formación profesional, como compañeras y amigas, estoy orgullosa de cada una y segura de su éxito en un futuro no muy lejano.



Anggy Muriel Valencia Morales

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia, quiero agradecer a Dios por permitirme llegar hasta aquí, este camino ha sido muy largo, con altos y bajos, al que veía muy lejano llegar, pero estoy aquí, culminando una hermosa etapa junto a mis compañeras y amigas de tesis, Karencita y Anggy. Agradezco a Dios por ponerlas en mi camino, les agradezco su paciencia, empatía, apoyo, solidaridad y sobre todo, hacer de este trabajo un poco más llevadero y ameno, estoy muy orgullosa de lo que hemos y vamos a lograr, esperando que esta amistad de 6 años se conserve con el tiempo.

Agradecer a aquellas personas que de alguna u otra manera me han apoyado en este proceso, a mi pareja Felipe que sin su amor nada de esto hubiera logrado, a mis abuelos que me criaron y formaron a la persona que soy hasta el día de hoy; mi madre, mi familia y amigos, dándome la motivación y la seguridad en mí misma para no rendirme.

Por último y no menos importante, mi más sincero agradecimiento a todos las docentes, quienes me entregaron sus conocimientos y enseñanzas en mi formación profesional, sean de la universidad o de mis centros de práctica, espero ser un orgullo para ustedes en el futuro; agradecer a cada uno de mis alumnos que formó parte de mis prácticas, se quedaron con un pedacito de mi corazón, espero verlos en el futuro, grandes y empoderados del mundo.

Carla Elizabeth Villanueva Sandoval

Índice de Contenidos

Resumen.....	xiv
Abstract.....	xv
Introducción.....	1
1. Planteamiento del Problema.....	5
2. Objetivos de Investigación.....	8
2.1. Objetivo General.....	8
2.2. Objetivos Específicos.....	8
3. Marco Teórico.....	9
3.1. Confinamiento por Pandemia y Educación Chilena.....	9
3.2. Teoría del Desarrollo Cognitivo según Jean Piaget.....	10
3.3. Teoría del Desarrollo Psicosocial según Erik Erikson.....	13
3.4. Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner.....	16
3.5. Discapacidad Intelectual.....	19
3.6. Conducta Adaptativa.....	22
3.7. Habilidades Sociales.....	24
3.7.1. Elementos de las Habilidades Sociales.....	27
3.7.1.1. Autocontrol.....	27
3.7.1.2. Autoconcepto.....	28

3.7.1.3. Lenguaje Verbal y No Verbal.....	29
3.7.1.4. El Juego.....	30
3.7.1.5. Emociones.....	31
4. Marco Metodológico.....	34
4.1. Tipo y Características de la Investigación	34
4.2. Diseño de la Investigación	34
4.3. Población y Muestra	35
4.3.1. Población.....	35
4.3.2. Muestra	36
4.4. Instrumentos.....	38
4.4.1. Entrevista	38
4.4.1.1. Entrevista Semi Estructurada.....	38
4.5. Técnicas de Recogida de Datos	39
4.6. Técnicas de Análisis de Datos	41
4.7. Conceptualización de Dimensiones	42
4.7.1. Dimensiones.....	44
4.7.1.1. Dimensión 1: Impacto del Confinamiento en Habilidades Sociales de Estudiantes con Discapacidad Intelectual.	44
4.7.1.2. Dimensión 2: Impacto del Confinamiento en Habilidades Intrapersonales de Estudiantes con Discapacidad Intelectual.....	44

4.7.1.3. Dimensión 3: Impacto del Confinamiento en Habilidades Interpersonales de Estudiantes con Discapacidad Intelectual.....	45
4.7.1.4. Dimensión 4: Interacción Social.....	45
4.7.1.5. Dimensión 5: Apoyo Institucional.....	45
4.7.1.6. Dimensión 6: Apoyo Familiar.....	45
4.7.1.7. Dimensión 7: Percepción de las Docentes sobre la Incidencia del Confinamiento en sus Estudiantes con Discapacidad Intelectual.....	45
5. Resultados y Análisis de Datos.....	46
5.1. Presentación de los Resultados.....	46
5.2. Descripción de los Informantes.....	46
5.2.1. Antecedentes Contextuales de los Entrevistados.....	47
5.3. Presentación y Análisis.....	48
5.3.1. Dimensión 1: Impacto del Confinamiento en Habilidades Sociales de Estudiantes con Discapacidad Intelectual.....	50
5.3.1.1. Efecto del Confinamiento en el Lenguaje Verbal.....	51
5.3.1.2. Efecto del Confinamiento en el Lenguaje No Verbal.....	52
5.3.1.3. Pérdida del Autocontrol Emocional en Confinamiento.....	53
5.3.1.4. Pérdida del Autocontrol Emocional en el Retorno a Clases Presenciales.....	54

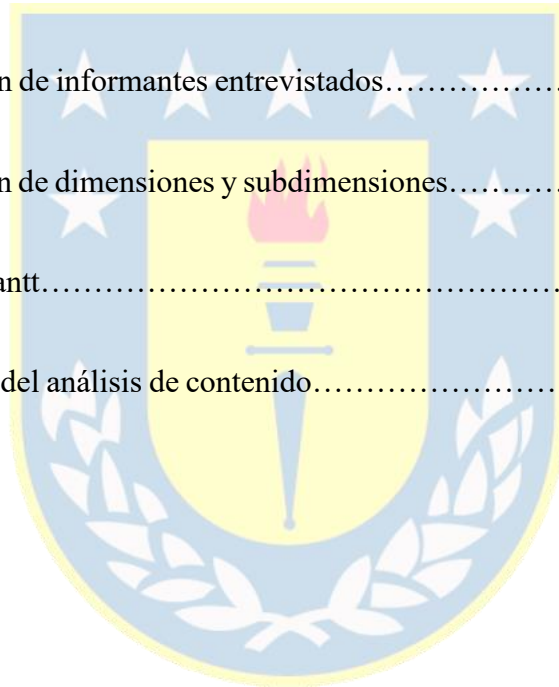
5.3.2. Dimensión 2: Impacto del Confinamiento en Habilidades Intrapersonales de Estudiantes con Discapacidad Intelectual	55
5.3.2.1. Emociones Negativas Ligadas al Regreso a la Presencialidad. ...	56
5.3.3. Dimensión 3: Impacto del Confinamiento en Habilidades Interpersonales de Estudiantes con Discapacidad Intelectual	57
5.3.3.1. Dificultad para Iniciar el Juego entre Pares.	58
5.3.4. Dimensión 4: Interacción Social	59
5.3.4.1. Dificultades para Reanudar la Interacción Social en el Retorno a Clases Presenciales.	59
5.3.4.2. Dinámica Familiar Interferida por el Uso de la Tecnología.	60
5.3.4.3. Dinámica Familiar Enriquecida por las Relaciones Interpersonales.	61
5.3.5. Dimensión 5: Apoyo Institucional	62
5.3.5.1. Ayuda Educativa de la Profesora de Educación Diferencial en el Retorno a la Presencialidad.....	62
5.3.5.2. Ayuda Educativa de la Profesora Jefe en el Confinamiento.....	63
5.3.5.3. Apoyo en Entrega de Recursos Tecnológicos.	64
5.3.5.4. Estrategias de Enseñanza de Docentes en Confinamiento.....	65
5.3.6. Dimensión 6: Apoyo Familiar	67
5.3.6.1. Actividades de Ocio en Familia.....	67

5.3.6.2. Dificultades de Acceso a Recursos Tecnológicos.	68
5.3.6.3. Baja Participación de la Familia en la Educación Online del Estudiante con Discapacidad Intelectual.	69
5.3.6.4. Emociones Positivas en el Retorno a la Presencialidad.	70
5.3.6.5. Baja Asistencia a Clases Online.	71
5.3.7. Dimensión 7: Percepción de las Docentes sobre la Incidencia del Confinamiento en sus Estudiantes con Discapacidad Intelectual	72
5.3.7.1. Emociones Positivas del Estudiante con Discapacidad Intelectual en el Retorno a la Presencialidad.	72
5.3.7.2. Baja Asistencia a Clases Online.	73
5.3.7.3. Baja Participación de la Familia en la Educación del Estudiante con Discapacidad Intelectual.	74
6. Discusiones y Conclusiones de los Resultados.....	77
6.1. Discusiones	77
6.2. Conclusiones	83
7. Proyecciones y Limitaciones	89
7.1. Proyecciones	89
7.2. Limitaciones.....	91
8. Referencias Bibliográficas	93
9. Anexos	105

9.1. Carta Gantt	105
9.2. Consentimiento Informado	109
9.2.1. Consentimiento Informado a Directora	109
9.2.2. Consentimiento Informado de Docente	111
9.2.3. Consentimiento Informado de Apoderado.....	112
9.2.4. Consentimiento Informado del Estudiante.....	113
9.3. Formato de Entrevista Semiestructurada	114
9.3.1. Formato de Entrevista Semiestructurada para Docentes	114
9.3.2. Formato de Entrevista Semiestructurada para Apoderados	116
9.3.3. Formato de Entrevista Semiestructurada para Estudiantes.....	118
9.4. Transcripción de Entrevistas.....	119
9.4.1. Transcripción a Docentes.....	119
9.4.1.1. Transcripción de Entrevista a Docentes de Educación Diferencial.	
.....	119
9.4.1.2. Transcripción de Entrevista a Docentes de Educación Básica. .	125
9.4.2. Transcripción de Entrevista a Apoderados	137
9.4.3 Transcripción de Entrevista a Estudiantes con Discapacidad Intelectual ..	141
9.5. Análisis de Contenido	145

Índice de Tablas

Tabla 3.2. Resumen de las cinco etapas del desarrollo cognitivo.....	12
Tabla 3.3. Resumen de las ocho etapas del desarrollo psicosocial según Erik Erikson...14	
Tabla 3.5. Resumen de características que presentan las personas con DI en el ámbito social.....	20
Tabla 4.3.2. Participantes de la muestra.....	36
Tabla 5.2. Resumen de informantes entrevistados.....	46
Tabla 5.3. Resumen de dimensiones y subdimensiones.....	48
Tabla 9.1. Carta Gantt.....	105
Tabla 9.5. Síntesis del análisis de contenido.....	145



Índice de Ilustraciones

Figura 4.7. Esquema de dimensiones y subdimensiones.....	43
Figura 5.3.1. Esquema dimensión 1.....	51
Figura 5.3.2. Esquema dimensión 2.....	56
Figura 5.3.3. Esquema dimensión 3.....	57
Figura 5.3.4. Esquema dimensión 4.....	59
Figura 5.3.5. Esquema dimensión 5.....	62
Figura 5.3.6. Esquema dimensión 6.....	67
Figura 5.3.7. Esquema dimensión 7.....	72



Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la incidencia del confinamiento durante la pandemia COVID-19 en el desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada en el retorno a clases presenciales, en el Colegio Bío-Bío de la comuna de Los Ángeles durante el año 2022.

Esta tesis es cualitativa y exploratoria, de carácter transversal, que consideró como diseño de investigación un estudio de caso de dos estudiantes con Discapacidad Intelectual de 3° y 4° básico, siendo parte de la muestra junto a sus profesoras jefes, profesoras de Educación Diferencial y sus apoderadas, a quienes se les aplicó entrevistas individuales y posteriormente se revisaron los datos obtenidos mediante el programa ATLAS.ti realizando un análisis de contenido.

En base a los resultados y conclusiones, se puede señalar que las incidencias ocasionadas por el confinamiento en el retorno a la presencialidad en los estudiantes de la muestra se asocian a dificultades relacionadas al lenguaje verbal, pérdida del autocontrol emocional, emociones negativas y positivas ligadas al retorno a la presencialidad, dificultades para iniciar el juego entre pares y reanudar la interacción social. Entre las principales limitaciones se encuentran; la escasa información y la acotada muestra de participantes.

Palabras clave: Discapacidad Intelectual, habilidades sociales, pandemia COVID-19, educación a distancia, interacción social.

Abstract

The present investigation had as objective to analyze the incidence of confinement during the COVID-19 pandemic in the development of social skills of students with Mild and Moderate Intellectual Disability in the return to face-to-face classes, at the Colegio Bío-Bío in the commune of Los Ángeles during the year 2022.

This thesis is qualitative and exploratory, of a cross-sectional nature, a case study of two students with Intellectual Disability of 3rd and 4th grade was considered as a research design, being part of the sample together with their head teachers, Special Education teachers, and their guardians, to whom individual interviews were applied and later the data obtained through the ATLAS.ti program were reviewed by performing a content analysis.

Based on the results and conclusions, it can be pointed out that the incidents caused by the confinement in the return to face-to-face in the students of the sample, are associated with difficulties related to verbal language, loss of emotional self-control, negative and positive emotions linked upon return to face-to-face, difficulties in starting the game between peers and resuming social interaction. Among the main limitations are; the scarce information and the limited sample of participants.

Key words: intellectual disability, social skills, COVID-19 pandemic, distance education, social interaction.

Introducción

Al inicio de la actual pandemia COVID-19 la mayoría de los países a nivel mundial tomaron la decisión de suspender las clases presenciales para evitar contagios masivos, teniendo como consecuencia efectos en las habilidades sociales de los estudiantes, en especial en los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), como la Discapacidad Intelectual (DI) (Morgül et al., 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y La Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020; Ministerio de Educación [MINEDUC], 2021; Meresman y Ullmann, 2020).

En Chile, el Ministerio de Educación advirtió que esta situación podría ser crítica para los estudiantes, docentes y toda la comunidad educativa del territorio nacional, puesto que los casos de contagio aumentarían exponencialmente, donde los establecimientos se transformarían en focos de brotes epidémicos. Ante ello, el MINEDUC tomó la decisión de cambiar la modalidad de enseñanza-aprendizaje presencial a una virtual en todos los establecimientos educacionales del país durante el año 2020 extendiéndose hasta el 2021 (Ministerio de Salud [MINSAL], 2022).

En el inicio del año 2022 se continuaban con las medidas sanitarias, pero con mayor flexibilidad, por esta razón en el mes de marzo se programó un retorno a clases presenciales obligatorias en el territorio nacional, ya que más de un 80% de los estudiantes poseía un esquema de vacunación completo. Las clases se fueron retomando con medidas de seguridad e higiene como: recambio de mascarillas después de cada recreo, alcohol gel en la entrada del colegio y en el aula, sanitizantes, termómetro infrarrojo, distanciamiento físico en la medida de lo posible, ventilación de espacios comunes y el constante lavado de manos (MINEDUC, 2022).

Unos de los hechos que no se anticipó en el retorno a la presencialidad, fueron los múltiples

problemas de convivencia escolar, interacción social, violencia y amenazas anónimas de ataques o masacres; que afectaron a las comunidades educativas del territorio nacional. Este tipo de problemas se comenzaron a viralizar rápidamente a través de las noticias y redes sociales, e incluso algunos de estos centros educativos urbanos tuvieron que cerrar sus puertas afectando directamente a la comunidad educativa en el retorno a la presencialidad (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF CHILE], 2022).

Como se indicó anteriormente, el confinamiento afectó las habilidades sociales (HHSS) de los estudiantes en el retorno a clases presenciales, puesto que los niveles de violencia se relacionan principalmente con lo ocurrido en los últimos dos años de pandemia, causando un profundo impacto en el desarrollo socioemocional tras la falta de contacto social, sobreexposición a redes sociales (RRSS), diferentes situaciones económicas y familiares, y vivir en contextos de violencia (UNICEF CHILE, 2022).

En relación con lo anterior, las habilidades sociales son definidas por Dongil y Cano como un “conjunto de capacidades y destrezas interpersonales que permiten relacionarnos con otras personas de forma adecuada, siendo capaces de expresar nuestros sentimientos, opiniones, deseos o necesidades en diferentes contextos o situaciones” (2014, p. 2). Es decir, son esenciales para que las personas puedan integrarse plenamente en la sociedad.

Con respecto a quienes se vieron mayormente afectados por el confinamiento se puede decir que fueron aquellos estudiantes que presentan algún tipo de Necesidad Educativa Especial (NEE), en ellos se reflejaron cambios como: el aumento excesivo del tiempo frente a dispositivos electrónicos (televisión, videojuegos, celulares, tablets, notebook), además de exposición a redes sociales; lo que hizo que se volvieran más irritables y ansiosos; e igualmente, mostraran

dificultades para realizar sus trabajos escolares (Morgül et al., 2020).

En referencia a lo mencionado anteriormente, el MINEDUC señala que los estudiantes con NEE precisan de ayudas y recursos adicionales, como: humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, contribuyendo al logro de los fines de la educación (2010). Es decir, necesitan de diferentes ayudas y recursos para que el estudiante obtenga una mejor calidad de vida y pueda progresar en el ámbito educativo.

La Educación Diferencial tiene una estrecha relación con la Discapacidad Intelectual (DI), ya que durante la práctica profesional de Profesora de Educación Diferencial, en el primer semestre del año 2022, se observó que estudiantes con DI presentaban dificultades en sus habilidades sociales, esto es reafirmado por los autores Meresman y Ullman (2020) en vista de que los estudiantes presentaban: dependencia emocional, poca tolerancia a la frustración, baja capacidad de autocontrol, individualismo, dificultades tanto en el lenguaje como el respeto por las normas sociales y escolares.

El concepto de DI mencionado anteriormente es definido por la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD) como “limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que se manifiesta en habilidades adaptativas, sean conceptuales, sociales y prácticas, comenzando antes de los 18 años” (Verdugo, 2011, p.33). Es decir, la persona que presenta este diagnóstico muestra de por sí, dificultades en su coeficiente intelectual, rendimiento académico, socialización y actividades de la vida diaria.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto previamente, es que se buscó analizar la incidencia del confinamiento durante la pandemia en estudiantes con Discapacidad Intelectual; mediante un investigación de tipo cualitativa y exploratoria, de carácter transversal, y por medio del diseño de

investigación de estudio de caso, donde se escogió como muestra a dos docentes de Educación Diferencial, dos profesoras jefes de 3° y 4° básico, dos estudiantes diagnosticados con DI y sus respectivos apoderados, y utilizando como instrumento una entrevista semiestructurada.

Cabe destacar que la estructura de la presente investigación está distribuida de la siguiente manera: En primer lugar, se dará inicio con el planteamiento del problema, dando a conocer datos relevantes relacionados con la temática en cuestión, además se propone la pregunta de investigación en torno a la problemática, también se señala el objetivo general y los objetivos específicos de este estudio. En segundo lugar, se expone el marco teórico donde se busca sustentar la investigación con estudios e investigaciones recientes en conjunto a las teorías planteadas por Jean Piaget, Erik Erikson y Urie Bronfenbrenner. En tercer lugar, se presenta el marco metodológico en el cual se destaca que es una investigación cualitativa, exploratoria, de carácter transversal y considerando como diseño de investigación un estudio de caso, estableciendo los sujetos de muestra, el uso de la entrevista semiestructurada como instrumento de investigación, las técnicas de recogida y análisis de datos. En cuarto lugar, se presentan los resultados, conclusiones, discusiones, proyecciones y limitaciones de la investigación, finalizando con las referencias bibliográficas y anexos de este estudio.

1. Planteamiento del Problema

La pandemia provocada por la enfermedad del coronavirus (COVID-19) iniciada en Wuhan, China, generó una crisis sin precedentes en distintos ámbitos como la salud, educación, trabajo y familia. Esta situación ocurrida en el año 2020 ocasionó estragos en el área de la educación a nivel mundial, ya que obligó al cese masivo de las actividades presenciales de instituciones educacionales en más de 190 países, con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su alto impacto (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y La Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020).

A principios del año 2020, más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza debieron ausentarse de manera presencial de los establecimientos, a causa del brote masivo de la enfermedad por COVID-19; por ello, el MINEDUC implementó cambios en la modalidad de enseñanza presencial a una virtual, haciendo uso de plataformas digitales en aulas urbanas y entrega de materiales, en especial a alumnos de sectores apartados que no tenían acceso a internet (UNESCO-CEPAL, 2020).

Según una encuesta realizada por EducarChile durante el año 2020 el 56% de los profesores dejaron su sala tradicional y enviaban guías o recursos pedagógicos a sus estudiantes, sin impartir clases. Un 18% indicó que estaban dictando clases de manera online desde sus propios hogares, especialmente colegios particulares y enseñanza media; y un 22% declaró que enviaban clases grabadas, continuando con esta modalidad hasta el año 2021 (UNESCO-CEPAL 2020).

La suspensión de clases presenciales se prolongó durante el período 2020-2021 con el fin de reducir contagios, sin embargo, se presentaron consecuencias en diferentes aspectos (cognitivo, social y afectivo), cuyo impacto provocó resultados académicos descendidos producto de la

educación virtual, ya que no existió una preparación previa para los docentes, estudiantes y apoderados en esta nueva forma de aprendizaje (MINEDUC, 2021).

En consecuencia, uno de los procesos que se vio perjudicado mayormente fue la interacción social, esta es una herramienta fundamental en el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes (NNA). Según Gil (2021), como humanos sociales necesitamos relacionarnos con nuestros iguales, pues de ello depende el bienestar emocional adecuado. Sumado a lo anterior, Paula (2000) señala que las habilidades sociales contienen componentes conductuales, ya sean verbales, no verbales y paralingüísticos; cognitivos como autocontrol, y afectivos-emocionales como el autoconcepto, la interacción social y el juego, expresión de emociones, el reconocimiento de los sentimientos propios o ajenos y su regulación.

Durante la pandemia las habilidades sociales se vieron drásticamente afectadas, puesto que los estudiantes presentaron un bajo control de emociones como: el enojo, la rabia, la escucha activa, y en ocasiones mostraron una mala interpretación de las situaciones vividas, lo cual provocó respuestas agresivas (MINEDUC, 2022).

De acuerdo con los hallazgos de Morgül et al. (2020) la falta de contacto social repercute negativamente en los estudiantes, más aún en los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). En efecto, el confinamiento perjudicó negativamente al aprendizaje, bienestar socioemocional, salud mental y conductas sociales, tras el nulo contacto social lo que dificultó su desarrollo personal (UNICEF CHILE 2021).

En esta investigación se abordó la Discapacidad Intelectual (DI) específicamente en los rangos de Leve y Moderado, puesto que son los diagnósticos más comunes en establecimientos regulares. Los estudiantes con DI presentan previamente dificultades asociadas a las habilidades

sociales, dichas habilidades se vieron afectadas considerablemente debido al confinamiento producido por la pandemia (Antequera et al., 2008; Morgül et al., 2020).

Otros efectos causados por el confinamiento en los NNA con DI, según Hidalgo y Pardillo, fueron: trastornos del sueño y el apetito, hiperactividad e irritabilidad; síntomas de angustia; hiperventilación, también manifestaron señales de depresión con sentimientos de tristeza y abandono. Además, el miedo no es la única causa de los problemas de salud mental, el distanciamiento social influyó de sobremanera en esta población, dado que se vieron incapacitados para desarrollar las actividades cotidianas como su tiempo de ocio y recreo a las que asistían de manera regular, impactando de forma negativa en la regulación de su comportamiento (2022).

El confinamiento por COVID-19 ha modificado las condiciones de vida de toda la población, estos cambios se hicieron más notorios en las personas con Discapacidad Intelectual. Dentro de los principales desafíos en la vida de una persona con DI durante el confinamiento fue: la pérdida de la rutina diaria, el aislamiento, la regresión en las habilidades, el aburrimiento, la pérdida de vitalidad, la falta de actividades físicas, el deterioro de la salud y el aumento de los desafíos conductuales (Solís, 2022). La necesidad de una precisa comunicación, diálogo e interacción social de los NNA con DI es de vital importancia, debido a que comienzan a desempeñar diferentes roles que los prepararán para cumplir las exigencias de la vida adulta (Hidalgo y Pardillo, 2022).

A partir de lo observado, se planteó la siguiente pregunta: ¿Cuál es la incidencia del confinamiento durante la pandemia COVID-19 en el desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada en el retorno a clases presenciales, en un colegio de la comuna de Los Ángeles, durante el año 2022?

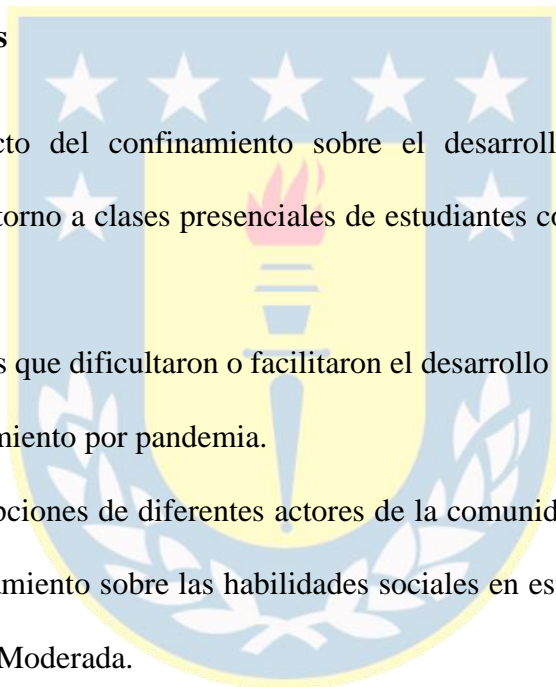
2. Objetivos de Investigación

2.1. Objetivo General

Analizar la incidencia del confinamiento durante la pandemia COVID-19 en el desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada en el retorno a clases presenciales, en el Colegio Bío-Bío de la comuna de Los Ángeles, durante el año 2022.

2.2. Objetivos Específicos

- Conocer el impacto del confinamiento sobre el desarrollo de habilidades sociales observado en el retorno a clases presenciales de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada.
- Identificar factores que dificultaron o facilitaron el desarrollo de habilidades sociales durante el confinamiento por pandemia.
- Analizar las percepciones de diferentes actores de la comunidad educativa respecto a los efectos del confinamiento sobre las habilidades sociales en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada.



3. Marco Teórico

3.1. Confinamiento por Pandemia y Educación Chilena

El inicio del confinamiento por la pandemia COVID-19 en el año 2020, provocó varios impactos en diferentes ámbitos de la vida de las personas, uno de ellos fue el ámbito de la educación. Así lo señala un estudio desarrollado por investigadores del Banco Mundial, en el cual se consideraron 157 países incluido Chile, donde se concluyó que a causa de la pandemia el nivel global de escolaridad y aprendizaje obtuvo una pérdida de 0,3 a 0,9 años de escolaridad, reduciendo los años efectivos de escolaridad básica que los estudiantes logran durante su vida de 7,9 años a un rango de 7 a 7,6 años, afectando directamente el área cognitiva de los estudiantes (Azevedo et al., 2020 en MINEDUC, 2021).

Adicional a lo anterior, según Azevedo et al., (2020) en MINEDUC (2021) señalan que la exclusión y desigualdad probablemente se agravaron en grupos excluidos y vulnerables, como niñas, niños y adolescentes (NNA), minorías étnicas y personas en situación de discapacidad, siendo afectados por el cierre de escuelas; cuya inasistencia a clases, fue el factor primordial y perjudicial en los resultados académicos de los estudiantes (Liu et al., 2021, en MINEDUC, 2021).

Los establecimientos generan instancias de interacción social e incluso son un refugio para aquellos estudiantes que viven en entornos complejos (Mitchell, 2020 en MINEDUC, 2021). No obstante, la suspensión de clases presenciales tuvo impacto en el ámbito social, provocando una pérdida de los ambientes estimulantes para los aprendizajes y la interacción social entre pares, docentes y asistentes de la educación, ya que surgen de manera más natural durante las clases presenciales, en especial en la educación primaria (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2020 en MINEDUC, 2021).

El Ministro de Educación Marco Ávila, del gobierno del presidente Gabriel Boric en el periodo 2022-2025, señaló que los efectos de la pandemia impactaron a la comunidad educativa, por tanto, se propuso impulsar planes para atender las situaciones críticas que requerían acciones urgentes como el fortalecimiento de aprendizajes, un plan nacional de transformación digital, fortalecimiento del programa de salud mental, pues en el retorno a la presencialidad se dieron a conocer conflictos de convivencia y violencia escolar (Diario Universidad de Chile, 2022).

De igual manera María Peralta, ganadora del Premio Nobel de Educación en el 2019, mencionó en una entrevista a La Tercera, que el confinamiento tuvo un alto impacto tanto en la socialización como en la autonomía, a comparación con la pérdida de aprendizajes, dado que algunos contenidos pueden ser aprendidos en cualquier momento de la vida, pero aprender a compartir con los demás o confiar en otros, es más complejo (Sepúlveda y Said, 2021).

Por consiguiente, en la presente investigación se consideraron las siguientes teorías relacionadas con el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes (NNA), las cuales ayudaron a orientar este estudio y a continuación serán abordadas en profundidad.

3.2. Teoría del Desarrollo Cognitivo según Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980) planteó que el conocimiento no se adquiere solamente por interiorización del entorno social, sino que predomina la construcción realizada por parte del sujeto, es decir, el individuo comprenderá sólo lo que descubre por sí mismo (Piaget, 1977), sin embargo, este descubrimiento por sí mismo se vio afectado durante la pandemia, a causa de la limitación en la interacción con diferentes entornos sociales que estaban acostumbrados a interactuar los estudiantes antes de la pandemia.

Como se evidencia en su investigación, Jean Piaget se interesó en el hecho de por qué los

niños no podían pensar lógicamente, no obstante, con el transcurso del tiempo resolvían los problemas con facilidad. Es ahí donde nace la Teoría Constructivista del Aprendizaje “Piaget hace percibir que la capacidad cognitiva y la inteligencia están estrechamente ligadas al medio físico y social” (Castilla, p. 16, 2014).

Aunado a lo anterior, se considera que hay dos mecanismos para el aprendizaje y estos a su vez se complementan el uno del otro, estos son: la asimilación y la acomodación.; el desarrollo de adaptación por asimilación es el proceso por el cual interpretamos el mundo externo en base a nuestros esquemas actuales; mientras que el desarrollo de adaptación por acomodación consiste en cambiar un esquema existente o crear uno nuevo para enfrentar un nuevo objeto o situación (Castilla, 2014).

Para que suceda el desarrollo cognitivo en los niños, Piaget establece cuatro etapas o períodos: período sensoriomotor, período preoperacional, período de las operaciones concretas y período de las operaciones formales. No obstante, grandes investigadores neo-piagetianos consideraron que la etapa de las operaciones formales no es el último periodo del desarrollo cognitivo y proponen la existencia de operaciones post-formales (Krzemien et al., 2019). Piaget además señaló que “Ha de quedar claro que la aparición de cada nuevo estadio no suprime en modo alguno las conductas de los estadios anteriores y que las nuevas conductas se superponen simplemente a las antiguas” (p. 316, 1977). En la siguiente tabla 3.2. se presenta un resumen de las cuatro etapas del desarrollo cognitivo de la teoría de Piaget, y se incluye la última etapa planteada por los investigadores neo-piagetianos.

Tabla 3.2. Resumen de las cinco etapas del desarrollo cognitivo.

Etapas	Edad	Características
Sensomotor	0-2 años	Se manifiesta la aparición de los reflejos, el niño y niña centra su atención en actividades nuevas para él y ella, al igual que en objetos que percibe a través de los sentidos. Así mismo, no interioriza acontecimientos externos.
Preoperacional	2-7 años	Son capaces de realizar representaciones simbólicas, es decir, utilizar gestos, símbolos, palabras e imágenes a través de juegos de imitación para lograr la consolidación del pensamiento y del lenguaje. Además, los niños y niñas empiezan a entender el uso de las reglas como parte del desarrollo de las actividades tanto grupales e individuales, de manera que deben desenvolverse dentro de su entorno. Desarrollan su imaginación y creatividad, en cuanto al lenguaje lo utilizan como un instrumento para facilitar logros cognitivos.
Operaciones concretas	7- 12 años	En esta etapa los niños y niñas están preparados para razonar lógicamente al realizar operaciones lógicas como sumar, clasificar, multiplicar, y que pueden aplicarse a problemas concretos. Los niños y niñas a esta edad se convierten en agentes sociales, puesto que en la escuela es en donde pasan la mayor parte del día, lo cual hace que se relacionen con sus pares y los adultos de la comunidad.
Operaciones formales	12 - 20 años	En esta etapa logran desarrollar la lógica, de modo que se ha vuelto abstracta, es decir, puede manejar proposiciones deductivas y emplear las hipótesis. En el aspecto social, plantea ideas y soluciones para resolver problemas.
Operaciones post-formales	20 - 40 años	En esta etapa se caracteriza por el pensamiento dialéctico, flexibilidad cognitiva, el realismo conceptual, la contextualización, y la tolerancia a la incertidumbre. Este pensamiento involucra la posibilidad de múltiples resoluciones a los problemas, la habilidad para formular preguntas y descubrir nuevos métodos para responderlas y tolerar las contradicciones y discrepancias en lugar

		de eliminarlas.
--	--	-----------------

Fuente: Bazán et al., 2021, p. 18-19.

Los aportes de Jean Piaget son muy importantes para cualquier investigación referente al desarrollo evolutivo del niño, ya que contribuye al entendimiento de la formación y desarrollo cognitivo de los estudiantes, sobre todo si se trata de niños en edades de 7 a 12 años que requieren de una máxima motivación para un buen aprendizaje, esto con el fin de brindar conocimientos de una manera significativa a los estudiantes (Bazán et al., 2021).

La presente investigación se enfocó en dos estudiantes de entre 8 a 9 años que presentan como diagnóstico Discapacidad Intelectual Leve y Moderada, en base a su edad y a la teoría planteada por Piaget deberían encontrarse en el estadio de operaciones concretas, sin embargo, debido a su diagnóstico los estudiantes de por sí ven afectado su desarrollo normal, además está el factor del confinamiento por pandemia de estos años, en el cual se vieron afectados tras la falta de contacto social con sus pares y profesores, por estas razones es que se puede inferir que los estudiantes de esta investigación puede que no se encuentren en la etapa anteriormente señalada, sino que se encontrarían en la etapa preoperacional.

A continuación, se presenta la teoría del psicólogo Erik Erikson del desarrollo psicosocial del niño y se abordarán las ocho etapas planteadas por Erikson y sus características.

3.3. Teoría del Desarrollo Psicosocial según Erik Erikson

El psicólogo Erik Erikson (1902-1994) planteó que “la identidad de los seres humanos se desarrolla en base a su interacción con el ambiente” (Robles, 2008, p. 29). La hipótesis se fundamenta en que las personas buscan adaptarse al ambiente en el que viven y en base a ese concepto postuló su teoría acerca del desarrollo de la personalidad que denominó Teoría

Psicosocial (Robles, 2008).

Erik Erikson consideraba este desarrollo de la personalidad como el paso a través de una serie de etapas, cada una con metas, intereses, logros y riesgos particulares. Dichas etapas son interdependientes, es decir, los logros de las etapas posteriores dependen de la manera en que se resolvieron los problemas en los primeros años. También sugirió que en cada etapa el individuo enfrenta una crisis de desarrollo, cada crisis implica un conflicto entre una alternativa positiva y otra potencialmente nociva (Woolfolk, 1999).

La manera en que el individuo resuelve cada crisis tendrá un efecto duradero en la imagen que esa persona tiene de sí misma y en su perspectiva de la sociedad. Una resolución nociva de los problemas de las primeras etapas puede tener repercusiones negativas potenciales a lo largo de la vida, aunque en ocasiones, es posible reparar el daño en etapas posteriores (Woolfolk, 1999). En la siguiente tabla 3.3. se presenta un resumen de las ocho etapas de la teoría de Erikson o, como él las denomina, las “ocho edades del hombre”.

Tabla 3.3. Resumen de las ocho etapas del desarrollo psicosocial según Erik Erikson.

Etapas	Edad aproximada	Evento importante	Descripción
1. Confianza básica contra desconfianza básica	Del nacimiento a los 12-18 meses	Alimentación	El niño debe formar una primera relación amorosa de confianza con quien lo atiende o desarrollar un sentido de desconfianza.
2. Autonomía contra vergüenza/duda	18 meses a 3 años	Entrenamiento de control de esfínteres	Las energías del niño se dirigen hacia el desarrollo de habilidades físicas, incluyendo caminar, asir y controlar el esfínter. El niño aprende a controlarse,

			pero puede desarrollar vergüenza y duda si no se maneja bien.
3. Iniciativa contra culpa	3 a 6 años	Independencia	El niño sigue haciéndose más asertivo y teniendo más iniciativa pero tal vez demasiado forzado, lo que puede tener como consecuencia sentimientos de culpabilidad.
4. Laboriosidad contra inferioridad	6 a 12 años	Escuela	El niño debe manejar las demandas del aprendizaje de nuevas habilidades y corre el riesgo de una sensación de inferioridad, fracaso o incompetencia
5. Identidad contra confusión de rol	Adolescencia	Relaciones con compañeros	El adolescente debe lograr identidad en la ocupación, papel del género, política y religión.
6. Intimidad contra aislamiento	Edad adulta joven	Relaciones amorosas	El adulto joven debe desarrollar relaciones íntimas o sufrir sentimientos de aislamiento.
7. Capacidad generativa contra estancamiento	Edad adulta intermedia	Paternidad	Cada adulto debe encontrar alguna manera de satisfacer y apoyar a la siguiente generación.
8. Integridad del ego contra desesperación	Edad adulta avanzada	Reflexión sobre la vida y aceptación de la misma	La culminación es un sentido de aceptación de uno mismo y un sentido de realización.

Fuente: Lefton, L., 1994 citado por Woolfolk, A., p. 67, 1999.

Según Erikson (2000) el ciclo vital del individuo no puede comprenderse satisfactoriamente fuera del contexto social en el cual se desenvuelve, el individuo y la sociedad están estrechamente relacionados, puesto que el individuo logra desarrollar su identidad mediante

la interacción con el medio social a medida que transita por las diferentes etapas de desarrollo. En cada etapa el sujeto debe adquirir ciertas competencias que le permitirán crecer psicológicamente y prepararse para enfrentar la siguiente crisis.

Tomando en cuenta lo que plantea el psicólogo Erik Erikson, la muestra de esta investigación debiera encontrarse en la cuarta etapa del desarrollo psicosocial, en dicho periodo los niños se enfrentan a la laboriosidad contra inferioridad, donde la escuela pasa a ser el principal foco de interacción social, en esta fase se señala la importancia de la interacción con sus compañeros, dado que tienden a compararse con los demás, por lo que es crucial fomentar el autoconcepto de los estudiantes. Además, aprenden a cumplir reglas de la escuela y el hogar, los niños desarrollan un sentido de valía tras la obtención y reconocimiento de sus logros o por el contrario pueden llegar a sentirse inferiores a los otros (Barja, 2021), sin embargo, debido a la privación de contacto social durante el confinamiento por pandemia sumado a que los estudiantes del estudio de caso presentan como diagnóstico Discapacidad Intelectual, en el periodo de confinamiento pudieron ver afectado su desarrollo normal, lo que pudo provocar un estancamiento o retroceso del transcurso de las etapas planteadas por el psicólogo Erikson.

A continuación, se desarrollará la última teoría en cuestión, perteneciente a la teoría ecológica del psicólogo Urie Bronfenbrenner, la cual contribuye a la interacción que tiene el individuo y su contexto.

3.4. Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner

Según el psicólogo ruso Urie Bronfenbrenner (1917-2005) explicaba que “los ambientes naturales son la principal fuente de influencia sobre la conducta humana” (Palomeque, p. 36, 2019). Por lo tanto, describe en su teoría ecológica que el desarrollo de la persona presenta un

cambio perdurable, en el cual existe una interacción y percepción con el ambiente o contexto en que se desarrolla el individuo (Bustamante, 2020).

Esta teoría resalta la importancia de las interacciones, relaciones y transacciones que se establecen entre la persona y los elementos físicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos que comprenden su entorno. Por esta razón, el modelo ecológico beneficia los procesos de maduración, desarrollo, y enseñanza-aprendizaje del individuo (Alzate et al., 2016). Además, crea una estructura dentro de la cual se permite exponer los sistemas y subsistemas que conforman el ecosistema del desarrollo humano de manera directa e indirectamente, y funcionan en forma relacionada y simultánea, los cuales son presentados a continuación (Bronfenbrenner, 1987):

- **Microsistema:** es el sistema más cercano a la persona, ya que desarrolla un conjunto de actividades como sus relaciones interpersonales y roles que desempeña en sus entornos de interacción directa como: familia y escuela.
- **Mesosistema:** comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que el sujeto participa de manera activa y regular, con los círculos sociales a los cuales pertenece. Por ejemplo, para un niño o niña, son las relaciones entre sus padres con los profesores.
- **Exosistema:** se refiere aquellos entornos que no tienen relación indirecta con el desarrollo de la persona, pero se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno del sujeto. Por ejemplo: el lugar de trabajo de sus padres.
- **Macrosistema:** es la influencia indirecta de los diferentes escenarios sociales, políticos, económicos, religiosos y culturales que afectan a los demás sistemas (micro-meso-exo) que interactúan con el individuo, por ejemplo: los valores o existencia de una religión oficial.

- Cronosistema: Bronfenbrenner hace referencia a este sistema que comprende elementos de la época histórica que impactan directa o indirectamente a los otros sistemas, y tienen la capacidad de cambiar tanto al individuo como a la sociedad. Un ejemplo claro sería el confinamiento ocasionado por la pandemia COVID-19 que afectó directamente a las personas y la sociedad como se conoce.

Aunado a todo lo anterior, se puede señalar que la persona con o sin Discapacidad Intelectual al desenvolverse en diferentes contextos facilitará su interrelación e interacción sobre su contexto, así como también se verá influenciado por su comportamiento y aprendizaje. Para ello, se debe considerar que los ambientes educativos sean de calidad, que tengan espacios físicos habitables que brinden bienestar, salud física y mental, seguridad para el proceso eficaz de inter-aprendizaje (Bronfenbrenner, 1987; Bustamante, 2020).

Es importante que el entorno sea un facilitador propicio para el desarrollo humano, ya que influye en la conducta de la persona y su desarrollo en el nuevo entorno. A causa del confinamiento el factor ambiental fue modificado en todos los sistemas del individuo, como por ejemplo la rutina diaria, fue modificada de un momento a otro y las medidas adoptadas impactaron en toda la población (Parada, 2021).

Comprender este modelo permite a las y los docentes de Educación Diferencial elaborar estrategias de evaluación e intervención, promoviendo la integración de disciplinas del conocimiento y desarrollar nuevos procesos en este campo, trayendo consigo otras formas de ver al sujeto de forma integral, con el objetivo de contribuir a su desarrollo personal, cognitivo y social, con aprendizajes significativos y aplicables a su vida cotidiana, aunque abordando de igual forma elementos externos al sujeto como la familia, escuela, equipo multidisciplinario y contexto (Alzate

et al., 2016).

Debido a que esta investigación se orientó a analizar la incidencia del confinamiento por COVID-19 en el desarrollo de sus habilidades sociales de estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual, se abordará a continuación en mayor detalle el concepto de DI

3.5. Discapacidad Intelectual

La Discapacidad Intelectual (DI) fue definida en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales - 5 (DSM-V) como “un trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p. 17). Asimismo, este concepto es definido por la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD) como “limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que se manifiesta en habilidades adaptativas, sean conceptuales, sociales y prácticas, comenzando antes de los 18 años” (Verdugo, 2011, p.33).

En relación con las limitaciones significativas en funcionamiento intelectual, requieren de una puntuación de Coeficiente Intelectual (C.I.) para diagnosticar la Discapacidad Intelectual, se necesita de una puntuación aproximada entre 50 a 69 puntos, que corresponde al grado de DI leve; el rango de CI entre 35 a 49, corresponden al grado de DI moderada; los valores entre 20 a 34, corresponden al grado de DI grave; y la puntuación inferior a 20, corresponden al grado de DI profunda (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2008).

Las personas que tienen como diagnóstico la Discapacidad Intelectual, se identifican mediante su dificultad para desenvolverse socialmente en su contexto (Verdugo y Schalock, 2010), por ende, presentan las siguientes características en el ámbito social según el DSM-5, presentada

a continuación, en la tabla 3.5.

Tabla 3.5. Resumen de características que presentan las personas con DI en el ámbito social.

Grados de DI	Características
Leve (C.I. 50 - 69)	El individuo presenta relaciones sociales como: la comunicación, conversación y lenguaje más concretos o inmaduros al rango de edad esperado. Pueden existir dificultades en regulación de las emociones y comportamiento. Existe una limitada comprensión del riesgo en situaciones sociales; el juicio social es inmaduro para su edad y el individuo suele ser manipulado por los otros.
Moderada (C.I. 35 - 49)	Se presentan diferencias en comparación a sus iguales, tanto en el comportamiento social y comunicativo. La capacidad de relación está vinculada con la familia y los amigos. Los individuos pueden no percibir o interpretar con precisión las señales sociales. El juicio social y la capacidad para tomar decisiones son limitados, incluso son dependientes de sus cuidadores para tomar decisiones en la vida. Además, la amistad con sus pares está afectada por limitaciones de la comunicación o sociales.
Grave (C.I. 20 -34)	El lenguaje hablado está bastante limitado en cuanto a vocabulario y gramática. El lenguaje se utiliza para la comunicación social más que para la explicación. Comprenden el habla sencilla y la comunicación gestual. La relación con los miembros de la familia y otros parientes son fundamentales.
Profunda (C.I. inferior a 20)	El individuo tiene una comprensión muy limitada de la comunicación simbólica en el habla y la gestualidad, ya que puede comprender algunas instrucciones o gestos sencillos, expresar sus deseos y emociones principalmente mediante comunicación no verbal y no simbólica. Disfruta de la relación con miembros bien conocidos de la familia, cuidadores y otros parientes, y responde a interacciones sociales con gestos o emociones

Fuente: Asociación Americana de Psiquiatría, 2014 (DSM-V)

Como se mencionó anteriormente, las habilidades sociales en las personas con DI son afectadas por su diagnóstico, no obstante, durante el confinamiento el desarrollo de esas habilidades se vio limitado tras la falta de interacción directa con sus pares (Meresman y Ullman, 2020). Por esta razón, las personas con Discapacidad Intelectual (PcDI) poseen limitaciones que

requieren de más apoyo en las dimensiones señaladas por Antequera et al. (2008) y Verdugo y Schalock (2010):

1. Capacidades intelectuales: la inteligencia es una capacidad mental general que incluye: razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, rapidez en el aprendizaje y experiencias de aprendizaje.

2. Conducta adaptativa: las limitaciones en la conducta adaptativa afectan tanto a la vida diaria como a la habilidad de responder a cambios vitales y a demandas ambientales.

3. Participación, interacciones y roles sociales: es el desempeño de la persona en actividades reales en ámbitos de la vida social que se relaciona con su funcionamiento en la sociedad. Los ambientes se conceptualizan como los lugares específicos en los cuales un estudiante vive, juega, trabaja, socializa e interactúa. Además, los ambientes positivos fomentan el crecimiento, desarrollo y bienestar del individuo, estos lugares son donde el estudiantado con DI experimenta participar e interactuar y asume uno o más roles sociales valorados.

4. Salud: es un estado de completo bienestar físico, mental y social, que interactúan a lo largo del tiempo, influyendo en la vida de la persona y a través de generaciones.

5. Contexto: describe las condiciones interrelacionadas dentro de las cuales el estudiantado vive su vida cotidiana, por ello el contexto incluye factores ambientales. Desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1987) engloba tres niveles: Microsistema; Mesosistema; Macrosistema.

Aunado a lo anterior, las relaciones y contextos con los que convive la persona interfieren con su desarrollo personal, una de las habilidades que se vio alterada en estudiantes con DI fue el

desarrollo de las habilidades sociales como: el control de emociones, impulsos y reacciones inadecuadas y retroceso en el lenguaje. Se pudo evidenciar que esta habilidad fue decayendo durante la pandemia, ya que no había interacción directa con sus pares (Sepúlveda y Said, 2021).

Mediante una encuesta en Línea a Integrantes de Organizaciones Sociales (ELIOS) y de redes de personas con discapacidad, se puede evidenciar que un 67,2% percibía que la situación de confinamiento y clases virtuales era altamente decadente para esta población y un 28,1% la percibía de manera negativa y adversa en comparación a antes de la pandemia. De esta manera, se evidencia que la pandemia generó efectos negativos en los estudiantes con Discapacidad Intelectual (Meresman y Ullmann, 2020).

Debido a todo lo mencionado anteriormente, es que se considera crucial indagar en el área de la Discapacidad Intelectual para analizar la incidencia del confinamiento por COVID-19 en el desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes con DI Leve y Moderada.

A continuación, se abordará específicamente la dimensión de Conducta Adaptativa, la cual comprende un conjunto de habilidades que son importantes de desarrollar y potenciar en los estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual.

3.6. Conducta Adaptativa

En 1959 se introducía por primera vez el constructo de conducta adaptativa en la definición de retraso mental propuesta en aquel tiempo por la Asociación Americana de Retraso Mental (AARM), actualmente conocida como Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). Esta inclusión de la conducta adaptativa en la definición de retraso mental permitió disminuir considerablemente la medición del funcionamiento intelectual como único criterio para el diagnóstico de DI, además, aumentó la urgencia de generar instrumentos de

evaluación para el diagnóstico de la conducta adaptativa y planificación en el área de la educación de personas con Discapacidad Intelectual (Lagos y Montero, 2011).

En la décimo primera edición del Manual de la Asociación Americana de la Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (Verdugo, 2011), la conducta adaptativa es parte de una de las cinco dimensiones del modelo multidimensional y uno de los tres criterios de diagnóstico para la DI. En dicho Manual el constructo de conducta adaptativa se define como el “conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas para funcionar en su vida diaria” (Verdugo, 2011, p. 44).

Como se mencionó anteriormente, la conducta adaptativa es un conjunto de habilidades compuestas por habilidades conceptuales como: lenguaje, lectura, escritura, conceptos relacionados al dinero, el tiempo y números. También, habilidades prácticas como: actividades de la vida diaria (cuidado personal), habilidades ocupacionales, manejo de dinero, seguridad, cuidado de la salud, viajes/desplazamientos, programación/rutinas y uso del teléfono. Además, de habilidades sociales como: habilidades interpersonales, e intrapersonales, responsabilidad social, autoestima, ingenuidad, seguimiento de reglas y normas, evitar la victimización y resolución de problemas sociales (Verdugo, 2011).

La conducta adaptativa es observable desde el nacimiento hasta en adultos mayores, en lo que concierne para educar o enseñar habilidades, prevenir o mantener conductas típicas, y evaluar conductas esperadas a su edad. También, la conducta adaptativa permite identificar fortalezas y debilidades en la vida diaria; evaluar programas de intervención y planificación; comparar la conducta de la persona a través de diferentes situaciones; comparar la información recolectada a través de distintos informantes; comunicar la información de las conductas entre agencias de

servicio; y designar nuevos programas de intervención e investigación (Lagos et al, 2022).

Las limitaciones en la conducta adaptativa reducen la capacidad de las personas con DI para adaptarse con éxito al contexto en el que se desenvuelven. Sin embargo, las habilidades que componen la conducta adaptativa pueden ser enseñadas y aprendidas, esto ha sido demostrado en un amplio conjunto de investigaciones con personas con DI de todas las edades, que han puesto en evidencia el potencial de mejora en el aprendizaje de habilidades sociales (Daley y McCarthy, 2021 en Núñez y Montero, 2022).

La escuela es un ambiente decisivo para el desarrollo de los NNA con DI, no sólo en el ámbito curricular como la lectura, pensamiento lógico-matemático, educación física etc., sino que también en la adquisición de habilidades sociales necesarias para fomentar adecuados hábitos de convivencia o de conductas precisas para manejarse de manera independiente en el marco escolar como, por ejemplo, ir al baño o ponerse una bata o delantal de forma autónoma (Núñez y Montero, 2022).

A continuación, se describe en mayor profundidad el concepto de Habilidades Sociales, puesto que en esta investigación se buscó analizar la incidencia del confinamiento por COVID-19 en el desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada.

3.7. Habilidades Sociales

Desde sus inicios el término de Habilidades Sociales ha presentado dificultades para su conceptualización, debido a su naturaleza multidimensional y su relación con otros conceptos como habilidades de interacción social, habilidades de relación interpersonal, destrezas sociales,

intercambios sociales, conductas de intercambio social, entre otros (Betina y Contini, 2011).

Según Carrillo (2015), define el concepto de habilidades sociales como un conjunto de comportamientos que el niño, niña y adolescente (NNA) necesita para relacionarse de forma eficaz y mutuamente satisfactoria con sus iguales y adultos, manteniendo relaciones positivas y siendo capaz de afrontar las demandas de su entorno social.

Adicional a lo anterior, García (2011) señala que las habilidades sociales deben presentar cuatro grandes características: dependen del contexto y la cultura donde se den, varían a lo largo del tiempo y el grado de efectividad, esta última dependerá de lo que la persona desea lograr en la situación particular en que se encuentre. Estas habilidades se verán influenciadas por las emociones, ya que desempeñan un papel importante en las relaciones entre pares y con el entorno.

Como se puede extraer de las anteriores definiciones, cuando se habla de habilidades sociales se refiere a conductas aprendidas, pero no siempre se desarrollan con eficacia. Según García señala que:

En el caso de las personas con Discapacidad Intelectual, no hemos de dar por supuesto nada en cuanto a su conocimiento y en cuanto a su manera de adquirirlo, ya que sus limitaciones les impiden alcanzar, en ocasiones, habilidades que otros jóvenes adquieren espontáneamente. Hemos de enseñarles, en la mayoría de los casos, cada habilidad, dejando que nuestros alumnos la practiquen y no darla por aprendida hasta que nos demuestre que es capaz de hacerlo y que lo hace habitualmente en distintos entornos sociales. Tenemos que ser conscientes de que las personas con Discapacidad Intelectual necesitarán más tiempo que otros para adquirirlo (2011, p. 11).

Las Habilidades Sociales son de gran importancia en el ámbito educativo, ya que juegan

un rol importante en la educación de los estudiantes. Además, se vincula con la Discapacidad Intelectual en la forma que tienen de relacionarse con los demás y desenvolverse en la sociedad. Según Ballena señala que “la institución, el aula, el recreo, son contextos sociales en los que niños y niñas pasan gran parte de su tiempo relacionándose entre sí y con los demás” (2010, p. 13). Por ello, la escuela es uno de los entornos más importantes para el desarrollo social de los NNA, donde se potenciarán y enseñarán habilidades de relación interpersonal.

Las habilidades sociales se vieron afectadas significativamente durante el confinamiento, por lo tanto, reforzar esta habilidad social se vio limitada por la nueva modalidad educativa de clases virtuales, es decir, la única forma de ver a los/as profesores/as y compañeros/as, era a través de una pantalla, ante esto escasamente había interacciones entre ellos y los estudiantes eran más espectadores que participantes (Sepúlveda y Said, 2021).

El confinamiento dificultó las habilidades sociales de todas las personas, en especial la de niños, niñas y adolescentes, debido a la imposibilidad de poder interactuar con sus iguales en momentos tan habituales como ir al parque, celebración de fiestas de cumpleaños o actividades extraescolares durante el confinamiento, quedando reducido considerablemente el contacto de los NNA con sus pares, primando la socialización con su núcleo familiar más cercano, como son padres y hermanos/as (Sánchez, 2021).

Las habilidades sociales adquieren una gran importancia en la vida diaria de los NNA como en: la vida familiar, tiempo con los amigos, escuela y juego; desde el momento del nacimiento, el niño comienza a interactuar con su entorno y está en constante aprendizaje. Por ello, es fundamental que estas habilidades sociales siempre se desarrollen a la sombra de buenos ejemplos, aquí es donde el rol de los docentes se torna clave (González, 2007).

Los y las docentes son personas que intervienen de manera directa en el desarrollo social de NNA, algunas conductas sociales destacadas que realizan son: establecer relaciones con el niño, transmitir valores, modelar las conductas y actitudes sociales, diseñar actividades centradas en los conocimientos y habilidades pertinentes dándole la oportunidad de practicarlos, planear el ambiente físico, preparar rutinas, comunicar las normas o reglas a los estudiantes, presentar las consecuencias positivas o negativas de sus actos, para ayudarle a cumplir con las expectativas de la sociedad. La manera cómo realizan estas tareas mejorará o inhibirá el desarrollo social del niño (Ballena, 2010).

Por esta razón, mediante entrevistas a diferentes actores de la comunidad educativa se analizó la incidencia del confinamiento durante la pandemia COVID-19 en el desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada en el retorno a clases presenciales.

Sin duda, es importante mencionar los siguientes elementos que componen las habilidades sociales como el autocontrol, autoconcepto, lenguaje verbal y no verbal, el juego y emociones, puesto que son relevantes para enfrentarse a interacciones sociales, y estos serán abordados en detalle a continuación.

3.7.1. Elementos de las Habilidades Sociales

3.7.1.1. Autocontrol. según señalan Fernandes et al. (2010) el autocontrol es definido por primera vez por la Asociación Americana de la Psicología en 1973 como la “habilidad para reprimir o la práctica de represión de reacciones impulsivas de un comportamiento, deseos o emociones” (p. 217). Asimismo, Brenner y Salovey (1997) en Serrano y García (2010) abordan el concepto de autocontrol dentro de la educación como:

La capacidad emocional que posee una persona para manejar los sentimientos de manera adecuada o, en otras palabras, la habilidad para administrar las respuestas que se originan dentro de los componentes cognoscitivos, experimentales, comportamentales, de expresión física y bioquímica en las personas (p. 275).

Como se mencionó anteriormente, el autocontrol no solo busca gestionar las emociones, sino también los procesos cognitivos, y a su vez de cierta forma impactar los procesos fisiológicos de las personas (Brennes, 2018). En este sentido, el autocontrol puede ser considerado como la capacidad para anular o modificar las respuestas internas, incluyendo impulsos, pensamientos, emociones y comportamientos presentes en situaciones o en su relación con los demás, cuya finalidad es obtener beneficios a largo plazo que pueden estar en consonancia con los valores o expectativas sociales que son consideradas relevantes para las personas (Pérez et al., 2018).

Las personas con DI habitualmente presentan una baja capacidad para regular la propia conducta (capacidades de regulación, autorrefuerzo y auto-observación), debido a que el autocontrol es una de las habilidades menos desarrolladas en ellos por la baja tolerancia a la frustración (Garrote et al., 2021). A su vez, los procesos de autorregulación comportamental también se afectan, esto se expresa a través de la falta de habilidad para organizarse y desarrollarse a sí mismo, siendo necesaria una mayor estimulación de su entorno social (Montiel y González, 2021).

3.7.1.2. Autoconcepto. es definido como el conocimiento que el individuo tiene de sí mismo. Fernandes et al. señalan que:

El autoconcepto posee tres componentes básicos: un componente cognitivo que se refiere al conjunto de características con el que la persona se describe y que no es

necesariamente verdadero u objetivo, sino que orienta su modo habitual de ser y comportarse; un aspecto afectivo que se refiere a los afectos y emociones que acompañan la descripción de sí mismo y que ha sido definida por Coopersmith (1967) como autoestima; y el aspecto que se refiere al comportamiento que pasa a ser influenciado directamente por el concepto que la persona tiene de sí misma (2010, p. 219).

Adicional a lo anterior, Fernandes y Martinelli (2004) afirman que el autoconcepto es producto de la interacción entre la persona y su entorno durante su proceso de construcción social y ciclo de vida, acompañada de una evaluación de sus capacidades, realizaciones, experiencias y representaciones. Además, Woolfolk (1999) señala que a partir del autoconcepto el individuo busca explicar o entender cómo es él, a partir de las impresiones, los sentimientos y las actitudes que tiene sobre sí mismo. Sin embargo, este concepto que se tiene de sí mismo no es permanente, puesto que las autopercepciones cambian de una etapa de vida a otra.

El autoconcepto en personas con DI escolarizadas tiende a ser bajo debido al fracaso académico que pueden haber experimentado a lo largo de su ciclo vital. De ahí, la falta de confianza en sí mismos y de sentimiento de valía personal. Dicho sentimiento de valía personal está altamente determinado por la influencia de factores externos, como la aprobación de su entorno escolar o familiar (Montiel y González, 2021).

3.7.1.3. Lenguaje Verbal y No Verbal. las habilidades sociales relacionadas con el lenguaje verbal se ponen en práctica en múltiples y diferentes situaciones de la vida cotidiana. Si desde pequeños se acostumbra a los NNA a utilizarlas, se convertirán en conductas espontáneas que les facilitarán la relación con los demás (García, 2011) como, por ejemplo: el saludo, las

presentaciones, pedir por favor y dar las gracias, pedir disculpas, unirse al juego de otros niños, iniciar, mantener y finalizar conversaciones.

Según Ballester y Gil (2002) mencionan que en una conversación el habla es la herramienta por excelencia que se utiliza para poder interactuar con los demás, se realiza de manera consciente, directa y puede controlarse de forma sencilla. Los componentes paralingüísticos se encontrarían dentro de estos elementos en los que se incluye: la velocidad, fluidez, el tono y volumen de la voz (Ballena, 2010).

Por esta razón, es importante trabajar dichas habilidades, debido a que los estudiantes con Discapacidad Intelectual son más propensos a presentar problemas relacionados con el contacto ocular, la distancia interpersonal, el contacto físico, la expresión facial y la postura (García, 2011). Puesto que, durante el confinamiento se limitaron las relaciones interpersonales por la educación a distancia.

3.7.1.4. El Juego. el juego según Gallardo y Gallardo (2018, p. 42) es “un concepto muy difícil de definir, quizás es más fácil reconocerlo que definirlo”, sin embargo, se puede decir que es una actividad lúdica, recreativa y placentera que se practica a cualquier edad. En la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) ratificada por Chile en 1990, indica en su artículo 31 indica que “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”. Además, es importante destacar que el juego es la primera instancia en la que los niños y niñas pueden explorar el entorno por sus propios medios, progresar en sus habilidades o interesarse en algo o alguien, jugando es como ocurren las primeras interacciones con sus pares y cercanos (Aguilera, 2021).

Asimismo, el juego permite que el niño o niña pueda aprender a controlar y dominar movimientos mediante la exploración, y gracias a estas experiencias consiguen descubrir valores sociales que se dan al interactuar, como el compartir ideas, pensamientos, motivaciones, opiniones, puntos de vista, al igual que resolver conflictos, respetar y sobre todo disfrutar; es por ello, que jugando imitan el mundo que los rodea y avanzan en el desarrollo del pensamiento (Bastías, 2021; Chile Crece Contigo, s/f).

Es esencial que los niños accedan al juego, para que puedan lograr distintas etapas de desarrollo, como las del área emocional, psicomotora, cognitiva, social, afectiva, de atención y memoria, además es importante comenzar a estimular el juego desde la primera infancia, ya que todas las dimensiones se van forjando a partir del juego (Lagos, 2021 en Aguilera, 2021).

Las personas con Discapacidad Intelectual reciben, procesan y organizan la información con dificultad y lentitud, por este motivo su posibilidad de respuesta también presenta limitaciones, aquí el juego es crucial para su desarrollo, ya que fomenta el aprendizaje mediante la estimulación de la interacción con los demás, ofreciendo una gran ventaja a partir de la propia experiencia del niño, generando motivación, placer, comunicación, la mejora del autoconcepto y la integración escolar. Además, es un mecanismo ideal para trabajar con niños, niñas y adolescentes con DI en diferentes contextos, desde el aula hasta en cualquier entorno dentro de su tiempo-ocio (Costa et al. 2007; Del Toro, 2013).

3.7.1.5. Emociones. para García las emociones significan comunicar a otras personas cómo se sienten, cuál su estado de ánimo, esperar que la otra persona al comunicarle sus sentimientos de forma adecuada adopte una actitud empática y sepa comprender el porqué de sus emociones. Sin embargo, transmitir correctamente los sentimientos no siempre es fácil, en ocasiones la falta de

control emocional que tienen los estudiantes con DI refleja reacciones desproporcionadas que aparecen normalmente ante una frustración o un cambio en sus planes, por lo cual su conducta se puede verse limitada en este sentido (2011).

En relación con lo anterior, es que se puede señalar que cuando los NNA están contentos pueden llegar a demostrarlo siendo excesivamente eufóricos, ahora bien, es necesario que los NNA aprendan a expresar las emociones tanto positivas como negativas para que otras personas comprendan su modo de actuar, incluso si es necesario les entreguen expresiones afectivas y apoyo (García, 2011).

Como consecuencia, el confinamiento prolongado por COVID-19 ha llevado a que los NNA con DI presenten un 89% de alteraciones conductuales o emocionales, destacando entre estas: problemas de concentración e irritabilidad, depresión, estrés y aumento de los niveles de ansiedad, asociados no solo con el virus, sino con el distanciamiento y prohibición de actividades sociales, al igual que la disminución de la comunicación con sus pares que permiten la regulación de emociones, como el vínculo social entre compañeros/as y profesores/as que ayudan a este proceso de medición de las emociones (Sánchez, 2020; Pinchak, 2020; Jaramillo, 2019 en MINEDUC, 2022).

En síntesis, se recalca que los aportes significativos de las teorías planteadas por los autores Jean Piaget, Erik Erikson y Urie Bronfenbrenner, tratan de explicar cómo es el desarrollo del individuo durante su vida. En relación con la teoría del desarrollo cognitivo planteada por Jean Piaget, el psicólogo se centra en el desarrollo evolutivo del niño, el cual expone que la lógica comienza desde el lenguaje a través de actividades sensoriales y motrices donde el niño interactúa con su entorno.

Respecto a la teoría del desarrollo psicosocial, el psicólogo Erik Erikson menciona que el desarrollo de la personalidad del individuo está relacionada estrechamente con la interacción con el ambiente. El individuo debe atravesar una serie de etapas interdependientes, enfrentando en cada una de ellas una crisis de desarrollo, cada crisis implica un conflicto entre una alternativa positiva y otra negativa. Por otra parte, el también psicólogo Urie Bronfenbrenner señala que el ambiente influye directa o indirectamente al individuo y produce cambios perdurables en su vida, ello puede beneficiar o perjudicar sus procesos de maduración, desarrollo y enseñanza-aprendizaje.

Las teorías mencionadas anteriormente nos permiten entender cómo el ambiente en el que se desenvuelve el niño o niña influye directamente en su desarrollo, una alteración de este como el confinamiento por COVID-19 puede afectar negativamente el desarrollo de las habilidades sociales, puesto que los niños deben estar en constante interacción con las personas de su entorno, tanto de su ámbito familiar como educativo. Es en este último donde la escuela pasa a ser un agente de aprendizaje en la cual los niños aprenden no solo contenidos curriculares, sino que también la adquisición de habilidades sociales necesarias para fomentar adecuados hábitos de convivencia o de conductas precisas para desenvolverse en su contexto.

Finalmente se puede señalar que el confinamiento por COVID-19 generó consecuencias en diferentes aspectos: cognitivo, social y afectivo, en su mayoría negativos para los estudiantes y en especial en aquellos que tienen diagnóstico de Discapacidad Intelectual, pues dicha población presenta dificultades para desenvolverse socialmente en su contexto. Debido al confinamiento se evidencia un deterioro en el desarrollo de sus habilidades sociales que se ven reflejadas en: la dependencia emocional (emociones), poca tolerancia a la frustración, (autocontrol), baja valoración personal (autoconcepto), dificultades en la comunicación (lenguaje verbal y no verbal), y el juego, el respeto por las normas sociales y escolares.

4. Marco Metodológico

4.1. Tipo y Características de la Investigación

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, este tipo de investigación se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes (Hernández et al., 2014). De acuerdo con Bonilla y Rodríguez (2005) el enfoque cualitativo es la orientación para comprender y profundizar casos especiales o fenómenos.

Por tanto, se pretende entender y conceptualizar la realidad en base a la información que entregaron las personas estudiadas, profundizando en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados. Además, este estudio es de tipo exploratorio, ya que se indagó en un fenómeno poco estudiado, estos estudios sirven para preparar el terreno y anteceden a investigaciones más profundas (Hernández et al., 2014).

Mediante esta investigación se tomaron en cuenta relatos de 2 estudiantes con diagnóstico de Discapacidad Intelectual Leve y Moderada, a quienes se le aplicó una entrevista acotada y adecuada a su nivel. Además, de analizar en profundidad las percepciones que entregaron los docentes de Educación Diferencial, Educación Básica, y las apoderadas de los respectivos estudiantes, esto mediante una entrevista individual, realizando una interpretación coherente de las experiencias de cada uno de ellos para la investigación.

4.2. Diseño de la Investigación

Este estudio es de carácter transversal, debido a que evaluó un momento específico y determinado de tiempo (Cvetkovic et al., 2021) en esta ocasión, la investigación fue desarrollada y analizada en el año 2022. Cabe destacar, que se escogió como método de investigación el estudio

de caso, dado que este tipo de estudio permite abordar en profundidad y según el contexto, un fenómeno en particular complejo (Durán, 2014).

4.3. Población y Muestra

4.3.1. Población

El concepto población es definido por Hernández et al., (2014) como el conjunto de individuos, objetos o medidas que poseen algunas características comunes observables en un lugar y en un momento determinado. La población que se escogió para el estudio fue al Colegio Bío Bío, cuya dependencia administrativa es particular subvencionada y pertenece a la ciudad de Los Ángeles - Chile, ubicada en el sector de Las Trancas, población Santiago Bueras.

Dicho establecimiento, considera los niveles de preescolar (Pre-Kínder y Kínder) sin Jornada Escolar Completa (JEC) y Educación Básica de 1° a 8° básico con JEC, contando en su totalidad con 338 estudiantes matriculados en el año 2022 (Corporación Educacional Bío Bío, 2022).

Con respecto a la situación socioeconómica de los estudiantes en general del establecimiento, se puede mencionar que según cifras del MINEDUC el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del colegio es de un 99% durante el año 2022 (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB], 2022).

El establecimiento durante el año 2022 poseía una cantidad de 61 estudiantes ingresados al Programa de Integración Escolar (PIE) donde existía un total de 2 estudiantes diagnosticados con Discapacidad Intelectual entre los cursos de 3° y 4° Básico, presentando Necesidades Educativas Especiales Permanentes. El colegio cuenta hasta el día de hoy con un PIE, donde los docentes de Educación Diferencial y Educación Básica trabajan en conjunto realizando codocencia

en el aula regular (Corporación Educacional Bío Bío, 2022).

4.3.2. Muestra

El concepto de muestra es definido por Hernández et al., (2014) como un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades u otros, donde se recolectan los datos sin que necesariamente sea representativo del universo o población del estudio, es decir, no busca generalizar resultados. Para esta investigación se consideró como muestra a 8 participantes, los cuales fueron escogidos por conveniencia para el estudio, debido a que durante la práctica profesional se tuvo contacto con los docentes y estudiantes partícipes, además se consideró incorporar a las apoderadas de los estudiantes para obtener un relato más fidedigno de lo que ocurrido durante el confinamiento por pandemia COVID-19 en los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderado y en el retorno a la presencialidad. A continuación, se detallan los participantes de la muestra en la siguiente tabla.

Tabla 4.3.2. Participantes de la muestra.

Curso	Informantes
3° Básico	Estudiante con Discapacidad Intelectual Leve
	Profesora Jefe
	Profesora de Educación Diferencial
	Apoderada de estudiante con Discapacidad Intelectual Leve
4° Básico	Estudiante con Discapacidad Intelectual Moderada
	Profesora Jefe
	Profesora de Educación Diferencial
	Apoderada de estudiante con Discapacidad Intelectual Moderada

Fuente: Elaboración propia.

Por ende, se tomó como muestra a dos estudiantes con diagnóstico de Discapacidad Intelectual Leve y Moderada procedentes de los cursos de 3° y 4° básico, cuyo rango etario durante el confinamiento del estudiante que cursaba 3° Básico en el año 2022, fue de 6 y 7 años respectivamente, y el rango etario durante el confinamiento del estudiante que cursaba 4° básico durante el año 2022, fue de 7 y 8 años aproximadamente. Dicha muestra se escogió a partir de la observación en la práctica profesional durante el primer semestre del 2022, en el establecimiento.

Se consideró también, realizar entrevistas individuales a cuatro docentes, dos profesoras de Educación Diferencial, la docente de 3° básico con mención en Deficiencia Mental tiene 10 años de experiencia, mientras que la docente de 4° básico con mención en Trastorno Específico del Lenguaje tiene 9 años de experiencia, además dos profesoras de Educación Básica, la profesora jefe de 3° básico tiene 18 años de experiencia y la profesora jefe de 4° básico tiene 20 años de experiencia. Además, se incluyó a las respectivas apoderadas de los estudiantes con DI, la participación de los sujetos de muestra dependió de la disponibilidad de horario de cada uno. Cabe destacar que, lo más conveniente para esta investigación fue tomar un grupo pequeño de individuos para ejecutar la investigación y así generar un análisis de contenido, levantando dimensiones en común entre los participantes del estudio (Willig, 2013 en Abello, 2019).

Por lo tanto, en un inicio se acordó una reunión con la directora del establecimiento para conversar acerca de la investigación y de la posible participación de docentes y estudiantes del colegio, obteniendo su autorización, para luego enviar una invitación informal a que participaran de este estudio a las dos docentes de Educación Básica, dos docentes de Educación Diferencial, dos estudiantes con diagnóstico en Discapacidad Intelectual Leve y Moderado y dos apoderadas del estudiantado con DI.

Posteriormente, se les envió un consentimiento informado a los sujetos de muestra del establecimiento, y la autorización firmada por los apoderados de los estudiantes con DI, puesto que eran menores de edad y se debe resguardar su confidencialidad. Una vez obtenido dichos documentos se acordaron las reuniones para aplicar los instrumentos.

4.4. Instrumentos

4.4.1. Entrevista

La entrevista es una técnica de recogida de datos, la cual corresponde a una reunión entre personas que se comunican entre sí, este diálogo permite la construcción conjunta de ideas con respecto a uno o varios temas (Hernández et al., 2014). Dentro de esta investigación, se escogió por conveniencia como único instrumento la entrevista, debido a que la muestra era acotada y diversa, existiendo un tiempo limitado para la aplicación de instrumentos, dependiendo de la disponibilidad de cada uno de los participantes.

Con el fin de entender el fenómeno social del confinamiento por pandemia en estudiantes con DI leve y moderada, se realizan entrevistas en profundidad permitiendo que los participantes de la muestra puedan relatar a partir de sus experiencias lo vivido durante la pandemia y en el retorno a la presencialidad, con el propósito de obtener un relato amplio y cómodo entre las entrevistadoras y entrevistados es que se escoge aplicar la entrevista de tipo semi estructurada que será descrita a continuación.

4.4.1.1. Entrevista Semi Estructurada. de acuerdo con lo que plantea Hernández et al. (2014) sobre la entrevista semi estructurada en investigaciones de carácter cualitativo, se puede señalar que es un instrumento de recogida de datos de mayor acercamiento entre el investigador y el entrevistado, puesto que tienden a ceder toda la información solicitada, dado lo confortable del

método para los involucrados. Además, se incluyeron temas y subtemas que fueron abordados durante la entrevista, los cuales están orientados a partir de los objetivos de investigación. Este tipo de entrevista es flexible tanto para las entrevistadoras como para los entrevistados, debido a que permite que el o los entrevistados puedan responder de manera amplia a las preguntas sin desviarse del tema (Valles, 1997).

La entrevista semiestructurada como instrumento tomó un papel importante en la presente investigación, gracias a su flexibilidad se elaboraron preguntas abiertas en las entrevistas aplicadas a estudiantes, docentes y apoderados, donde cada entrevistado relató sus experiencias vividas durante el confinamiento por pandemia COVID-19 y en el retorno a la presencialidad. Cabe destacar que tanto la preparación previa del guion de la entrevista, como de las entrevistadoras fue crucial para establecer un vínculo inicial con los entrevistados, facilitando así la interacción, además de ir moderando y manteniendo un diálogo fluido con los entrevistados permitiendo que ambas partes se sintieran cómodas, lo que a su vez favoreció en la recolección de datos pertinentes para el estudio.

4.5. Técnicas de Recogida de Datos

De acuerdo con Hernández et al. (2014) el verdadero medio de obtención de información es el investigador, él es quien revisa documentos, conduce las sesiones, organiza los instrumentos que guiarán la investigación, analiza las vivencias reveladas en el lenguaje verbal, la expresión de los participantes, considerando las formas individuales, grupales o colectivas, para obtener la información que se necesita para realizar la investigación.

Para llevar a cabo la elaboración y aplicación de la entrevista semiestructurada e individual se elaboran las siguientes etapas que serán descritas a continuación:

a) Diseño de pauta temática: el primer paso en el diseño de las entrevistas fue elaborar las preguntas a partir de los objetivos de investigación, estas preguntas se ordenaron formando así un guion de entrevista, en el cual tanto la secuencia como su formulación podría variar en función de cada sujeto entrevistado (Blasco y Otero, 2008).

b) Validación pauta temática: posteriormente a la elaboración de los tres tipos de entrevistas para los sujetos de muestras: docentes, estudiantes y apoderados, se presentó la propuesta de pauta temática ante un juicio de expertos, el cual tuvo el rol de evaluar y entregar sus apreciaciones de este instrumento.

c) Integración de sugerencias del juicio de expertos: una vez revisada la pauta temática por el juicio de expertos, se integraron las sugerencias emitidas dentro de la pauta temática de cada entrevista para posteriormente ser aplicada a los sujetos de muestra.

d) Aplicación de instrumentos: al inicio de cada entrevista se generó un clima de confianza entre las entrevistadoras y los entrevistados, donde se le indicó a cada uno que dichas entrevistas serían grabadas en formato de audio, con la previa autorización de los mismos, y los datos entregados serían manejados de manera confidencial, posteriormente se entregaron las indicaciones de la entrevista como el tiempo de duración y su finalidad. En primer lugar, se aplicaron los instrumentos a las docentes de Educación Básica y Educación Diferencial, en segundo lugar, a los estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual y finalmente a las apoderadas, las entrevistas se realizaron de manera individual, donde cada participante pudo expresar sus experiencias vividas durante la pandemia y los efectos que provocó en los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderado.

4.6. Técnicas de Análisis de Datos

Según Hernández et al., (2014) sostienen que en la investigación cualitativa la recolección y el análisis de datos ocurren prácticamente de manera simultánea; los autores además señalan que el análisis de datos no es uniforme, ya que cada estudio requiere un esquema en particular, sin embargo, plantean un proceso de análisis que incorpora las concepciones de diversos teóricos de la metodología en el campo cualitativo.

a) Transcripción y lectura de entrevista: una vez terminado el proceso de recogida de datos, las grabaciones de las entrevistas son transcritas, en esta etapa se consideró importante realizar una transcripción *verbatim*, la cual consiste en transcribir toda la entrevista de manera íntegra, con el fin de no pasar por alto información importante (Deslauriers, 2004), lo que precisó de más tiempo para realizar las transcripciones en comparación a las duración de las entrevistas, y posteriormente se realizó lectura de cada transcripción.

b) Codificación y determinación de dimensiones: para analizar los datos cualitativos de la investigación se utilizó el programa ATLAS.ti. En primer lugar, se ingresaron al programa las transcripciones de cada una de las entrevistas, posterior a ello se ingresaron las dimensiones y subdimensiones teóricas preestablecidas, se relevaron nuevamente las entrevistas y se fue seleccionando aquella información pertinente para la investigación. Esto permitió seleccionar los datos más relevantes y descartar aquella información que se consideró innecesaria, inapropiada o no relacionada con los objetivos planteados (Hernández et al., 2014), en esa fase surgieron dimensiones y subdimensiones emergentes. Finalmente, la información obtenida fue extraída del software en un cuadro donde se jerarquizaron las dimensiones y subdimensiones en base a los objetivos específicos, incorporando las citas más importantes de las entrevistas, este paso permitió

realizar el análisis de contenido de la información.

c) Interpretación de los datos: en esta etapa se buscó interpretar las percepciones de los miembros de la comunidad educativa mediante el análisis de contenido basado en la recogida de información a través de entrevistas. En esta fase las investigadoras realizaron interpretaciones a partir de las experiencias relatadas por los sujetos de muestra, el propósito de esta técnica es realizar inferencias simbólicas que no han sido observadas directamente (Andréu, 2002), esto permitió analizar la incidencia del confinamiento por pandemia COVID-19 en el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada (ver anexo 9.5). Además, en esta etapa se relacionó la información con el sustento teórico presente en la investigación.

4.7. Conceptualización de Dimensiones

En el siguiente apartado se presentan las dimensiones y subdimensiones que se encontraron tras analizar en profundidad las entrevistas realizadas a los sujetos de muestra. A modo de resumen se presenta mediante un esquema, y posteriormente se exponen las definiciones de cada dimensión.

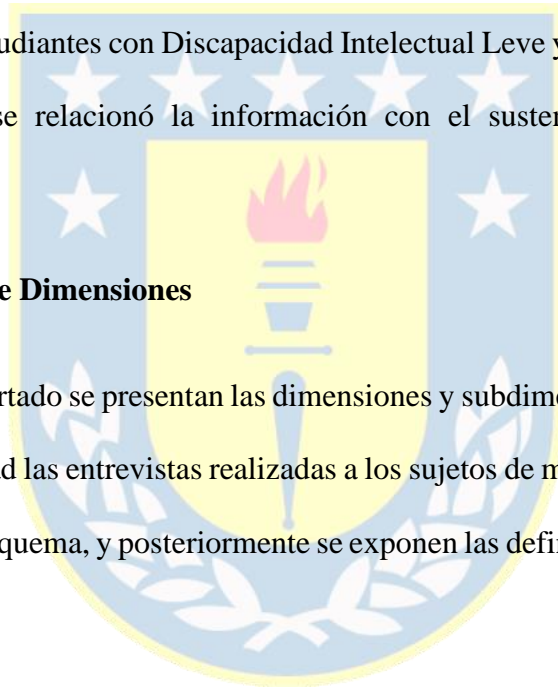
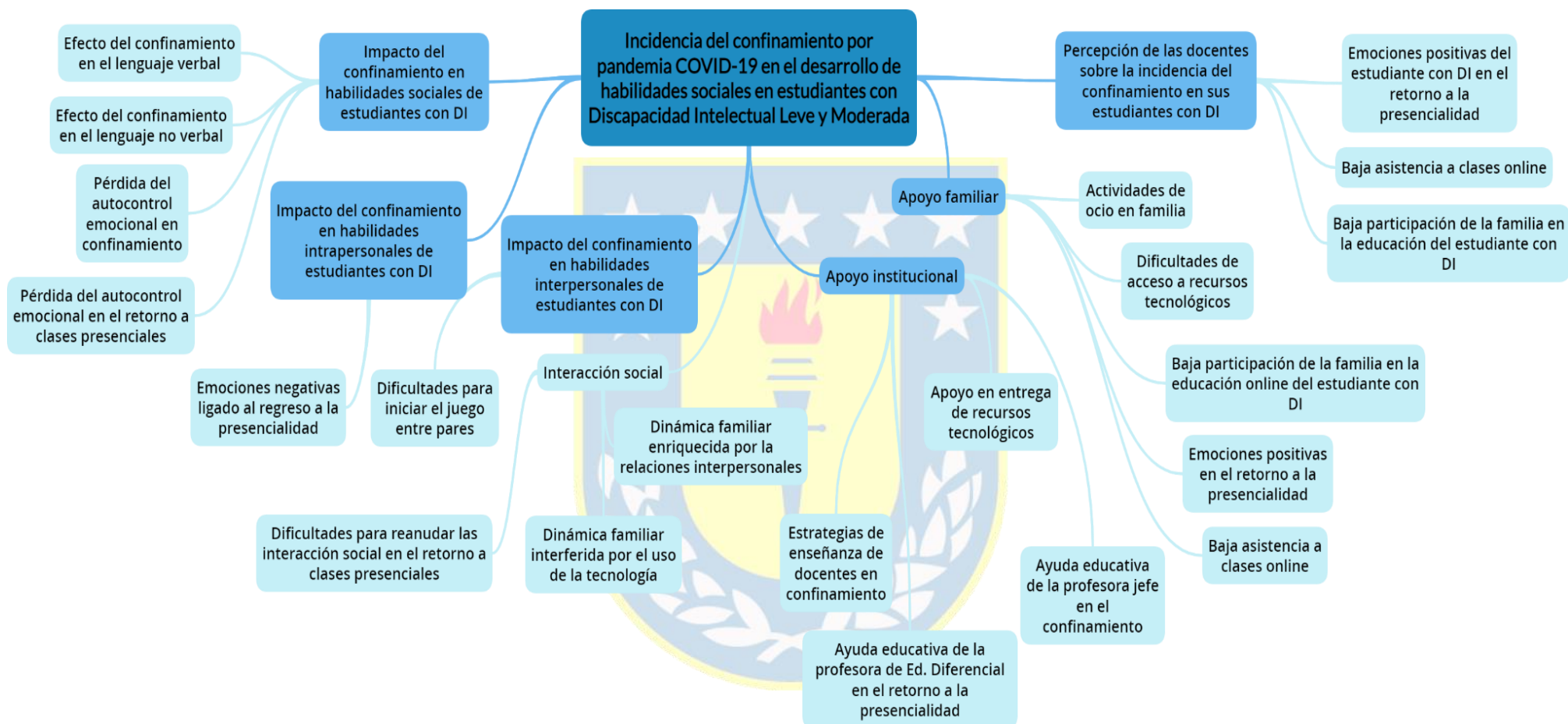


Figura 4.7. Esquema de dimensiones y subdimensiones



Fuente: Elaboración propia.

4.7.1. Dimensiones

Antes de realizar el análisis de contenido de la información se preestablecieron dimensiones teóricas, las cuales fueron renombradas, quedando como única y sin cambios la dimensión 6: apoyo familiar. Luego durante el proceso de análisis de información surgieron dimensiones emergentes, las que son presentadas a continuación como dimensión 1: impacto del confinamiento en habilidades sociales de estudiantes con Discapacidad Intelectual; dimensión 2: impacto del confinamiento en habilidades intrapersonales de estudiantes con Discapacidad Intelectual; dimensión 3: impacto del confinamiento en habilidades interpersonales de estudiantes con Discapacidad Intelectual; dimensión 4: interacción social; dimensión 5: apoyo institucional; y dimensión 7: percepción de las docentes sobre la incidencia del confinamiento en sus estudiantes con Discapacidad Intelectual.

4.7.1.1. Dimensión 1: Impacto del Confinamiento en Habilidades Sociales de Estudiantes con Discapacidad Intelectual. se entenderá por habilidades sociales al conjunto de comportamientos que el niño, niña y adolescente (NNA) necesita para relacionarse de forma eficaz y mutuamente satisfactoria con sus iguales y adultos, manteniendo relaciones positivas y siendo capaz de afrontar las demandas de su entorno social (Carrillo, 2015).

4.7.1.2. Dimensión 2: Impacto del Confinamiento en Habilidades Intrapersonales de Estudiantes con Discapacidad Intelectual. se entenderá por habilidades intrapersonales lo acuñado por Gardner (2014) como inteligencia intrapersonal, la cual corresponde al conocimiento de las propias emociones y la capacidad para reconocer cada una de ellas, con el fin de identificar cuando aflora cada emoción permitiendo comprender y guiar el propio comportamiento.

4.7.1.3. Dimensión 3: Impacto del Confinamiento en Habilidades Interpersonales de Estudiantes con Discapacidad Intelectual. se entenderá por habilidades interpersonales como el conjunto de comportamientos y hábitos necesarios para garantizar una adecuada interacción, mejorar las relaciones personales y alcanzar los objetivos de la comunicación, es decir, transmitir o recibir correctamente un mensaje, una información o una orden (Universidad Internacional de Valencia, 2018).

4.7.1.4. Dimensión 4: Interacción Social. se refiere a la capacidad que tiene el ser humano para compartir o convivir con los demás, desempeñando ciertos comportamientos en una situación determinada (Urrea y Garzón, 2018).

4.7.1.5. Dimensión 5: Apoyo Institucional. esta dimensión se refiere a la entrega de recursos humanos, económicos, tecnológicos y material del establecimiento hacia los estudiantes con el fin de facilitar su rendimiento académico (Asún et al., 2012).

4.7.1.6. Dimensión 6: Apoyo Familiar. la presente dimensión hace alusión a la unión, comunicación, confianza, convivencia y soporte económico y emocional que existe entre los miembros de la familia, incluyendo a los padres, hermanos, la pareja y los hijos (Medellín, 2011).

4.7.1.7. Dimensión 7: Percepción de las Docentes sobre la Incidencia del Confinamiento en sus Estudiantes con Discapacidad Intelectual. la percepción tiene relación con las opiniones, impresiones de las docentes acerca de un individuo, objeto o fenómeno en función a las experiencias pasadas (Delgado, 2012), en este caso a la incidencia del confinamiento en sus estudiantes con Discapacidad Intelectual.

5. Resultados y Análisis de Datos

5.1. Presentación de los Resultados

En el presente apartado se expondrán los resultados de esta investigación, el análisis de los resultados está elaborado a partir de los datos obtenidos de las 8 entrevistas semiestructuradas aplicadas, analizando la incidencia del confinamiento durante la pandemia COVID-19 en el desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada en el retorno a clases presenciales. Las entrevistas fueron realizadas a dos docentes de Educación Básica, dos docentes de Educación Diferencial, dos estudiantes con diagnóstico en Discapacidad Intelectual Leve y Moderado y sus respectivas apoderadas del establecimiento Colegio Bío-Bío, de la comuna de Los Ángeles.

5.2. Descripción de los Informantes

A continuación, se presenta una tabla donde se puede observar los principales antecedentes de las y los entrevistados sobre los efectos del confinamiento en las habilidades sociales de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderado. En lo sucesivo los entrevistados serán codificados en la siguiente tabla 5.2. como:

Tabla 5.2. Resumen de informantes entrevistados.

Casos	Informantes	Abreviación
Caso 1	Estudiante con Discapacidad Intelectual Leve de 3° Básico	EDIL 3°
	Profesora Jefe de 3° Básico	PJ 3°
	Profesora de Educación Diferencial de 3° Básico	PED 3°
	Apoderada de estudiante con Discapacidad Intelectual Leve de 3°	AEDIL 3°

Caso 2	Estudiante con Discapacidad Intelectual Moderada de 4° Básico	EDIM 4°
	Profesora Jefe de 4° Básico	PJ 4°
	Profesora de Educación Diferencial de 4° Básico	PED 4°
	Apoderada de estudiante con Discapacidad Intelectual Moderada de 4° Básico	AEDIM 4°

Fuente: Elaboración propia.

5.2.1. Antecedentes Contextuales de los Entrevistados

Los entrevistados de esta investigación corresponden a docentes de Educación Básica, docentes de Educación Diferencial, estudiantes y apoderadas, pertenecientes al establecimiento Colegio Bío-Bío, de la comuna de Los Ángeles. La muestra de participantes pertenece a los cursos de 3° y 4° Básico respectivamente durante el año 2022. Además, es relevante mencionar que el establecimiento atiende a una gran diversidad de estudiantes, brindando educación a estudiantes con o sin Necesidades Educativas Especiales transitorias y permanentes, siendo una estrategia significativa de inclusión al interior del establecimiento.

Las docentes tanto de Educación Básica como de Educación Diferencial tienen bajo su responsabilidad un grupo curso, llevando a cabo el trabajo colaborativo de acuerdo con las necesidades de los y las estudiantes. Es necesario mencionar que cada docente de Educación Básica entrevistada ejerce el rol de profesora jefe de cada curso y que para motivos de esta investigación se seleccionaron docentes de Educación Diferencial que trabajan en conjunto con la docente de Educación Básica como equipo de aula desde principio del año académico.

Los dos estudiantes de este estudio de caso pertenecen al Programa de Integración Escolar (PIE) presentando como diagnóstico Discapacidad Intelectual Leve y Moderada, el primero cursó 3° Básico y el segundo 4° Básico durante el 2022. Además, se aplican entrevistas a las apoderadas

de los estudiantes. En cuanto a la apoderada del estudiante de 3° Básico, se desempeña como asesora de hogar a tiempo parcial y pertenecen a una familia nuclear compuesta por los padres y 3 hijos, por otro lado, la apoderada del estudiante de 4° Básico es dueña de casa y junto al estudiante pertenecen a una familia extensa compuesta por los padres, abuela, tíos, y hermanos. Cabe señalar que ambas familias indicaron que presentaban un alto índice de vulnerabilidad socioeconómica.

5.3. Presentación y Análisis

En noviembre del 2022 se realizó la aplicación de entrevistas a dos docentes de Educación Básica en calidad de Profesoras Jefes, dos docentes de Educación Diferencial, dos estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada y dos apoderadas de los respectivos estudiantes, del Colegio Bío-Bío perteneciente a la comuna de Los Ángeles. El análisis de las respuestas que proporcionan los entrevistados, permitió obtener las siguientes dimensiones y subdimensiones que muestra la siguiente tabla 5.3.

Tabla 5.3. Resumen de dimensiones y subdimensiones.

Objetivos Específicos	Dimensión	Subdimensión
Conocer el impacto del confinamiento sobre el desarrollo de habilidades sociales observado en el retorno a clases presenciales de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada.	Impacto del confinamiento en Habilidades sociales de estudiantes con Discapacidad Intelectual	<ul style="list-style-type: none"> - Efecto del confinamiento en el lenguaje verbal - Efecto del confinamiento en el lenguaje no verbal - Pérdida del autocontrol emocional en confinamiento - Pérdida del autocontrol emocional en el retorno a clases presenciales
	Impacto del confinamiento en Habilidades intrapersonales de	<ul style="list-style-type: none"> - Emociones negativas ligadas al regreso a la presencialidad

	estudiantes con Discapacidad Intelectual	
	Impacto del confinamiento en Habilidades interpersonales de estudiantes con Discapacidad Intelectual	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades para iniciar el juego entre pares
Identificar factores que dificultaron o facilitaron el desarrollo de habilidades sociales durante el confinamiento por pandemia.	Interacción Social	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades para reanudar la interacción social en el retorno a clases presenciales - Dinámica familiar interferida por el uso de la tecnología - Dinámica familiar enriquecida por las relaciones interpersonales
Analizar las percepciones de diferentes actores de la comunidad educativa respecto a los efectos del confinamiento sobre las habilidades sociales en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada.	Apoyo institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Ayuda educativa de la profesora de Educación Diferencial en el retorno a la presencialidad - Ayuda educativa de la profesora jefe en el confinamiento - Apoyo en entrega de recursos tecnológicos - Estrategias de enseñanza de docentes en confinamiento
	Apoyo familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de ocio en familia - Dificultades de acceso a recursos tecnológicos - Baja participación de la familia en la educación online del estudiante con Discapacidad Intelectual - Emociones positivas en el retorno a la presencialidad - Baja asistencia a clases online

	Percepción de las docentes sobre la incidencia del confinamiento en sus estudiantes con Discapacidad Intelectual	<ul style="list-style-type: none"> - Emociones positivas del estudiante con Discapacidad Intelectual en el retorno a la presencialidad - Baja asistencia a clases online - Baja participación de la familia en la educación del estudiante con Discapacidad Intelectual
--	--	--

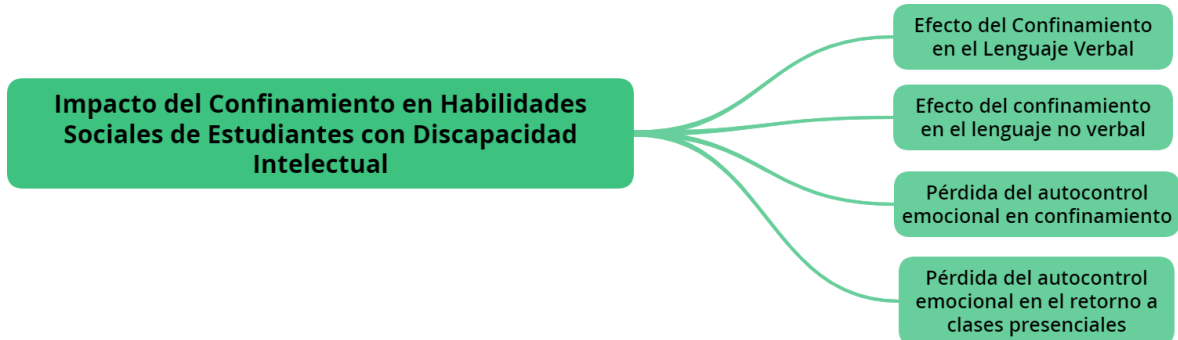
Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5.3. se puede observar en detalle cómo se jerarquizaron las dimensiones y subdimensiones a partir de los objetivos específicos de esta investigación. A continuación, se realizó el análisis y las interpretaciones en base a las dimensiones y subdimensiones planteadas en este apartado.

5.3.1. Dimensión 1: Impacto del Confinamiento en Habilidades Sociales de Estudiantes con Discapacidad Intelectual

En esta dimensión se consideran 4 subdimensiones. La primera subdimensión tiene relación al efecto del confinamiento en el lenguaje verbal; la segunda subdimensión se refiere al efecto del confinamiento en el lenguaje no verbal; la tercera subdimensión corresponde a la pérdida del autocontrol emocional en confinamiento; y la cuarta corresponde a la pérdida de autocontrol emocional en el retorno a clases presenciales.

Figura 5.3.1. Esquema dimensión 1.



Fuente: Elaboración propia.

5.3.1.1. Efecto del Confinamiento en el Lenguaje Verbal. en relación con esta subdimensión, la mayoría de las docentes entrevistadas a cargo de los cursos de 3° y 4° Básico coinciden con un efecto del lenguaje verbal provocado por el confinamiento por pandemia COVID-19, señalando que los estudiantes en el retorno a las clases presenciales presentaron dificultades en formular una oración o una frase, por lo que ante preguntas solo contestaban con monosílabos.

PJ 4°: (...) las veces que hablé con ellos de muy pocas palabras como - si - no - monosílabos mayormente pero ahora no (Profesora Jefe de 4° Básico).

Asimismo, las profesoras concuerdan que en el retorno a clases presenciales los estudiantes respondían con pocas palabras o monosílabos o simplemente no contestaban. No obstante, con el tiempo fueron demostrando avances en su intervención oral, puesto que dialogaban más con sus pares y su lenguaje es más coherente.

PJ 3°: (...) algunos compañeros le preguntaban, pero él no respondía, recién ahora (...) está hablando más y expresa más cosas, es más coherente en su intervención oral, antes eran puras palabras cortadas o monosílabos (...) (Profesora Jefe de 3° Básico).

PED 3°: En la pandemia le costaba responder le daba vergüenza, luego respondía, pero poco (...) (Profesora de Ed. Diferencial de 3° Básico).

En conclusión, las docentes de Educación Básica y Educación Diferencial sostienen que una incidencia del confinamiento producido por la pandemia COVID-19 en sus estudiantes fue en el lenguaje verbal, puesto que, presentaban problemas para contestar con oraciones más coherentes respondiendo con frases cortas o monosílabos. El lenguaje verbal es importante para poder interactuar con el entorno, sin embargo, las personas con Discapacidad Intelectual presentan dificultades en el lenguaje relacionado al grado de discapacidad que poseen, ya sea leve, moderado, grave o profundo, por el hecho de la interrelación entre pensamiento y lenguaje (Collazo, 2012).

5.3.1.2. Efecto del Confinamiento en el Lenguaje No Verbal. en cuanto a esta subdimensión, las docentes entrevistadas coinciden que durante el confinamiento sus estudiantes presentaron dificultades en el lenguaje no verbal, señalando que los estudiantes apagaban la cámara del celular o computador lo que impedía ver sus gestos, postura corporal y sus expresiones faciales.

PJ 4°: (...) durante las clases online, eran taparse la boca, apagar las cámaras y al hacer eso, tú no ves lo que te está hablando (...) (Profesora Jefe de 4° Básico).

De igual modo, la Profesora de Educación Diferencial concuerda que el estudiante con Discapacidad Intelectual Leve constantemente se paraba del lugar de estudio y se distraía con facilidad.

PED 3°: (...) el alumno se paraba, se ponía a jugar o iba al baño o iba a buscar los materiales y en eso perdía mucho tiempo (...) (Profesora de Ed. Diferencial de 3° Básico).

En definitiva, se puede mencionar que no se identificaron problemas asociados a los efectos del confinamiento en el lenguaje no verbal en el retorno a clases presenciales de los estudiantes con Discapacidad Intelectual, no obstante, durante el confinamiento las docentes observaron en la educación a distancia que los estudiantes constantemente apagaban las cámaras impidiendo apreciar sus expresiones faciales, postura corporal y la apariencia personal.

5.3.1.3. Pérdida del Autocontrol Emocional en Confinamiento. en la presente subdimensión, el estudiante con Discapacidad Intelectual Leve señala que en clases online presentaba una baja capacidad de autocontrol emocional, demostrando emociones como enojo y tristeza para conectarse a sus respectivas clases online. Además, presentaba una baja tolerancia a la frustración cuando la apoderada le solicitaba encender la cámara del celular.

EDIL 3°: (...) pero mi mamá me decía que tenía que prender la cámara, y yo me enojaba y cortaba (...) (Estudiante con DIL de 3° Básico).

Del mismo modo, las profesoras coinciden que su estudiante con Discapacidad Intelectual Leve presentaba una baja tolerancia a la frustración al momento de realizar una tarea escolar al punto solicitarle que se desconectara de la clase debido a su descompensación.

PJ 3°: (...) se taimaba, decía no puedo, no puedo, no puedo y lloraba, al punto de que tenía que decirle mamita desconéctelo (...) (Profesora Jefe de 3° Básico).

Asimismo, la apoderada concuerda que el estudiante presentaba baja tolerancia a la frustración al momento de realizar una tarea, no obstante, el estudiante demostraba interés por aprender, pero con el hecho de no poder lograr su aprendizaje lo frustraba.

AEDIL 3°: el hecho de el querer aprender y no poder lo frustraba mucho, diciendo que no podía, juega harto con sus hermanos, pero a veces pelea por todo con ellos (Apoderada del Estudiante con DIL de 3° Básico).

En conclusión, los diferentes actores de la comunidad educativa coinciden que en el confinamiento hubo una pérdida del autocontrol emocional en el estudiante con Discapacidad Intelectual Leve, debido a la baja tolerancia a la frustración ante sus deberes escolares. Esto concuerda con lo señalado por Figueroa (2021) que durante el confinamiento se evidenció, que los estudiantes con Discapacidad Intelectual manifestaban agresividad, cambio en sus conductas y alteración en sus emociones, ya que el proceso de adaptación de la educación virtual provocó cierta inestabilidad en los estudiantes.

5.3.1.4. Pérdida del Autocontrol Emocional en el Retorno a Clases Presenciales. en la presente subdimensión, las Profesoras de Educación Diferencial coinciden que en el retorno a las clases presenciales hubo una pérdida del autocontrol emocional en sus estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderado, puesto que se evidenciaba emociones como la tristeza, enojo, ira al momento de jugar con sus pares y baja tolerancia a la frustración.

PED 4°: En el recreo al principio se le observaba agresivo jugando era muy brusco (...) acá quiere siempre ganar él y si no gana se pica, es picota acá cuando jugamos al memoricé, que le encanta jugar, es de números y jugamos y se pica porque el otro tiene más y él ganó (Profesora de Ed. Diferencial de 4° Básico).

PED 3°: (...) lo que sí cuando se enoja llora, no le gusta que lo molesten, por ejemplo, si alguien lo molesta, él llora, esa es su forma de expresar su frustración, es como muy contento, pero también cuando se enoja llora (Profesora de Ed. Diferencial de 3° Básico).

Asimismo, la profesora jefe y la profesora de Ed. Diferencial de 4° coinciden que en un inicio había ocasiones donde su estudiante demostraba bajo autocontrol emocional al momento de jugar con sus compañeros, era brusco, y cuando perdía, se enojaba.

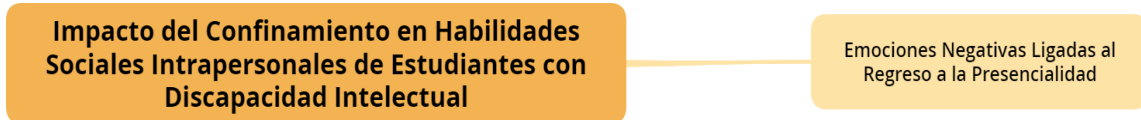
PJ 4°: A veces S. se enoja y les quita la pelota a todos y se viene para acá a guardarla a la sala (Profesora Jefe de 4° Básico).

En conclusión, las docentes señalan que en el regreso a la presencialidad sus estudiantes demostraron una pérdida del autocontrol emocional al momento de jugar, respondiendo de manera negativa con sus pares. En efecto los estudiantes que tienen como diagnóstico Discapacidad Intelectual, se identifican por su dificultad para desenvolverse socialmente en su contexto (Verdugo y Schalock, 2010), presentando como característica dificultades en la regulación de las emociones y su comportamiento (DSM-V, 2014), es decir, en la mayoría de los casos estos estudiantes con Discapacidad Intelectual carecen de capacidad para entender lo que ocurre a su alrededor, no discriminan con claridad cómo deben comportarse en diferentes situaciones. Es por ello, que es fundamental que las docentes tanto Profesora de Ed. Diferencial como Profesora Jefe trabajen de manera unida para fomentar de poco el desarrollo de estas capacidades, que puedan entender que en la sociedad todo es cambiante, que deben saber resolver situaciones, tienen que ser conscientes de aquellas circunstancias cambiantes en las que es correcto o incorrecto realizar una determinada conducta (García, 2011).

5.3.2. Dimensión 2: Impacto del Confinamiento en Habilidades Intrapersonales de Estudiantes con Discapacidad Intelectual

En esta dimensión, solo se considera la subdimensión que corresponde a las emociones negativas ligado al regreso a la presencialidad.

Figura 5.3.2. Esquema dimensión 2.



Fuente: Elaboración propia.

5.3.2.1. Emociones Negativas Ligadas al Regreso a la Presencialidad. en la presente subdimensión, ambos estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada coinciden que con el regreso a la presencialidad sintieron emociones negativas como la tristeza, debido a las medidas sanitarias como el uso de mascarillas, distanciamiento social en el establecimiento en contexto de pandemia COVID-19.

EDIM 4°: Me sentía un poquito triste cuando volvimos, porque estábamos con mascarillas (Estudiante con DIM de 4° Básico).

Del mismo modo, el estudiante con Discapacidad Intelectual Leve señala que el regreso a las clases presenciales provocó emociones negativas por no querer volver a clases debido a que era nuevo en el establecimiento ingresado en el año 2020 y no conocía a sus compañeros.

EDIL 3°: me sentí mal, porque no quería volver, no me gustan las clases, (...) no extrañaba venir, porque yo no conocía a nadie, era nuevo el año pasado, me gustaba estar solo, porque perdí a mis amigos del otro colegio (...) Pero igual no estaba tan feliz porque no podía ver a mis amigas, o porque no podía jugar a la pelota, en mi casa no tengo pelota (Estudiante con DIL de 3° Básico).

En conclusión, ambos estudiantes demostraron emociones negativas en el inicio del retorno a la presencialidad. Con respecto al estudiante con Discapacidad Intelectual Moderada, fue a causa

de las medidas sanitarias y en el caso del estudiante con Discapacidad Intelectual Leve se debió a que no conocía a sus compañeros de curso, ya que era nuevo en el establecimiento. Se puede señalar entonces, que el retorno a la presencialidad luego de la ausencia forzada por varios años causó en los estudiantes emociones y estados de ánimo negativos como tristeza y ansiedad, provocando cierta inestabilidad en los estudiantes debido a los cambios drásticos de la educación donde pasó de una modalidad virtual a presencial (Figuroa, 2021). Es por ello, que es fundamental que las docentes tanto de Educación Diferencial como Profesora Jefe implementen estrategias centradas en las emociones del estudiante con DI como arteterapia, reforzamiento positivo, modelar conductas, cuentos, técnicas de respiración, entre otras, facilitando la regulación de las emociones que aparecen como consecuencia de algún problema, descompensación o momento de crisis del estudiante.

5.3.3. Dimensión 3: Impacto del Confinamiento en Habilidades Interpersonales de Estudiantes con Discapacidad Intelectual

En esta dimensión del impacto en las habilidades interpersonales se presenta solo la subdimensión la que hace alusión a las dificultades para iniciar el juego entre pares.

Figura 5.3.3. Esquema dimensión 3.



Fuente: Elaboración propia.

5.3.3.1. Dificultad para Iniciar el Juego entre Pares. en cuanto a esta subdimensión, la docente de Ed. Diferencial de 4° Básico plantea que su estudiante con Discapacidad Intelectual Moderada se le vio en reiteradas ocasiones entretenerse en solitario presentando dificultades para iniciar el juego con sus pares, sin embargo, con el tiempo demostró avances para integrarse junto a sus compañeros.

PED 4°: (...) yo una vez lo vi solo en bicicleta que andaba en la calle y varios colegas siempre comentaban que lo encontraban solo en el paradero (...) ahora él es desordenado, juega, corre, ya está totalmente normal a como era al principio de la pandemia (Profesora de Ed. Diferencial de 4°).

Asimismo, el estudiante con Discapacidad Intelectual Leve señaló que en el regreso a la presencialidad debió integrarse a los juegos de sus compañeros, esto porque su actividad favorita es jugar a la pelota.

EDIL 3°: (...) ahora si o si tengo que jugar con ellos con mis compañeros acá en el colegio o en la villa (...) (Refiere a jugar a la pelota) (Estudiante con DIL de 3° Básico).

En síntesis, ambos estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderado presentaron dificultades en el retorno a la presencialidad para iniciar o integrarse a juegos entre pares. Cabe señalar que el juego es fundamental en niños y niñas, puesto que interactúan con sus pares y cercanos (Aguilera, 2021). No obstante, los estudiantes con Discapacidad Intelectual presentan dificultades para recibir, procesar y organizar la información lo que limita su posibilidad de respuesta, por ende, el juego es crucial para su desarrollo ya que fomenta el aprendizaje mediante la estimulación de la interacción con los demás, ofreciendo una gran ventaja a partir de la propia experiencia del niño, generando motivación y placer, comunicación, la mejora del autoconcepto y la integración escolar. Además, es un mecanismo ideal para trabajar con niños, niñas y

adolescentes con DI en diferentes contextos, desde el aula hasta en cualquier entorno dentro de su tiempo-ocio (Costa et al. 2007; Del Toro, 2013).

5.3.4. Dimensión 4: Interacción Social

En la presente dimensión de interacción social se consideran 3 subdimensiones. La primera subdimensión corresponde a dificultades para reanudar la interacción social; la segunda refiere a la dinámica familiar interferida por el uso de la tecnología; y la tercera subdimensión, refiere a la dinámica familiar enriquecida por las relaciones interpersonales.



5.3.4.1. Dificultades para Reanudar la Interacción Social en el Retorno a Clases Presenciales. en lo que corresponde a esta subdimensión, la mayoría de las docentes concuerdan que al volver a clases presenciales los estudiantes pudieron interactuar con sus pares, profesoras y compañeros de otros cursos, sin embargo, existieron dificultades para interactuar debido a la falta de contacto, uso de mascarillas, distancia social y otros sistemas de seguridad sanitaria existentes al principio del retorno a clases presenciales.

PJ 4°: Este año ellos pudieron interactuar entre pares, entre sus otros compañeros, pero de una forma bastante como de a poco, con sus compañeros no socializaban al tiro porque habían muchos peros, (relación a las medidas sanitarias) después (...) empezaron a relacionarse más entre ellos y aprender a jugar de nuevo, el aprender a compartir (Profesora Jefe de 4° Básico).

PED 4°: con el tiempo empezó a notar que igual era entretenido relacionarse con los pares, porque estaba siempre solo (...) Con respecto a la relación con compañeros de otros cursos, igual es buena, juega hartito con ellos a la pelota, pero es como competitivo (Profesora de Ed. Diferencial de 4° Básico).

PJ 3°: Les decía que tienen que saludarse, pero más allá de una socialización más fluida, no, ahora en mi curso, la comunicación, los chicos se ven y conversan, porque tienen que mirarse a los ojos (...) (Profesora Jefe de 3° Básico).

En síntesis, las docentes coinciden que en el retorno a la presencialidad sus estudiantes demostraron dificultades para reanudar la interacción social debido a los sistemas de seguridad sanitaria por la pandemia COVID-19. Además, señalan que inicialmente a sus estudiantes los observaron tímidos al momento de interactuar con sus pares y profesoras, sin embargo, en un corto periodo de tiempo lograron interactuar sin dificultades. En ese sentido, se puede señalar que fue notable el proceso de adaptación de los estudiantes, ya que han tenido una transición difícil, pues el período en que estuvieron en confinamiento causó un cambio drástico en sus dinámicas y en los ambientes en que se relacionaban, afectando negativamente la forma de interactuar con sus pares.

5.3.4.2. Dinámica Familiar Interferida por el Uso de la Tecnología. en cuanto a esta subdimensión, el estudiante con Discapacidad Intelectual Leve señala que el uso de aparatos tecnológicos como el celular interfiere en la dinámica familiar a la hora de comer, pues cada miembro familiar está con su celular en la mesa, además el alumno señala que le gusta estar con su familia, pero mientras él pueda utilizar su celular.

EDIL 3°: (...) Solo cuando comemos conversamos, pero no tanto porque yo estoy comiendo y pegado al celular, yo no converso con ellos, yo no sé de qué hablan, están todos pegados al celular. Con mis hermanos tampoco converso porque están en el teléfono o la

tele. Me gusta que estén conmigo al lado pero que yo esté en mi celular (...) (Estudiante de 3° Básico).

En conclusión, el celular impide que durante los momentos donde debieran compartir en familia como a la hora de comer, no lo hagan porque cada uno está pendiente de su propio celular. Es decir, los dispositivos tecnológicos interrumpen la interacción familiar durante los momentos de juego e, incluso, en otras instancias. Si bien la tecnología sirve para contactarse con otras personas a distancia, el uso excesivo los aparta de su principal entorno. En este caso era responsabilidad de los padres o personas a cargo durante el confinamiento dar el ejemplo de cómo se debía utilizar el celular, pues si los niños ven que los padres utilizan sus celulares en momentos donde la familia debe compartir, los hijos seguirán su modelo.

5.3.4.3. Dinámica Familiar Enriquecida por las Relaciones Interpersonales. en relación con esta subdimensión de dinámica familiar, el estudiante de 3° básico con Discapacidad Intelectual Leve menciona que actualmente sigue saliendo de paseo con su familia, actividad que también realizaba en el confinamiento, asimismo el estudiante de 4° básico con Discapacidad Intelectual Moderada, menciona que le sigue gustando pasar tiempo con su familia, en especial con su madre, aún retornando a clases presenciales.

EDIL 3°: ahora salimos lejos, antes al centro nomás (Estudiante con DIL de 3° Básico).

EDIM 4°: Vamos a pasear, al parque o al cine con mi mamá(...) me gusta estar con mi familia, (...) vemos películas y mi mamá hace cosas ricas, y yo le ayudo a comprar las cosas del negocio (...) (Estudiante con DIM de 4° Básico).

En conclusión, la familia es el principal foco de interacción de los estudiantes, es decir, es importante que al volver a clases presenciales se siga manteniendo la dinámica familiar, realizando actividades en conjunto, fortaleciendo los lazos familiares, esta relación entre el estudiante y su

microsistema beneficiará en su desarrollo cognitivo, madurez en el aprendizaje, e interacción social y con el entorno como lo reafirman Piaget (1977) y Erikson (2000).

5.3.5. Dimensión 5: Apoyo Institucional

En la presente dimensión de apoyo institucional se consideran 4 subdimensiones. La primera subdimensión corresponde a la ayuda educativa de la Profesora de Educación Diferencial en el retorno a la presencialidad; la segunda subdimensión corresponde a la ayuda educativa de la Profesora Jefe en el confinamiento; la tercera subdimensión refiere al apoyo en entrega de recursos tecnológicos; y la cuarta subdimensión como estrategias de enseñanza de docentes en confinamiento.

Figura 5.3.5. Esquema dimensión 5.



Fuente: Elaboración propia

5.3.5.1. Ayuda Educativa de la Profesora de Educación Diferencial en el Retorno a la Presencialidad. con respecto a esta subdimensión de la ayuda educativa entregada por la Profesora Ed. Diferencial de 4° Básico, se priorizó trabajar la contención socioemocional de su estudiante, para luego continuar con el contenido curricular.

PED 4°: (...) enseñar los hábitos de nuevo como empezar de cero y no irnos al tiro a la materia, sino que enfocarnos más en el niño para que se vuelva a sentir en confianza, a que vuelva a los hábitos (...) lo socioemocional, también de contener al niño de escucharlo, ya después ya nos fuimos más en los contenidos y eso fue como lo primero cuando volvimos a la presencialidad (Profesora de Ed. Diferencial 4° Básico).

Además, dentro del establecimiento, en las aulas implementaban estrategias como el trabajo en equipo, para fortalecer la interacción entre pares, sin embargo, se menciona que las habilidades sociales son trabajadas implícitamente dentro del currículum escolar.

PED 4°: Acá en el colegio trabajamos en grupo, en la sala igual a veces se trabaja por estaciones o a veces se utilizaba que se hacía una actividad o evaluación y se intercambiaban y le revisaban al compañero, pero más que eso nada más, puede que eso falte a lo mejor fortalecer acá en el colegio (Profesora de Ed. Diferencial 4° Básico).

En conclusión, en el retorno a la presencialidad, las Profesoras de Ed. Diferencial tuvieron que trabajar las habilidades socioemocionales de todos los estudiantes, sin embargo, en el establecimiento aún falta fortalecer las habilidades sociales en los estudiantes con Discapacidad Intelectual, para afrontar las demandas sociales de su entorno educativo, ya que es en el colegio donde pasan la mayor parte del tiempo relacionándose con los demás (Ballena 2010).

5.3.5.2. Ayuda Educativa de la Profesora Jefe en el Confinamiento. durante el confinamiento las Profesoras Jefe de los cursos de 3° y 4° Básico del Colegio Bío Bío, coinciden que trabajaron el área socioemocional de sus estudiantes al principio del confinamiento y en el retorno a la presencialidad.

PJ 3°: (...) se trabajó con ellos la parte social, el conversar, el preguntar cómo te sientes, qué haces, a qué te dedicas en el tiempo libre, que hacen en la mañana o en la tarde (Profesora Jefe de 3° Básico).

PJ 4°: (...) entonces se trabajaba la habilidad socioemocional más que el aprendizaje más que contenido (...) (Profesora Jefe de 4° Básico).

Además, como ayuda educativa de la Profesora Jefe del curso de 4° básico procedió a realizar llamadas de forma individual a todos sus estudiantes, y trabajar de manera individual con los estudiantes que pertenecen al PIE, cada vez que no se conectaron a las clases, teniendo en cuenta el contexto familiar de sus estudiantes. Sin embargo, al estudiante con Discapacidad Intelectual Moderada, las profesoras debían dirigirse al hogar a dejar el material.

PJ 4°: (...) los 7 niños de PIE eran 2 más avanzados y los otros (...) teníamos que llamarlos en forma individual, y el S. no, había que ir a la casa y a la casa de su amigo igual (Profesora Jefe de 4° Básico).

PJ 4°: (...) nosotros teníamos que llamar al alumno que no se había conectado y hacerle una clase particular de 40 minutos, en esta se tomaba lenguaje y matemática (...) que te dieran lectura, que escribieran o que tuvieras la letra que era de ellos (Profesora Jefe 4° Básico).

En conclusión, durante el confinamiento las docentes se dedicaron a trabajar tanto la parte socioemocional de los estudiantes como el contenido curricular. Al principio las docentes realizaban horas extras de trabajo laboral llamando a cada estudiante perteneciente a Programa de Integración Escolar (PIE) o a los estudiantes que no se conectaban a clases virtuales, para entregarles información “educativa”, consultando de manera breve el estado emocional o haciendo repasos de materia e incluso llevando material a los hogares. Luego en el retorno a la presencialidad las docentes pudieron trabajar un poco más la parte social, como la interacción entre pares, pero con dificultades al principio. Finalmente, se menciona que siempre se ha utilizado como estrategia social, el trabajo en equipo, pero solo utilizan esta estrategia para desarrollar las habilidades sociales, en ese sentido, en el colegio falta incorporar otras técnicas para trabajar las habilidades sociales en sus estudiantes.

5.3.5.3. Apoyo en Entrega de Recursos Tecnológicos. además del apoyo de los docentes, el establecimiento Colegio Bío Bío entregó recursos tecnológicos para sus estudiantes, como

celulares o tablets con acceso internet, para una mejor conexión y participación de los estudiantes a clases virtuales.

PJ 4°: (...) el colegio hizo todo lo humanamente posible, un tío de él contrató un router lo instaló en la casa, la coordinadora, la tía diferencial y el psicólogo de acá del colegio fueron a la casa le entregaron el celular con la aplicación de Meet para que él se pudiera integrar (...) (Profesora Jefe de 4° Básico).

PJ 4°: (...) aquí en el colegio se le otorgó celulares para que ellos se pudieran conectar o en último caso el llamarlo (Profesora Jefe de 4° Básico).

AEDIL 3°: (...) pero acá en el colegio le prestaron tablet, y lo usaba (Apoderado de estudiante con DIL de 3° Básico).

En conclusión, el establecimiento brindó recursos tecnológicos durante el confinamiento para que sus estudiantes pudieran integrarse y tener un aprendizaje más efectivo; no obstante, esto no benefició a los estudiantes por el poco compromiso tanto de los apoderados como de los alumnos, sumado al poco manejo de los aparatos tecnológicos, lo que dificultó su aprendizaje e incluso causó un retroceso en lo aprendido los años anteriores.

5.3.5.4. Estrategias de Enseñanza de Docentes en Confinamiento. en esta subdimensión, las docentes de Educación Diferencial de ambos cursos de 3° y 4° Básico del Colegio Bío Bío, coinciden que enviaban actividades para el hogar, y reforzaban las materias, mediante llamadas por Whatsapp a las apoderadas para que el estudiante estuviera al día con sus deberes escolares. Además, se llevaban cuadernos con actividades y entregaban las instrucciones fuera del domicilio del estudiante.

PED 3°: Como estrategias se implementó videollamada individual por Whatsapp le enviamos actividades junto a la tía R.M (...) se le mandaban actividades por ejemplo para que formaran sílabas y vieran que comenzaba con “d” da-de-di-do-du, yo se lo compartía y empezaba la “d” con la “a” y así, esto hacíamos en la videollamada reforzábamos (Profesora de Ed. Diferencial de 3° Básico).

PED 4°: La estrategia que yo utilicé era realizarles cuadernos con actividades en lenguaje y matemática (...) le llevaba a su casa las actividades (...) le daba las instrucciones en la calle o veces como para saber si el niño aprendió alguna vocal o consonante todo era en la calle (...) (esta situación sucedía dentro de la ciudad, a cercanías del colegio) (Profesora de Ed. Diferencial de 4° Básico).

Del mismo modo, otras estrategias de interacción que realizaron las profesoras en las clases virtuales, era que los estudiantes debían presentarse virtualmente a sus compañeros mediante una presentación, o exposición de mascotas o de alguna materia en cuestión, pudiendo hacer trabajos en equipo, o conversar de sus sentimientos, con el fin de reforzar la participación.

PJ 3°: Siempre hacía que se presentaran (...) una vez a la semana tenían que presentar de forma oral a un integrante de su familia (...) todos los días en la mañana debían leer un pequeño texto y explicar lo que entendían, (...) conversar cómo se sienten (...) presentar a sus mascotas, como se llamaban, sus responsabilidades (...) (Profesora Jefe de 3° Básico).

PJ 4°: En forma general se podían hacer trabajos y si no se hacía durante la misma clase se designaban o ellos mismos (...) también les presentaba muchos PPT donde ellos fueron ubicando el tipo de texto y ellos mismos fueron organizando en grupo, de esa forma o también se podía hacer con sugerencia de que lo hicieran a través de grupo pero a través de WhatsApp o videollamada entre ellos para que después lo pudieran exponer (Profesora Jefe de 4° Básico).

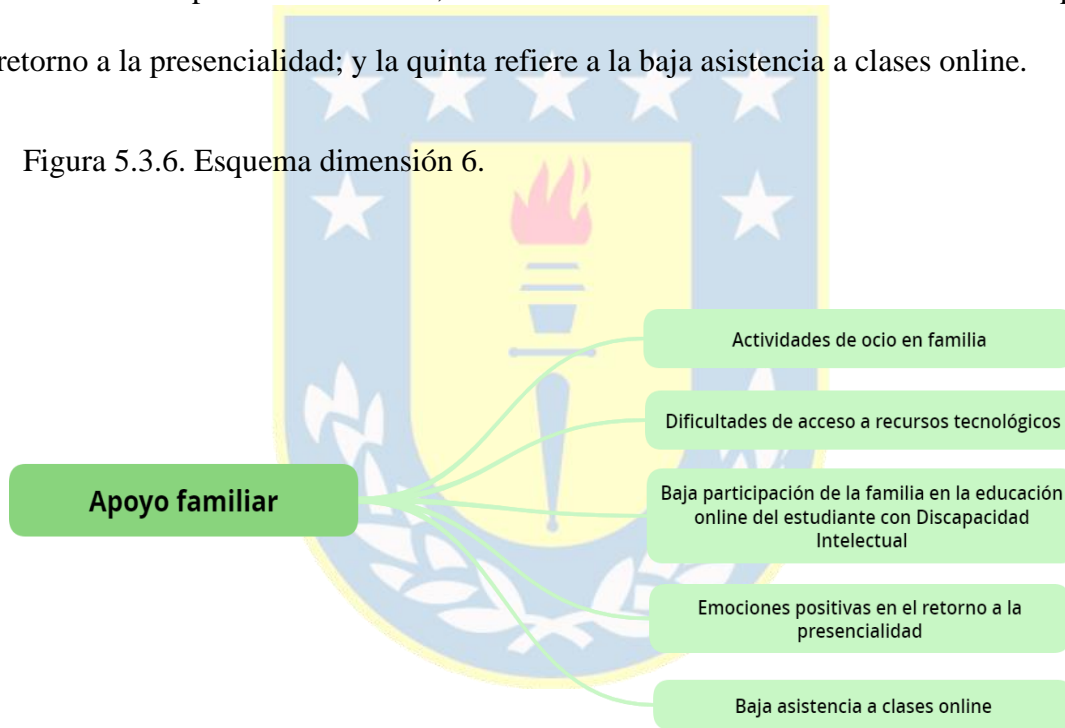
En síntesis, debido al distanciamiento social y medidas de seguridad por COVID-19, las docentes utilizaron varias estrategias para que los estudiantes pudieran aprender, sin embargo, no fueron relacionadas específicamente a las habilidades sociales, ya que en el caso de las profesoras jefe implementaron actividades de interacción entre pares como presentaciones individuales mediante las clases virtuales. Por otro lado, las profesoras de Ed. Diferencial realizaban un trabajo más individualizado con los estudiantes mediante videollamadas docente - alumno, y envío de actividades a través de Whatsapp o cuadernos con actividades de lenguaje y matemática, para el aprendizaje de sus estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada, sin embargo, existió mayormente una interacción docente-alumno más que una interacción entre pares, esta última se

vio disminuida. Es importante que las docentes intervengan en el desarrollo social de los estudiantes, puesto que de ello depende que logren avances significativos en sus habilidades.

5.3.6. Dimensión 6: Apoyo Familiar

En la dimensión de apoyo familiar se consideran 5 subdimensiones, la primera refiere a las actividades de ocio en familia; la segunda corresponde a dificultades de acceso a recursos tecnológicos; la tercera refiere a la baja participación de la familia en la educación online del estudiante con Discapacidad Intelectual; la cuarta subdimensión refiere a las emociones positivas en el retorno a la presencialidad; y la quinta refiere a la baja asistencia a clases online.

Figura 5.3.6. Esquema dimensión 6.



Fuente: Elaboración propia.

5.3.6.1. Actividades de Ocio en Familia. en esta subdimensión, los estudiantes del Colegio Bío Bío, mencionan que su modo de interactuar era con su familia, realizando actividades recreativas como ir de paseo, ver películas, o jugar algún deporte de su interés.

EDIL 3°: (...) salíamos con mi mamá y mi papá al centro con mascarillas o a pasear (Estudiante con DIL de 3° Básico).

EDIM 4°: Veíamos películas con mi mamá y mi hermano, con mi hermano también veíamos a Toretto (Rápidos y Furiosos) (...) (Estudiante con DIM de 4° Básico).

AEDIM 4°: (...) jugaba conmigo a la pelota en el pasaje (Apoderada de estudiante con DIM de 4° Básico).

En conclusión, la familia de ambos estudiantes de 3° y 4° Básico en medio del confinamiento, pasaron a ser el principal círculo de interacción del estudiante, ya que se vio impedido el ir al colegio donde jugaban con sus compañeros y amigos debido a las restricciones de salud y seguridad, teniendo que improvisar y realizar actividades recreativas como salir a pasear, jugar, ver películas en familia, sin interactuar con sus pares. Realizar estas actividades, provocó en el estudiante mejoras en su estado de ánimo disfrutando de momentos memorables con su entorno familiar, lo que conlleva a mejorar la salud, y disminuir las situaciones de estrés que trajo el confinamiento, fortaleciendo lazos familiares y mejorando la convivencia familiar.

5.3.6.2. Dificultades de Acceso a Recursos Tecnológicos. en esta subdimensión, se presentan dificultades en los estudiantes que son parte de este estudio de caso, referido al acceso a recursos tecnológicos para la educación virtual, entorpeciendo el proceso de enseñanza para los estudiantes, dado que no tenían acceso internet, teléfono o computador personal, solo a través de Whatsapp se podía realizar videollamada para que pudieran ser partícipes de las clases.

PJ 4°: Los factores fueron la falta de uso de recursos tecnológicos como para poderse conectar (...) debido a su contexto, no tenía internet, ni teléfono o computador y no se conectaba (Profesora Jefe de 4° Básico).

PJ 3°: (...) no tenían la facilidad de conectarse, porque no tenían computador, al principio era videollamada por Whatsapp en primer año, en donde todos nos tuvimos que adaptar y ellos no tenían la facilidad de poder comunicarse con un aparato tecnológico (...) (Profesora Jefe de 3° Básico).

En conclusión, los estudiantes con Discapacidad Intelectual de este estudio de caso fueron afectados por su contexto socioeconómico, debido a la falta de aparatos tecnológicos y acceso a internet, lo que impidió su conexión al aula virtual, pese a la entrega o facilitación de recursos tecnológicos por parte del establecimiento. La familia del estudiante de 4° Básico no tenían conocimiento del uso de las tecnologías; y por parte de la familia del estudiante de 3° básico, no había supervisión constante hacia él, interfiriendo en el aprendizaje, existiendo distractores dentro del hogar, como celulares, videojuegos, juguetes y otros.

5.3.6.3. Baja Participación de la Familia en la Educación Online del Estudiante con Discapacidad Intelectual. en la presente subdimensión de participación de la familia, eran las apoderadas quienes se encargaban de que los estudiantes pudieran cumplir con sus deberes, como recibir las actividades enviadas por las profesoras y hacer que el estudiante se conectara.

AEDIL 3°: Yo usaba mi celular para enterarme de lo que pasaba cuando me iba al trabajo, pero cuando estaba en la casa le pasaba mi celular para que se conectara, y ahí tenía que estar yo diciéndole que se conectara y que prestara atención, además yo le pregunto y le reviso los cuadernos (Apoderada de estudiante con DIL de 3° Básico).

AEDIL 3°: (...) pero habían días en los que no quería participar o conectarse, se quedaba dormido, (...) Iba bien cuando la tía le explicaba, pero no le gustaba cuando le tocaba escribir, le terminaba escribiendo yo la tarea (...) (Apoderada de estudiante con DIL DE 3° Básico).

EDIM 4°: mi mamá me ayudaba un poco, se sentaba al lado mío para hacer las tareas (Estudiante con DIM de 4° Básico).

AEDIM 4°: Algo le enseñaba yo, dependiendo de lo que yo supiera (...) Y a veces mis hijos los mayores le enseñan un poco (...) para hacer las tareas. Yo le pongo reglas para que me haga caso, le quitó el teléfono si no las quiere hacer (Apoderada de estudiante con DIM de 4° Básico).

En conclusión, eran las apoderadas mayormente, en este caso las madres de los estudiantes quienes cumplían con la responsabilidad de recibir las tareas del colegio y hacer que sus hijos cumplieran con sus deberes durante el periodo de educación a distancia, incluso pasaron a tomar

un rol más activo durante el confinamiento, pues eran ellas las que a veces debían explicar la materia con el fin que los estudiantes aprendieran. Si bien los estudiantes contaron con el apoyo de sus madres durante la educación a distancia, lo ideal hubiese sido que todo el entorno familiar apoyara a los estudiantes, no tan solo en su educación, sino que también en la contención emocional en ese periodo crítico como lo fue la pandemia. Según lo planteado por Bronfenbrenner (Bustamante, 2020) la familia y la escuela son parte del microsistema, el sistema más cercano al individuo, en él los niños pueden desarrollar sus habilidades interpersonales y comprender el rol que desempeñan en su entorno, al ver limitado su contacto social con parte de su microsistema en este caso la escuela, la familia pasó a ser su principal foco de interacción, y en ella recayó la responsabilidad de sustentar el desarrollo de los estudiantes durante el confinamiento.

5.3.6.4. Emociones Positivas en el Retorno a la Presencialidad. en esta subdimensión ambas apoderadas señalan que los estudiantes se sintieron felices al volver a clases presenciales, al contrario a como se sentían durante el confinamiento por la pandemia, pues se aburrían, estaban estresados sin poder salir, en cambio ahora disfrutaban ir al colegio e interactuar con sus compañeros y profesores.

AEDIM 4°: Ahora viene con más alegría y con más ganas al colegio, antes no, era más flojo. Sentía que estaba más estresado que antes, por tanto encierro, no podía ir al campo. Yo creo que ahora le gusta porque juega con sus compañeros, y quiere a las profesoras (Apoderada de Estudiante con DIM de 4° Básico).

AEDIL 3°: Él es muy feliz (...) quiere venir al colegio, a principios de la pandemia no le gustaba (...) pero al volver a clases le gustó porque se iba a entretener más, porque en cambio en la casa se aburría (...) (Apoderada de Estudiante con DIL de 3° Básico).

En conclusión, ambas apoderadas coinciden en que los estudiantes en el retorno a presencialidad sintieron emociones positivas tales como alegría, felicidad, estas emociones se puede señalar que están estrechamente relacionadas a que los estudiantes pudieron volver a

relacionarse con sus compañeros/as, profesores/as y demás miembros de la comunidad educativa, contrario a lo que sucedía durante el confinamiento, esto puede ser respaldado por un estudio realizado por Mörgul et al. (2020) donde señalaron que los niños durante el confinamiento al permanecer en casa, aumentó en exceso el tiempo que pasaban frente a una pantalla (televisión, notebook, celular, tablet o videojuegos), sumado a la exposición a redes sociales, provocó que los niños se volvieran más irritables y ansiosos. Lo mencionado anteriormente refleja la importancia de la interacción social en los niños, ya que como humanos sociales necesitan establecer relaciones con los demás, pues de ello depende el desarrollo del bienestar emocional adecuado (Gil, 2021).

5.3.6.5. Baja Asistencia a Clases Online. en la presente subdimensión, el estudiante con Discapacidad Intelectual Leve de 3° Básico ocasionalmente se conectaba clases, participando mayormente en las clases de educación física, pues lo motivaba poder moverse durante esas clases; en cambio, el estudiante con Discapacidad Intelectual Moderado de 4° Básico, presentaba dificultades en el uso de la tecnología, y alteración en los hábitos de sueño, lo que impedía que se conectara a clases online.

AEDIL 3°: (...) pero participaba de las clases, prendía el micrófono o encendía a veces la cámara (...) Le gustaba conectarse cuando le tocaba educación física, porque podía moverse, pararse, saltar, esa asignatura le gustaba hartó (Apoderada de Estudiante con DIL de 3° Básico).

EDIM 4°: A veces me conectaba (...) A veces, muy poquito, porque me quedaba dormido, me dormía tarde, la tía me mandaba las tareas a la casa, a veces las hacía (...) No me conectaba, porque me quedaba dormido (Estudiante con DIM de 4° Básico).

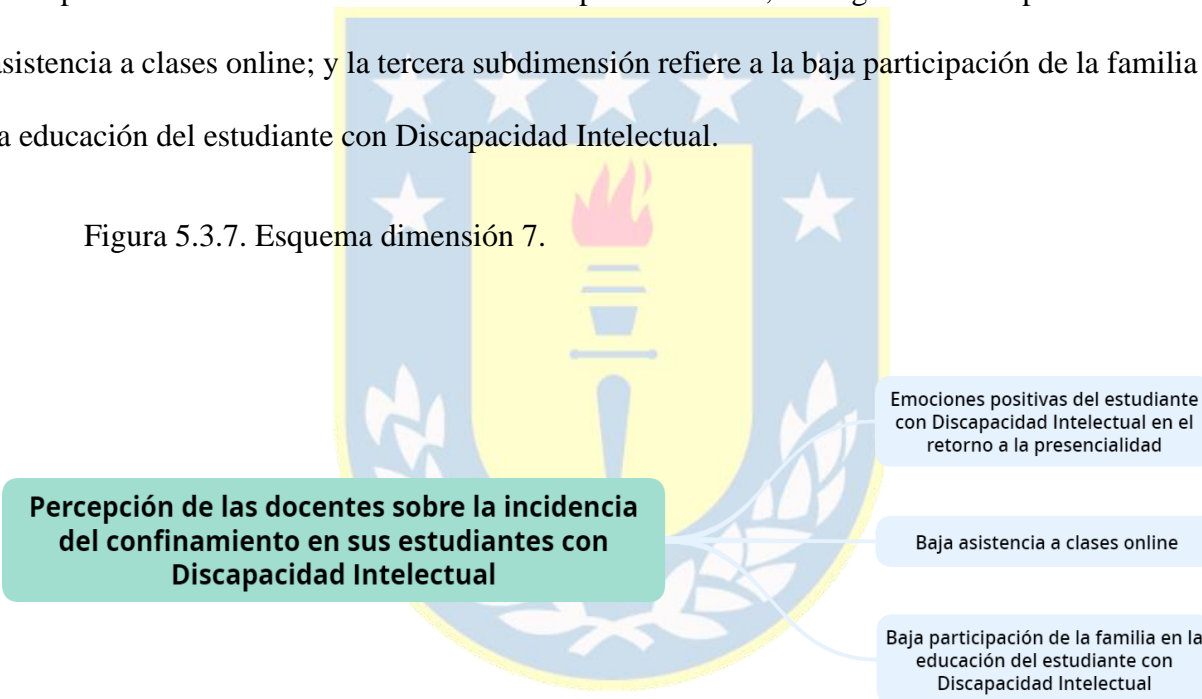
En conclusión, los estudiantes presentaban baja asistencia a clases online, debido a la falta de motivación, el acceso y uso de la tecnología y alteración en los hábitos de sueño. Esto implicó una disminución en la interacción con compañeros y docentes durante el periodo de educación a distancia, e inclusive el hecho de no poder interactuar de la misma forma en comparación a si

hubiesen estado de manera presencial, puede haber influido en la baja asistencia a clases por la pérdida de motivación al estar al frente de una pantalla durante la educación a distancia.

5.3.7. Dimensión 7: Percepción de las Docentes sobre la Incidencia del Confinamiento en sus Estudiantes con Discapacidad Intelectual

En la presente dimensión de percepción docente se consideran 3 subdimensiones. La primera corresponde a la subdimensión refiere a las emociones positivas del estudiante con Discapacidad Intelectual en el retorno a la presencialidad; la segunda corresponde a la baja asistencia a clases online; y la tercera subdimensión refiere a la baja participación de la familia en la educación del estudiante con Discapacidad Intelectual.

Figura 5.3.7. Esquema dimensión 7.



Fuente: Elaboración propia.

5.3.7.1. Emociones Positivas del Estudiante con Discapacidad Intelectual en el Retorno a la Presencialidad. en la presente subdimensión, la Profesora Jefe del estudiante con Discapacidad Intelectual Leve de 3° Básico, señaló que de vuelta a la presencialidad llegó alegre

y con ánimo al colegio, por otro lado, la profesora jefe del estudiante con Discapacidad Intelectual Moderada de 4° Básico mencionó que todo cambió para él, puesto que durante el confinamiento y durante la vuelta a clases híbridas se le veía triste, pero ya este año cambió totalmente a la vuelta a clases presenciales, además señala que es un niño que se ríe y hace bromas, coincidiendo con lo relatado por la profesora de Ed. Diferencial quien indica que en un principio cuando se volvió a clases híbridas al estudiante se le dificultó retomar el ritmo, debido a la alteración en los hábitos de sueño, llegando enojado o mañoso a clases, pero ya este año de vuelta a clases presenciales el alumno volvió con ánimo y disfruta de venir al colegio.

PJ 4°: En S, todo cambió, el año pasado (...) no sonreía, no jugaba, asistía poco a clase, pero ahora es otro niño, uno que tira alguna talla, que se ríe. (Profesora Jefe de 4° Básico)

PJ 3°: Generalmente llega todos los días alegre, con ánimo, siempre sonriente, no se ve triste y cuando se ve triste se le pasa muy rápido (...) (Profesora Jefe de 3° Básico).

PED 4°: (...) de primera enojado, triste, mañoso, molesto, pero era porque se acostaba tarde y tenía que levantarse temprano, pero no le gustaba venir (...) ya después cambió su genio y ya estaba feliz y ahora le gusta venir a las clases presenciales. (Profesora de Ed. Diferencial de 4° Básico).

En conclusión, las docentes señalan que ambos estudiantes sintieron emociones positivas en el retorno a clases presenciales, y realizan un contraste a como los veían durante el confinamiento relatando que se veían tristes, y que en un principio cuando se volvió a la presencialidad con clases híbridas durante el segundo semestre del 2021 les costó volver a tomar el ritmo, pero que ya el año 2022 notaron un gran cambio en sus estudiantes. Los cambios mencionados anteriormente se pueden señalar que están relacionados al aumento de la interacción social en el retorno a clases presenciales luego del confinamiento por pandemia.

5.3.7.2. Baja Asistencia a Clases Online. la Profesora Jefe y Profesora de Educación Diferencial del estudiante con Discapacidad Intelectual Leve de 3° Básico, coinciden que se

conectaba regularmente a clases online, la madre debía trabajar por lo que se quedaba con sus hermanos, por lo cual quedaba sin supervisión. Y cuando lo conectaba la mamá, reiteradamente le decía que se conectará, al punto que el estudiante se ponía a llorar. Por otro lado, según la profesora de Educación Diferencial el estudiante con Discapacidad Intelectual Moderada no se conectaba nunca a las clases online.

PJ 3°: (...) el M. no llegaba, y cuando lo llegaba a conectar la mamá, era de a cada rato decirle conéctate, conéctate y M. se ponía a llorar (...) (Profesora Jefe de 3° Básico).

PED 3°:(...) al principio se conectaba muy poco, la mamá trabaja, y lo dejaba con los hermanos para que se conectara, y si se conectaba estaba un rato, pero sin supervisión (...) (Profesora de Ed. Diferencial de 3° Básico).

PED 4°: (...) nula, fue nula la participación porque no se conectó nunca (Profesora de Ed. Diferencial de 4° Básico).

En conclusión, según la mirada de las docentes el estudiante con Discapacidad Intelectual Leve de 3° Básico se conectaba a clases online, pero sin supervisión y permanecía un tiempo corto conectado, cuando estaba la mamá le presionaba para que se conectará a tal punto que se ponía a llorar. Por otro lado, la profesora de Ed. Diferencial del estudiante con Discapacidad Intelectual Moderada de 4° Básico señalaba que no se conectaba nunca. En relación con lo anterior, se puede señalar que la familia no prestó el suficiente apoyo para impulsar a que los estudiantes se conectaran a clases más seguido.

5.3.7.3. Baja Participación de la Familia en la Educación del Estudiante con Discapacidad Intelectual. en cuanto a esta subdimensión, las profesoras de los estudiantes coinciden que la familia, en especial los apoderados no están pendientes de la educación de los estudiantes, si bien la profesora de Ed. Diferencial del estudiante con Discapacidad Intelectual Leve de 3° Básico señala que está presente la apoderada, pero no se observa su compromiso en los avances escolares del estudiante. Por otro lado, la Profesora Jefe del estudiante de 4° básico con

Discapacidad Intelectual Moderada, señala que no existe ningún compromiso por parte de la familia con respecto a la educación del estudiante, además la profesora de Educación Diferencial del estudiante también indica que fue nulo el compromiso por parte de los apoderados con la educación del estudiante, sin embargo, señala que puede ser debido a que los padres eran del campo y ya mayores no entendían mucho de la tecnología, y aparte la apoderada no ayudaba mucho al estudiante con sus responsabilidades escolares.

PED 3°: La apoderada (...) está como presente, pero no en los avances, aunque claro porque una vez le pregunté si estaba trabajando con el silabario y me dice que el libro se le pierde y no sabe dónde está (...) (Profesora de Ed. Diferencial 3° Básico).

PED 4°: El compromiso de los apoderados fue nula, igual influye que los papás eran de campo, ya son mayores, entonces no están tan implementados en lo tecnológico (...) tampoco la mamá no ayudaba mucho en las responsabilidades escolares (...) (Profesora de Ed. Diferencial 4° Básico).

PJ 4°: (...) cero compromiso entonces (...) creo que no hay ninguna responsabilidad de la familia que se comprometa con la educación de sus hijos antes de la pandemia, durante la pandemia y después de la pandemia, es lo mismo (Profesora Jefe de 4° Básico).

En conclusión, la familia, en especial las apoderadas de los estudiantes tienen una baja participación en su educación, la profesora de Ed. Diferencial del estudiante con Discapacidad Intelectual de 3° Básico indica que no se aprecia el compromiso de la familia en sus avances, y las profesoras del estudiante de 4° Básico con Discapacidad Intelectual Moderada señalan que no se observa un compromiso de la familia, no obstante la profesora de Ed. Diferencial señala que podría ser debido a que la familia provenía del sector rural, que los padres son ya mayores y no manejan la tecnología, además la apoderada del estudiante ayudaba en lo posible en sus responsabilidades escolares, puesto que, no había completado su escolaridad. En la educación de los niños, sobre todo de estudiantes que presentan algún diagnóstico, en este caso de Discapacidad Intelectual, se

necesita de la participación de la familia para que logren avances tanto en su educación como desarrollo personal.



6. Discusiones y Conclusiones de los Resultados

6.1. Discusiones

El propósito de esta investigación consistió en analizar la incidencia del confinamiento durante la pandemia COVID-19 en el desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada en el retorno a clases presenciales, en el Colegio Bío-Bío de la comuna de Los Ángeles, durante el año 2022. Por lo tanto, mediante entrevistas aplicadas a docentes, estudiantes y apoderados se identificaron efectos del confinamiento relacionados a dificultades en el lenguaje verbal, pérdida del autocontrol emocional, emociones negativas y positivas ligadas al retorno a la presencialidad, dificultades para iniciar el juego entre pares, reanudar la interacción social, el acceso y uso de recursos tecnológicos, baja asistencia a clases online y baja participación de la familia en la educación del estudiante.

Previo a la realización de las entrevistas, los objetivos planteados para la presente investigación eran los siguientes: conocer el impacto del confinamiento sobre el desarrollo de habilidades sociales observado en el retorno a clases presenciales de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada, identificar factores que dificultaron o facilitaron el desarrollo de habilidades sociales durante el confinamiento por pandemia, y analizar las percepciones de diferentes actores de la comunidad educativa respecto a los efectos del confinamiento sobre las habilidades sociales en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada. Asimismo, es que se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la incidencia del confinamiento durante la pandemia COVID-19 en el desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada en el retorno a clases presenciales, en un colegio de la comuna de Los Ángeles, durante el año 2022?

Luego de realizar las entrevistas a los sujetos de muestra, y hacer un análisis de contenido en profundidad, se puede señalar que se cumplieron los objetivos planteados, y se logra dar una respuesta a la pregunta de investigación gracias a las entrevistas realizadas a los sujetos de muestra. A través de sus experiencias se lograron conocer varios efectos del confinamiento por la pandemia por COVID-19.

A partir de lo anterior, se pueden realizar inferencias con respecto a los resultados obtenidos. En cuanto, al lenguaje verbal se pudo identificar que el confinamiento tuvo un impacto negativo, puesto que los estudiantes se comunicaban a través de oraciones cortas y ante preguntas contestaban con monosílabos. Sin embargo, las docentes señalaron que en el retorno a la presencialidad les entregaron la confianza y el apoyo emocional que necesitaban, así como también establecieron actividades de apoyo para mejorar la pronunciación y el habla; en efecto, se pudo evidenciar que el desarrollo del lenguaje verbal durante el confinamiento fue negativo para los estudiantes con Discapacidad Intelectual, debido a la falta de contacto social y a las limitaciones para poder interactuar con sus pares, de este modo Ballester y Gil afirman que el habla es la herramienta por excelencia que se utiliza para poder interactuar con los demás (2002).

Lo mencionado anteriormente también se relaciona y concuerda con la teoría del desarrollo sociocultural, en la cual el psicólogo ruso Lev Vigotsky señala que el aprendizaje, en este caso el desarrollo del lenguaje se construye a partir de las interacciones sociales del niño y niña, con el apoyo o guía de otras personas con más experiencia, como las profesoras, o la familia (Narváez, 2020). Lamentablemente durante el confinamiento los estudiantes se vieron limitadas sus interacciones sociales con sus pares y profesores, si bien estaban en sus casas y podían interactuar con su familia, no existió una retroalimentación o guía para que desarrollaran su lenguaje verbal adecuadamente.

Con respecto al autocontrol emocional, se puede señalar que en el regreso a la presencialidad los estudiantes demostraron una pérdida del autocontrol, durante y después del confinamiento, debido a las limitaciones del entorno y de las docentes de Educación Diferencial y Básica para entregar las herramientas necesarias para potenciar, fortalecer y trabajar el autocontrol, puesto que ambos estudiantes presentaban una baja tolerancia a la frustración, en este sentido el entorno social de los estudiantes es una parte crucial, pues es ahí donde pueden recibir una mayor estimulación y desarrollar estas habilidades por medio del modelamiento de la conducta (Montiel y González, 2021).

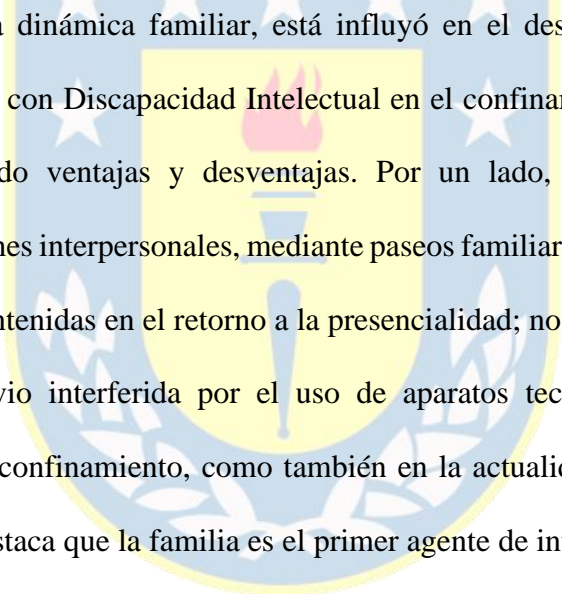
Otra incidencia provocada por el confinamiento, fueron las emociones negativas de los estudiantes con Discapacidad Intelectual debido a las limitaciones en el contacto social por las medidas sanitarias a raíz de la pandemia por COVID-19. Un estudio del año 2021 del Psicólogo Jaime Troncoso publicado en la revista científica Cuadernos de Neuropsicología afirma que el confinamiento ha impactado en la salud mental de los estudiantes, señalando que durante ese periodo experimentaron una hiperreacción emocional y disminución en regulación de las actitudes ante situaciones de estrés. Además, el investigador del estudio sostiene que el cerebro es un órgano social, por ende, cuando se limita su vínculo con la sociedad y se les expone a estresores su desarrollo se ve afectado, en consecuencia, manifiestan conductas asociadas a la falta de autorregulación, a la impulsividad e irritabilidad. Por lo tanto, se puede señalar que el confinamiento ha impedido que los estudiantes puedan seguir aprendiendo las conductas necesarias para la sana convivencia escolar, las herramientas para afrontar tareas desafiantes en el aula, y las herramientas para una mejor comprensión y empatía con los demás (Fundación Oportunidad, 2022).

Por otra parte, a partir de los resultados de esta investigación, se infirió que los estudiantes tuvieron dificultades para reanudar la interacción social con sus compañeros al inicio del retorno a la presencialidad, pues en medio del confinamiento algunos compañeros no se conocían, tenían una baja participación en las clases virtuales y mantenían las cámaras apagadas, lo que impedía a los estudiantes ver sus otros compañeros o a las propias profesoras. Sin embargo, durante el retorno a la presencialidad eso fue cambiando con el transcurso del tiempo, dado que se dieron cuenta que era entretenido compartir con sus pares.

Con respecto a lo mencionado anteriormente, se puede señalar que la interacción social beneficia al niño o niña en sus procesos de maduración, desarrollo, y enseñanza-aprendizaje (Alzate et al., 2016), por lo que, sí existe una ausencia de contacto social, la falta de habilidades sociales y de recreación pueden afectar el crecimiento evolutivo emocional y mental del estudiante (Osorio, 2021 en Gil, 2021). Por lo tanto, con la teoría de Bronfenbrenner se reafirma que son importantes las interacciones, relaciones y transacciones que se establecen entre la persona y los elementos físicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos que comprenden sus entornos, en este caso los compañeros y docentes sería uno de los sistemas más cercanos al estudiante (Bronfenbrenner, 1987).

Se pudo evidenciar además que los estudiantes presentaron dificultades para iniciar el juego entre pares al principio del retorno a la presencialidad, esto a causa del confinamiento por la pandemia COVID-19 pues se tuvieron que ausentar del colegio, dejando de ver a sus amigos y familiares por casi dos años. Luego, en el regreso a la presencialidad debieron enfrentarse a otra realidad, se encontraron con todas las medidas sanitarias de seguridad como el uso de mascarillas, distanciamiento social, sin embargo, con el transcurso del tiempo los estudiantes de a poco volvieron a jugar con sus compañeros, donde la intervención de las docentes en el trabajo del área

socioemocional y el recordar los hábitos de buena convivencia, que se habían olvidado durante el confinamiento, fueron cruciales para que los estudiantes volvieran a compartir con sus demás compañeros. En este sentido, el juego cumple un rol importante en las distintas etapas de desarrollo, como las del área emocional, psicomotora, cognitiva, social, afectiva, de atención y memoria (Lagos, 2021 en Aguilera, 2021). Además, según lo mencionado por Chile Crece Contigo (s/f) gracias a sus experiencias a través del juego los niños consiguen descubrir códigos básicos y valores sociales que se dan al interactuar, como el compartir, resolver conflictos, respetar y sobre todo disfrutar.



En relación con la dinámica familiar, está influyó en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes con Discapacidad Intelectual en el confinamiento y en el retorno a la presencialidad, ocasionando ventajas y desventajas. Por un lado, la dinámica familiar fue enriquecida por las relaciones interpersonales, mediante paseos familiares o actividades recreativas y que actualmente son mantenidas en el retorno a la presencialidad; no obstante, como desventaja la dinámica familiar se vio interferida por el uso de aparatos tecnológicos, dificultando la interacción familiar en el confinamiento, como también en la actualidad. En base a lo anterior, Bronfenbrenner (1987) destaca que la familia es el primer agente de interacción del niño/a, por lo tanto, cuando existe una adecuada dinámica familiar como permanecer tiempo juntos y fortalecer los lazos afectivos, el niño o niña puede desarrollar adecuadamente sus habilidades sociales, eso evitará la adquisición de conductas violentas en su desarrollo personal y social, y por el contrario, si no es adecuado se verá entorpecido su lenguaje, interacción social, e inclusive su rendimiento académico (Taborda et al., 2021).

Con respecto al apoyo institucional, las docentes de Educación Básica y Educación Diferencial prestaron ayuda educativa, trabajando la contención socioemocional por sobre los

contenidos curriculares, no obstante, no se trabajaron las habilidades sociales explícitamente tanto en el confinamiento como en el retorno. Además, las docentes coincidieron que una de las falencias que tiene el colegio es reforzar el trabajo de las habilidades sociales en sí, más aún en estudiantes con alguna NEE, en este caso la Discapacidad Intelectual. Es preciso señalar que los estudiantes con DI debido a sus propias limitaciones se les dificulta el desarrollo de las habilidades sociales, por lo que es necesario que se les enseñen, dando instancias en el que puedan practicar sus habilidades, y no darlas por aprendidas sin que antes demuestren que son capaces de hacerlo en distintos entornos sociales, también se debe considerar que las personas con DI necesitan más tiempo que otros para adquirir dichas habilidades (García, 2011).

Durante los dos años de confinamiento el estudiante con Discapacidad Intelectual Leve cursó 1° y 2° Básico con la edad de 6 y 7 años respectivamente, durante el año 2022 cursaba 3° Básico con 8 años. Mientras que el estudiante con Discapacidad Intelectual Moderada cursó 2° y 3° Básico con la edad de 7 y 8 años respectivamente, y durante el año 2022 el estudiante cursaba 4° Básico con la edad de 9 años. Por lo tanto, según Piaget (1977) ambos estudiantes debían encontrarse en la etapa preoperacional durante el confinamiento; no obstante, se puede mencionar que en el retorno a la presencialidad ambos se mantuvieron en la misma etapa, presentando dificultades en relación con el lenguaje verbal para integrarse a grupos y participar del juego.

Sumado a lo anterior, según Erikson (2000) durante el confinamiento el estudiante con Discapacidad Intelectual Leve debía estar en la tercera etapa Iniciativa v/s Culpa, y el estudiante con Discapacidad Intelectual Moderada debía estar en el inicio de la cuarta etapa Laboriosidad v/s Inferioridad, ante esto, se puede señalar que el estudiante con Discapacidad Intelectual Leve aún se encuentra en la misma etapa en la que estaba durante el confinamiento, pese a que según su edad actualmente debiese encontrarse en la cuarta etapa planteada por Erikson, y el estudiante con

Discapacidad Intelectual Moderada está actualmente en la misma etapa. En síntesis, ambos permanecen en las mismas etapas que en el confinamiento, puesto que presentan dificultades para responder ante las demandas de su entorno, como la adquisición de nuevos aprendizajes o habilidades.

Debido a lo mencionado anteriormente, es que se puede inferir que el confinamiento afectó también el desarrollo normal de los estudiantes, dificultando el avance en cada una de las etapas planteadas tanto por Piaget como por Erikson, es más, según lo planteado por Erikson el logro de las etapas posteriores depende de la manera en la que se enfrentaron las primeras etapas, por lo tanto si no se enfrentaron bien puede generar repercusiones negativas incluso a lo largo de la vida, aunque también señala que es posible reparar el daño en las etapas posteriores.

Finalmente, se debe tener en consideración que el contexto en que se realizó la presente investigación fue en el colegio Bío-Bío particular subvencionado de la comuna de Los Ángeles, donde se tomaron como muestra a 8 sujetos, pertenecientes a los cursos de 3° y 4° Básico durante el año 2022, dos docentes de Educación Básica en calidad de profesoras jefes, dos docentes de Educación Diferencial, dos estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada y sus respectivas apoderadas. También, cabe destacar que la aplicación de instrumentos fue después del 1 de octubre, razón por la cual el uso de mascarillas ya no era obligatorio y las otras medidas sanitarias eran más flexibles (Gobierno de Chile, 2022).

6.2. Conclusiones

La presente investigación consistió en analizar la incidencia del confinamiento en las habilidades sociales de estudiantes con DI Leve y Moderado. Es por ello, que la información obtenida fue recopilada mediante entrevistas semiestructuradas, a dos profesoras de Educación

Diferencial, dos profesoras de Educación Básica en calidad de profesoras jefes, dos estudiantes con DI Leve y Moderado y dos apoderados de respectivos estudiantes, pertenecientes al Colegio Bío-Bío.

Con relación al instrumento de recolección de datos se puede señalar que se escogió la entrevista de tipo semiestructurada, con el fin de profundizar en las experiencias de los sujetos de la muestra durante el confinamiento y en el retorno a la presencialidad. Mediante la utilización de este instrumento, nos permitió conocer el impacto del confinamiento en las habilidades sociales, las estrategias implementadas por las docentes durante el confinamiento y el retorno a la presencialidad, y cómo influyó la participación de la familia.

Cabe destacar que en la presente investigación no se identificaron problemas asociados a los efectos del confinamiento en el lenguaje no verbal en el retorno a clases presenciales en los estudiantes con Discapacidad Intelectual. Asimismo, el autoconcepto es un término que fue incluido dentro del marco teórico de la presente investigación, pero al momento de la realización de las entrevistas ninguno de los participantes hizo mención del término en sus experiencias.

Respecto al primer objetivo específico, el cual tenía la finalidad conocer el impacto del confinamiento sobre el desarrollo de habilidades sociales observado en el retorno a clases presenciales de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada. Se logró identificar varias incidencias provocadas por el confinamiento, una de ellas fue en relación con el lenguaje verbal, los estudiantes presentaban dificultades para contestar con oraciones más coherentes, respondiendo solo con frases cortas o monosílabos. De igual forma, presentaron dificultades en el autocontrol emocional a la hora de lidiar con emociones como la tristeza, el enojo, la ira, la baja tolerancia a la frustración al momento de jugar con sus pares. Además, los estudiantes señalaron

presentar emociones negativas, debido a las medidas sanitarias como el uso de mascarillas, distanciamiento social, también el volver a conocer compañeros nuevos, todo lo mencionado anteriormente originó emociones negativas en ellos como: tristeza, enojo y rabia. Otra incidencia que se encontró en relación con este objetivo fue las dificultades para iniciar o integrarse a juegos entre pares, sin embargo, los estudiantes han demostrado avances en sus dificultades gracias a la asertiva intervención de las docentes en el área emocional.

De acuerdo con el segundo objetivo específico, el cual tiene como propósito identificar factores que dificultaron o facilitaron el desarrollo de habilidades sociales durante el confinamiento por pandemia. Se puede mencionar que; a través, de la información recopilada se logró identificar facilitadores en el desarrollo de las habilidades sociales en confinamiento, como la ayuda educativa entregada por las profesoras jefe y profesoras de Educación Diferencial, apoyo en entrega de recursos tecnológicos por parte del establecimiento, estrategias de enseñanza de las docentes, y actividades de ocio en familia. Por el contrario, dentro de los factores que dificultaron el desarrollo de las habilidades sociales en confinamiento se pueden mencionar, la dinámica familiar interferida por el uso de tecnologías, el acceso y uso de recursos tecnológicos, baja asistencia a clases online, pérdida del autocontrol emocional y baja participación de la familia en la educación del estudiante con Discapacidad Intelectual.

Por último, el tercer objetivo específico buscaba analizar las percepciones de diferentes actores de la comunidad educativa respecto a los efectos del confinamiento sobre las habilidades sociales en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada. Considerando las entrevistas de los estudiantes, docentes y apoderados, coinciden que en el regreso a las clases presenciales se evidenciaron factores que afectaron las habilidades sociales de los estudiantes con DI, como la baja participación de la familia, baja asistencia a clases online, a pesar de que, por

parte del colegio se les facilitaron recursos tecnológicos e internet durante el confinamiento, no existió un compromiso para conectarse a las clases online por parte de los estudiantes y sus familias. Con respecto a este mismo objetivo también se puede señalar que se observó en los estudiantes emociones positivas en el retorno a la presencialidad, las que fueron apareciendo paulatinamente conforme volvían a compartir con los demás, por consiguiente, las docentes y apoderadas lograron apreciar un cambio en los estudiantes con respecto al durante y después del confinamiento.

Uno de los problemas que los familiares de los estudiantes con Discapacidad Intelectual presentaron en tiempos de confinamiento, era el no conocer estrategias necesarias para la enseñanza de contenidos para sus hijos, lo que limitó su aprendizaje, la familia pasó a como tomar ese “rol” de profesor en casa. Pese a esto, los padres podían recurrir a la búsqueda de información que ayudaba a resolver sus conflictos, ya sea buscando en internet o solicitando refuerzo a las profesoras. En ese sentido, es necesario que la familia y la escuela siempre trabajen en conjunto para beneficio de la enseñanza-aprendizaje del estudiante, por ende, ni la escuela ni la familia, pueden estar separadas sin comunicación, dado que deben cumplir con el proceso de educación de los estudiantes (Muñoz, 2018).

Las clases online fueron una buena iniciativa de emergencia, pero no todos los estudiantes se beneficiaron de la misma manera. Aquellos de entornos de nivel socioeconómico bajo, presentaban dificultades para acceder a dispositivos tecnológicos o conexión a internet (Sepúlveda y Said, 2021). Si bien, se buscó la manera de poder entregar dispositivos tecnológicos y acceso a internet para que se conectaran, no todos los estudiantes lo pudieron lograr, dejando aún más clara la brecha socioeconómica en la educación, considerando históricamente los paros de estudiantes o de docentes, además del estallido social ocurrido en octubre de 2019 y ahora en estos dos años en

confinamiento por la pandemia COVID-19, en donde siempre el estudiantado más afectado es el que pertenece a establecimientos municipales.

Con respecto a la educación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, no sería recomendado volver a la modalidad online en caso de una nueva pandemia, debido a las dificultades que se presentaron durante el confinamiento para conectarse y participar de las clases online. Una alternativa sería la modalidad híbrida con clases presenciales y online, donde los estudiantes puedan interactuar con sus compañeros y profesores, tomando las medidas de seguridad necesarias.

En síntesis, los humanos somos seres sociales por naturaleza, necesitamos interactuar con otras personas para poder crecer y desarrollarnos favorablemente. Tomando en cuenta esto, la pandemia creó una situación para la que nadie estaba preparado y que definitivamente tendrá consecuencias negativas para los estudiantes que vivieron durante este tiempo sin poder salir de casa. A pesar de que se tardará años en conocer el verdadero impacto de la pandemia a nivel nacional y mundial sobre los NNA, se puede señalar que se han visto afectados a nivel conductual, emocional y social, por lo que es necesario trabajar en esos aspectos con los estudiantes o sino las consecuencias a futuro pueden ser severas.

Finalmente, dicha investigación nos permitió comprender un poco más este fenómeno social, para enfocar nuestro proceso de intervención psicopedagógica en las habilidades sociales de los estudiantes con Discapacidad Intelectual en el futuro laboral, como docentes de Educación Diferencial. Además, reconocemos la importancia de no solo transmitir conocimientos a los estudiantes, sino que también se deben desarrollar y potenciar las habilidades sociales en todos los estudiantes, pues adquieren herramientas que les permitirán enfrentarse a cada escenario donde

podrán establecer relaciones satisfactorias con una comunicaci3n eficaz, respetando a cada persona con la cual interactúa.



7. Proyecciones y Limitaciones

7.1. Proyecciones

Con respecto a las proyecciones, se puede mencionar que son varias las incógnitas que surgen a partir del presente estudio y que pueden dar paso a nuevas investigaciones, por ejemplo, que en el futuro se realicen estudios con la finalidad de identificar si existieron efectos del confinamiento positivos o negativos en estudiantes con o sin NEE que con mayor frecuencia se conectaron a las clases online, otra investigación podría indagar si la tecnología fue un aliado o interfirió en el desarrollo de habilidades sociales en aquellos estudiantes que se conectaban a clases, entre varias propuestas más que permitan conocer o indagar la incidencia del confinamiento en las habilidades sociales del estudiantado en Chile.

En un mismo sentido, si se quisiera abordar la misma temática de este estudio en una nueva investigación se debería considerar una muestra más amplia, considerar otros contextos socioeconómicos y diferentes niveles de enseñanza, para tener un mayor contraste a la hora de analizar las diferentes experiencias de los sujetos de muestra, incluso se debería pensar en realizar una investigación de carácter longitudinal para identificar a largo plazo la incidencia del confinamiento por pandemia en estudiantes con Discapacidad Intelectual.

Por otro lado, en la Ley General de Educación se plantea que debe existir un desarrollo integral en los estudiantes, haciendo hincapié en la expresión afectiva y emocional, en su artículo 30, N°1 letra a) se explícita alcanzar el desarrollo afectivo que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma (MINEDUC, 2010), sin embargo, en la ley no se menciona explícitamente el concepto de habilidades sociales. Lo mismo sucede en el caso de las Bases Curriculares de 1° a 6° Básico (MINEDUC, 2018), si bien en la asignatura de Orientación se hace referencia a las

habilidades interpersonales, con el fin de que los estudiantes desarrollen valores como la solidaridad, respeto, y resolución de conflictos, no se menciona explícitamente el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes. Lo señalado anteriormente, podría dar paso a reflexionar en incorporar el trabajo de las habilidades sociales de manera explícita en el currículum nacional, con el fin de poder incorporar ese trabajo a la práctica docente, puesto que es imperativo estimular y potenciar las habilidades sociales de todos los y las estudiantes, no solo de los que presenten algún tipo de NEE.

Para finalizar, pensamos que integrar el trabajo de las habilidades sociales en estudiantes con Discapacidad Intelectual abre nuevas ideas a otro tipo de investigaciones, con el fin de ampliar o conocer en más detalle el impacto del confinamiento en esta población o en estudiantes que no presentan ningún tipo de Necesidad Educativa Especial. Todo esto con el objetivo de generar conciencia en las comunidades educativas o autoridades gubernamentales de lo imperativo de desarrollar en los estudiantes las habilidades sociales y cómo estas pueden ser potenciadas en los establecimientos incluso mediante la interdisciplinariedad de las asignaturas.

Por ende, como futuras docentes de Educación Diferencial podemos señalar que es imperativo que el trabajo de las habilidades sociales sea agregada de manera explícita al currículum escolar, siendo además necesario capacitar a las y los docentes para que puedan integrar en su práctica pedagógica el trabajo de las habilidades sociales, pues, si bien los contenidos curriculares son importantes desarrollarlos, no sirven de nada si no van de la mano del desarrollo de habilidades para la vida, para que en futuro aquellos alumnos que ahora se encuentran en las aulas pueden llegar a desenvolverse sin dificultades en la sociedad.

7.2. Limitaciones

En relación a las limitaciones encontradas en la investigación, se puede mencionar la escasa información y cantidad de artículos académicos científicos sobre la incidencia del confinamiento por pandemia COVID-19 en el desarrollo de habilidades sociales de estudiantes con Discapacidad Intelectual en el retorno a clases presenciales, puesto que, el tema de análisis es un fenómeno social reciente, y los efectos relacionados a la pandemia por COVID-19 se encuentran actualmente en estudio, y en un futuro próximo se podría tener acceso a esas investigaciones.

Otra limitación de este estudio fue la elección de un solo establecimiento como muestra, limitando la cantidad de participantes, por el tiempo que se necesitaba para realizar la recolección de los datos, en vista de las dificultades de disponibilidad de los sujetos de muestra y la coordinación para realizar las entrevistas, además debido a la poca cantidad de sujetos no se pueden realizar generalizaciones, aunque de igual forma, esperamos que este estudio sea una contribución para el establecimiento de la muestra y para los posteriores investigadores del tema en cuestión.

Con respecto al instrumento aplicado en esta investigación se decidió por conveniencia utilizar solo la entrevista semiestructura, debido a que la muestra era acotada y diversa, también se tomó en consideración la disponibilidad de los participantes, y además el tiempo para aplicar instrumentos era limitado, en consecuencia, en esta investigación se utilizó solo un instrumento del cual se pudo hacer análisis, no permitiendo contrastar información en el caso que se hubiesen aplicado otro tipo de instrumentos.

Durante la etapa de aplicación de entrevistas, se encontró otra limitante, pues a pesar de haber diseñado una pauta elaborada con preguntas simples pensando en su grado de Discapacidad Intelectual, los estudiantes presentaban dificultades para elaborar una respuesta acerca de sus

experiencias, teniendo que realizarles más preguntas para obtener un relato completo. Por otro lado, a las docentes se les debía recordar el sentido de la pregunta con el fin de que no se desviarán del tema.

Por último, una limitante que se encontró fue que, dentro de los cursos incluidos en la muestra, había un estudiante en proceso de diagnóstico de Discapacidad Intelectual, el cual no pudo ser incluido como estudio de caso para nuestra investigación.



8. Referencias Bibliográficas

- Abello, R. (2019). *Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en estudiantes de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, Chile*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. Repositorio Académico de la Universitat de Barcelona.
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/129383/1/RAR_TESIS.pdf
- Aguilera, A. (10 de septiembre de 2021) Fin del confinamiento: la importancia de volver a jugar. *La Tercera*.
<https://www.latercera.com/practico/noticia/fin-del-confinamiento-la-importancia-de-volver-jugar/5ORVDG3SUNCCPJXJWFEABRM3Y4/>
- Alzate, L., Ocampo, M. y Martínez, J. (2016). Aportes de la teoría ecológica a la construcción de la neuropsicopedagogía infantil. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 3(2), 222-230. <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RFunlam/article/view/2170>
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Antequera, M., Bachiller, B., Calderón, M., Cruz, A., Cruz, P., García, F., Luna, M., Montero, F., Orellana, F. y Ortega, R. (2008). *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de Discapacidad Intelectual*. Junta de Andalucía.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/3180/00120122000058.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo*. (Verdugo, M. Trad.). Alianza. (Obra original publicada en 2010).

Asociación Americana de Psiquiatría (APA) (2014). *Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5*. (Restrepo, R. Trad.). Arlington. (Obra original publicada en 2013).

<https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>

Asún, R., Ruiz, S., Aceituno, R., Venegas, J. y Reinoso, A. (2012). Integración subjetiva y apoyo institucional percibido entre estudiantes de secundaria en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 321-338.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a20.pdf>

Ballena, A. (2010). *Habilidades sociales en niños y niñas de cinco años de instituciones educativas de la Red N° 4 del distrito Callao*. [Tesis pregrado]. Universidad San Ignacio de Loyola. Perú. Repositorio Académico de la Universidad San Ignacio de Loyola.

<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/3b519065-8807-4f51-83b8-0855eb99e226/content>

Ballester, R., y Gil, M. (2002). *Habilidades sociales*. Madrid: Síntesis.

Barja, M. (18 de enero de 2021). La teoría del desarrollo psicosocial de Erikson. *psicología.com*.

<https://depsicologia.com/la-teoria-del-desarrollo-psicosocial-de-erikson/>

Bastías, R. (2021). La importancia del juego en el desarrollo del pensamiento de los niños y las niñas. *Revista de Innovación e Investigación para la Docencia en Educación Inicial (RIIDEI)*, (2), 93-97. <http://repositorio.umayor.cl/xmlui/handle/sibum/8475>

Bazán, G., Mendoza, K., y Storace, C. (2021). *Propuesta didáctica para mejorar las Habilidades Sociales en estudiantes de cuatro años de educación inicial de una institución educativa privada de San Borja, Lima*. [Tesis pregrado]. Universidad Marcelino Champagnat. Perú. Repositorio Académico de la Universidad Marcelino Champagnat.

<https://repositorio.umch.edu.pe/handle/20.500.14231/3315>

Betina, A., y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII (23),159-182. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>

- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Colombia: Editorial Nomos S.A.
<https://laboratoriociudadut.files.wordpress.com/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf>
- Blasco, T y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Centro Nacional de Medicina Tropical. Instituto de Salud Carlos III*. 33.
<https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/408>
- Brenes, J. (2018). Autocontrol en niños y niñas, desde un enfoque de crianza positiva, en el nivel de preescolar. *RedPensar*, 7(1), 1-18. <https://doi.org/10.31906/redpensar.v7i1.162>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. (Devoto, A. Trad.). Ediciones Paidós. (Obra original publicada en 1979). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18032>
- Bustamante, P. (2020) *Condiciones de habitabilidad basadas en la Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner y su relación con el desarrollo cognitivo en el aprendizaje de estudiantes de las instituciones educativas* [Tesis pregrado]. Universidad del Azuay. Repositorio Académico de la Universidad de Azuay. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/10099>
- Carrillo, G. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. Repositorio Académico de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/43024>
- Castilla, M. (2014). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria*. [Tesis pregrado]. Universidad de Valladolid. Repositorio Académico de la Universidad de Valladolid.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5844/TFGB.531.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Corporación Educacional Bío-Bío (2022). Proyecto Educativo Institucional Colegio Bío-Bío.
<https://drive.google.com/file/d/1I36dwcxr-FQNvDtXj3FNexATaibPZPj-/view>

- Costa, M., Romero, M., Mallebrera, C., Fabregat, E., Martínez, MJ., Martínez, Y., Zaragoza, R., Torres, S. y Martínez, P. (2007). *La importancia del diseño universal: Juego, juguetes y discapacidad*. Alicante: Ed. AIJU.
<https://sid-inico.usal.es/documentacion/juego-juguetes-y-discapacidad-la-importancia-del-diseno-universal/>
- Collazo, A. (2014). *Habilidades comunicativas en discapacidad intelectual*. [Tesis de magister]. Universidad de Oviedo. Repositorio Académico de la Universidad de Oviedo.
<https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/28515>
- Cvetkovic, A., Maguiña, J., Soto, A., Lama, J. y Correa, L. (2021) Estudios transversales. *Revista Facultad de Medicina Humana*. 21(1), 164-170.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/rfmh/v21n1/2308-0531-rfmh-21-01-179.pdf>
- Chile Crece Contigo. (s/f). Los beneficios de jugar. <https://www.crececontigo.gob.cl/tema/la-importancia-del-juego-2/>
- Decreto 170 de 2009 [con fuerza de ley] Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. 14 de mayo de 2009. Diario Oficial de la República de Chile.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1012570&f=2010-08-25&p=>
- Delgado, A. (2012). *Percepción del desempeño docente y rendimiento matemático de estudiantes de segundo grado de primaria en una institución educativa-callao*. Lima, Perú. [Tesis Postgrado]. Universidad San Ignacio de Loyola. Repositorio Académico de la Universidad de San Ignacio de Loyola.
<https://repositorio.usil.edu.pe/items/c34e813c-625c-43cd-8d6c-b58671c86ec4>
- Del Toro, V. (2013). El juego como herramienta educativa del Educador Social en actividades de Animación Sociocultural y de Ocio y Tiempo libre con niños con Discapacidad. *Revista de Educación Social*, (16), 1-13. https://www.eduso.net/res/pdf/16/jue_res_16.pdf
- Deslauriers, JP. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Pereira, Colombia: Papiro.
<https://repositorio.utp.edu.co/items/f61b0ba9-b06e-4e9a-bb7e-8226719e14b3>

- Diario Universidad de Chile (2022). Ministro de Educación presenta plan de reactivación educacional. *Diario UChile*.
<https://radio.uchile.cl/2022/05/10/ministro-de-educacion-presenta-plan-de-reactivacion-educacional/>
- Dongil, E., y Cano, A. (2014). Habilidades Sociales. *Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS)*.
<http://adopcionpuntodeencuentro.com/web/wp-content/uploads/Habilidades-sociales.pdf>
- Durán, M. (2014). EL ESTUDIO DE CASO EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. *Revista Nacional De Administración*, 3(1), 121–134.
<https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Erikson, E. (2000). El ciclo vital completado. Ediciones Paidós
- Fernandes, F., y Martinelli, S. (2004). Estudio preliminar para la construcción de una Escala de Autoconcepto Infante-Juvenil (EAC-IJ). *Interação em Psicologia*, 8(2).
<http://dx.doi.org/10.5380/psi.v8i2.3254>
- Fernandes, F., Marín, F. y Urquijo, S. (2010). Relación entre los constructos autocontrol y autoconcepto en niños y jóvenes. *Liberabit*, 16(2), 217-226.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1729-48272010000200011&script=sci_abstract
- Figueroa, E., Morales, K., y Morales, M. (2021). *Repercusiones conductuales y emocionales del confinamiento ocasionado por el Covid 19 en estudiantes de edades entre 7 y 10 años del Colegio Senderos del Sector de Pilarica de la Ciudad de Medellín*. [Tesis de grado]. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. Repositorio Académico de Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria.
<https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/2233>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Chile (UNICEF Chile) (2021). *Los niños con necesidades especiales son más propensos a perder el contacto con el establecimiento*.
<https://www.unicef.org/chile/historias/los-ninos-con-necesidades-especiales-perder-contacto>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Chile (UNICEF Chile) (2022). *No recuperaremos aprendizajes si las condiciones en las que se aprende no son adecuadas emocionalmente*. <https://www.unicef.org/chile/historias/no-recuperaremos-aprendizajes-si-las-condiciones-en-que-se-aprende-no-son-adecuadas>
- Fundación Oportunidad (18 de mayo de 2022). El desafío del bienestar emocional en el regreso a clases presenciales. *Fundación Oportunidad*. <https://oportunidadenlinea.cl/el-desafio-del-bienestar-emocional-en-el-regreso-a-clases-presenciales/>
- Gardner, H. (2014). *Inteligencias Múltiples: La Teoría en la Práctica*. Argentina: Paidós.
- Gallardo, J., y Gallardo, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, 24, 41-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542602>
- García, M. (2011). *Habilidades sociales en niños y niñas con Discapacidad Intelectual*. Centro Iberoamericano de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas. [https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/13-Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual.pdf](https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/13-Habilidades%20sociales%20en%20ni%C3%B1os%20y%20ni%C3%B1as%20con%20discapacidad%20intelectual.pdf)
- Garrote, D., Castro, C., & Jiménez, S. (2021). La inteligencia emocional en niños y jóvenes con necesidades educativas especiales de tipo intelectual. *Spanish Journal of Disability Studies / Revista Española de Discapacidad*, 9(2), 119–134. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.09.02.07>
- Gil, G. (17 de noviembre de 2021). La falta de interacción social puede afectar la salud mental de los niños y adolescentes. *Crónica Uno*. <https://cronica.uno/la-falta-de-interaccion-social-puede-afectar-la-salud-mental-de-los-ninos-y-adolescentes/>
- Gil, S. (2021). *Entrevista a Sofía Gil: Las habilidades sociales en tiempos de pandemia*. Flamboyant. <https://www.editorialflamboyant.com/actualidad/entrevista-a-sofia-gil-las-habilidades-sociales-en-tiempos-de-pandemia/>

Gobierno de Chile (2022). A partir del 1 de octubre la mascarilla ya no es obligatoria: conozca cuál es la excepción y todas las dudas sobre la medida.

<https://www.gob.cl/noticias/partir-de-hoy-la-mascarilla-no-es-obligatoria-conozca-cual-es-la-excepcion-y-todas-las-dudas-sobre-la-medida/>

González, B. (28 de mayo de 2007). Emprendimiento y habilidades sociales en educación.

Educación y Pedagogía para el Siglo XXI.

<https://pedagogiaxxi.blogspot.com/2007/05/emprendimiento-y-habilidades-sociales.html>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación.*

Interamericana. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hidalgo, L., y Pardillo, J. (2022). Percepción de riesgo sobre el covid-19 en adolescentes con Discapacidad Intelectual con funcionamiento leve. *Roca: Revista Científico-Educacional de La Provincia de Granma*, 18(2), 104–126.

<https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=e26cecf-d8dc9-4f09-bf2b-148368b0c603%40redis>

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) (2022). Índice de Vulnerabilidad Escolar.

<https://www.junaeb.cl/ive>

Krzemien, D., Pietrantuono, L., Carnero, M. y Urquijo, S. (2020). *Pensamiento postformal y perspectivas neopiagetianas.* Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina; 65(4), 249-259. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/143039>

Ley General de Educación N° 20.370. Texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley, con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley n° 1, de 2005.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974&idParte=>

Lagos, J., y Montero, D. (2011). Conducta adaptativa y Discapacidad Intelectual: 50 años de historia y su incipiente desarrollo en la educación en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 345-361. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200021>

Lagos, J., Pinochet, P., Gálvez, F., Lepe, N., y Cruz, A. (2022). Conducta adaptativa en estudiantes chilenos con Discapacidad Intelectual: Diferencias por género y edad. *Revista*

Ecuatoriana De Neurología, 31(1), 27-32.

http://revecuatneurologia.com/magazine_issue_article/conducta-adaptativa-en-estudiantes-chilenos-sin-discapacidad-intelectual-diferencias-por-genero-y-edad-adaptative-behavior-in-chilean-students-with-intellectual-disability-differences-by-gender-and/

López, M., Saldanha, A., Guerrero, E., García, E., García, A., y Rubio, J. (2010).

DISCAPACIDAD Y JUEGO; ADAPTACIONES DESDE LAS TEORÍAS DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN. *Revista Internacional de Psicología Educativa y del Desarrollo*, 4(1), 657-665.

<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832327069.pdf>

Medellín, M., Rivera, M., López, J., Kanán, M., y Rodríguez, A. (2012). Funcionamiento familiar y su relación con las redes de apoyo social en una muestra de Morelia, México. *Salud mental*, 35(2), 147-154.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000200008

Meresman, S., y Ullmann, H. (2020). “COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina: mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana”, serie Políticas Sociales, N° 237 (LC/TS.2020/122), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

<https://www.cepal.org/es/publicaciones/46278-covid-19-personas-discapacidad-america-latina-mitigar-impacto-protoger-derechos>

Ministerio de Educación (MINEDUC) (2018). *Bases Curriculares Primero a Sexto básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf

Ministerio de Educación (MINEDUC) (2022). *Conoce los protocolos de prevención para la vuelta a clases 2022*. Santiago, Chile.

<https://www.mineduc.cl/protocolos-de-prevencion-para-la-vuelta-a-clases-2022/>

Ministerio de Educación (MINEDUC) (2022). *Pandemia, impactos y retornos a clases 2022: datos de impacto y diseños de estrategia para enfrentar la pandemia*. Santiago, Chile.

https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=248198&prmTipo=DOCUMENTO_COMISION

Ministerio de Educación (MINEDUC), Centro de Estudios (2021). *Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19*. Evidencias 52. Santiago, Chile.

https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/05/EVIDENCIAS-52_2021.pdf

Ministerio de Salud (MINSAL) (2022). *COVID-19 en Chile. Pandemia 2020-2022*.

Departamento de Comunicaciones y Relaciones Públicas del Ministerio de Salud. Santiago, Chile.

https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2022/03/2022.03.03_LIBRO-COVID-19-EN-CHILE-1-1.pdf

Ministerio de Salud (MINSAL) (2022). *Nuevo Plan Paso a Paso*. Santiago, Chile.

<https://saludresponde.minsal.cl/nuevo-plan-paso-a-paso/>

Montiel, V., y González, R. (2021). Conducta prosocial en adolescentes con Discapacidad Intelectual leve. *Revista Conrado*, 17(78), 15–21.

<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1690/1667>

Moreno, C. (2021). *Análisis de los efectos del confinamiento por el COVID-19 en el desarrollo de destrezas del ámbito de convivencia en el nivel inicial*. [Tesis pregrado]. Universidad Técnica de Ambato. Repositorio Académico de la Universidad Técnica de Ambato.

<https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/33400>

Morgül, E., Kallitsoglou, A., y Essau, C. (2020). Psychological effects of the COVID-19 lockdown on children and families in the UK. *Revista de Psicología Clínica Con Niños Adolescentes*. 7, 42–48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7649331>

Muñoz, E. (2019). *La Importancia del Buen Uso de las Habilidades Sociales en el Contexto Familiar y Escolar para la Transformación de la Educación*. [Tesis Pregrado].

Universidad de los Llanos. Repositorio Académico de la Universidad de Los Llanos. <https://repositorio.unillanos.edu.co/handle/001/1495>

Narváez, L. (18 de mayo de 2020). Cuidar la infancia para cuidar el futuro: un tema pendiente de la pandemia. *Noticias UdeC*.

<https://noticias.udec.cl/cuidar-la-infancia-para-cuidar-el-futuro-un-tema-pendiente-de-la-pandemia/>

Núñez, T., y Montero, D. (2022). Conducta adaptativa y educación de alumnado con Discapacidad Intelectual en la Región del Maule (Chile): Una aproximación a su comprensión. *Revista Boletín Redipe*, 11(5), 203–220.

<https://doi.org/10.36260/rbr.v11i5.1827>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas (1989). Convención de los Derechos de los Niños.

https://www.unicef.cl/archivos_documento/112/Convencion.pdf

Organización Mundial de la Salud (2008). *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud - 10*. (Centro Venezolano de Clasificación de Enfermedades, Trad.). (Obra original publicada en 1992).

<https://ais.paho.org/classifications/chapters/pdf/volume1.pdf>

Palomeque, S. (2019). *La construcción social, el paso del individuo a sujeto, a partir del análisis de la teoría ecológica de Bronfenbrenner a seis personas en la etapa de la adultez temprana*. [Tesis pregrado]. Fundación Universitaria Los Libertadores. Repositorio Académico Libertadores.

https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1818/palomeque_sergio_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Parada, A. (2021). Inclusión-Exclusión de las Personas con Discapacidad en el contexto de la Covid-19. Ensayo desde la Teoría de la Ecología del Desarrollo Humano. [Tesis de grado]. Universidad de la República Uruguay. Repositorio Académico de la Universidad

de la República Uruguay.

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/30064>

Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. HORSORI. <http://hdl.handle.net/2445/134694>

Pérez, M., Cobo, R., Sáez, F., y Díaz, A. (2018). Revisión Sistemática de la Habilidad de Autocontrol del Estudiante y su Rendimiento Académico en la Vida Universitaria. *Formación universitaria*, 11(3), 49-62.

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062018000300049&script=sci_abstract

Piaget, J. (2003). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. (Castellana, P. Trad.). CRÍTICA Barcelona. (Obra original publicada en 1977).

<https://piagetflix.com/wp-content/uploads/2020/02/2-El-Nacimiento-de-La-Inteligencia-en-El-Nino-Jean-Pieget.pdf>

Robles, M. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista Mexicana de Pediatría*, 75(1):29-34.

<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=15438&id2=>

Sánchez, A. (2021). *Efectos de la pandemia del COVID-19 en la socialización infantil y el juego*. [Tesis de pregrado]. Universidad de Valladolid. Repositorio Académico de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49083>

Sepúlveda, P., y Said, C. (16 de abril de 2021). Crecer encerrados: el efecto de la pandemia en niños, adolescentes y jóvenes. *La Tercera*.

<https://www.latercera.com/la-tercera-sabado/noticia/crecer-encerrados-el-efecto-de-la-pandemia-en-ninos-adolescentes-y-jovenes/5KANPL4Z3VCSFAQAMGBZ3Q7PJO/>

Serrano, M., y García, D. (2010). Inteligencia emocional: Autocontrol en adolescentes del último año de secundaria. *Multiciencias*, 10(3), 273-280.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90416328008>

- Solís, P. (2022). Las personas con Discapacidad Intelectual ante el COVID-19: Una revisión sistemática. *En-Claves Del Pensamiento Journal*, 31, 1–21.
<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.500>
- Taborda, L., Moscoso, L., Vargas, L., y Guevara, M. (2021). *Habilidades sociales de niñas entre los 7 y 12 años en época de pandemia y educación virtual*. [Tesis pregrado]. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. Repositorio Académico del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/2147>
- Universidad Internacional de Valencia. (2018). Las habilidades interpersonales en el desarrollo profesional.
<https://www.universidadviu.com/int/actualidad/nuestros-expertos/las-habilidades-interpersonales-en-el-desarrollo-profesional>
- Urrea D., y Garzón A. (2018). *El lenguaje en la interacción social en los estudiantes en condición de discapacidad intelectual*. Bogotá, Colombia. [Tesis pregrado]. Universidad de la Salle. Repositorio Académico de la Universidad de la Salle.
https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1582&context=lic_lenguas
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
<https://metodologiaecs.files.wordpress.com/2014/11/vallesmiguel-tc3a9cnicas-cualitativas-de-investigacic3b3n-social-1999.pdf>
- Verdugo, M., y Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con Discapacidad Intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41 (4), (236), 7-2. https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_236.pdf
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. (Ortiz, M. Trad.). Prentice Hall Hispanoamericana. (Obra original publicada en 1998).
<https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/psicologia-educativa-woolfolk-7c2aa-edicion.pdf>

9. Anexos

9.1. Carta Gantt

Tabla 9.1. Carta Gantt.

Etapas y/o Actividades	Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio				Agosto				Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre				Enero			
Selección del tema a investigar	x	x	x	x																																								
Búsqueda de información relacionadas al tema		x	x	x	x																																							
Elaboración de cuadro resumen de tentativa de investigación					x	x																																						
Presentación de cuadro resumen de tentativa de investigación						x																																						
Reformulación de tentativa de investigación						x	x																																					
Búsqueda y lectura de textos científicos para la elaboración de						x	x	x	x																																			

Planteamiento del Problema																																							
Redacción del Planteamiento del Problema					x	x	x																																
Revisión del Planteamiento del Problema																																							
Mejoramiento del Planteamiento del Problema																																							
Presentación del Planteamiento del Problema terminado																																							
Búsqueda de información y lectura de artículos científicos para avances en Marco Metodológico																																							
Búsqueda de información y lectura de artículos científicos para avances en Marco Teórico																																							
Elaboración del Marco Metodológico																																							
Elaboración del Marco Teórico																																							

9.2. Consentimiento Informado

9.2.1. Consentimiento Informado a Directora

Los Ángeles, _____ de Septiembre de 2022

Señora Directora de Colegio Bío Bío

Presente

Estimada directora:

Junto con un cordial saludo, nos dirigimos a Usted con el objetivo de solicitar su autorización para que profesores, estudiantes y un apoderado del Colegio Bío Bío participen de manera voluntaria en el estudio: ***“Incidencia del confinamiento por COVID-19 en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada”***, dirigido por el docente Dr. Rubén Abello Riquelme de la Universidad de Concepción, académico y director del departamento de Teoría, Política y Fundamentos de la educación en la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción campus Los Ángeles, teléfono 432405117, correo electrónico rubenabello@udec.cl.

Este proyecto tiene como objetivo analizar la incidencia del confinamiento durante la pandemia COVID-19 en el desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada en el retorno a clases presenciales de los cursos de 3° y 4° básico. Este estudio se realiza en el marco del Trabajo de Titulación de las estudiantes Karen Pinto Barra, Anggy Valencia Morales y Carla Villanueva Sandoval, de la carrera de Educación Diferencial, de la Universidad de Concepción campus Los Ángeles, quienes solicitamos su autorización de acceso a vuestro establecimiento educacional con el objetivo de realizar entrevistas a cuatro profesoras (dos docentes de Ed. Diferencial y dos docentes de Ed. Básica en calidad de profesoras jefes), dos estudiantes con diagnóstico de Discapacidad Intelectual y un apoderado, donde expresen sus relatos y experiencias educacionales de lo vivido en la pandemia.

La información recogida, será de extrema confidencialidad. Toda información será manejada por las investigadoras que desarrollan el proyecto, manteniendo el anonimato de los docentes, estudiantes y apoderado. No se identificarán nombres de las personas ni afectará en el proceso educativo. Toda divulgación se hará sólo con propósitos científicos y educativos.

Agradeciendo vuestra buena disposición, se despiden atentamente de Usted,

Mg. Andrea Tapia Figueroa
Jefe de Carrera Educación Diferencial

Dr. Rubén Abello Riquelme
Director Dpto. de Teoría, Política y Fundamentos de la Educación
Profesor Guía Trabajo de título

Autorización

Yo, _____, Directora del Colegio Bío Bío, autorizo a las estudiantes Karen Pinto, Anggy Valencia y Carla Villanueva de la carrera de Educación Diferencial a acceder al establecimiento educacional, y cuya comunidad educativa participe de manera voluntaria en el estudio: ***“Incidencia de la pandemia covid-19 en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con Discapacidad Intelectual leve y moderada”***, tal investigación se realiza en el marco del Trabajo de Titulación.



9.2.2. Consentimiento Informado de Docente

Consentimiento Informado Docente

Los Ángeles ____ de ____ de 2022

Estimado(a) Docente

En el presente documento se solicita su consentimiento para participar voluntariamente del estudio ***“Incidencia de la pandemia COVID-19 en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con Discapacidad Intelectual leve y moderada”***, por las estudiantes de quinto año Karen Pinto Barra, Anggy Valencia Morales y Carla Villanueva Sandoval, de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

El objetivo de esta investigación es analizar la incidencia del confinamiento durante la pandemia COVID-19 en el desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada en el retorno a clases presenciales, en su estimado Colegio Bío-Bío de la comuna de Los Ángeles, durante el segundo semestre del año 2022.

Por tal razón, necesitamos de su colaboración en el estudio, para responder una entrevista donde deberá responder preguntas relacionadas con la experiencia escolar docente vivida en la pandemia y retorno a clases presenciales de sus estudiantes. Por lo tanto, no se busca realizar ningún tipo de intervención, ni se generará ningún efecto en su participación.

Su participación es de valiosa contribución, por lo tanto, tenga en cuenta que estará siendo grabado en formato de audio para la posterior transcripción y análisis, a los cuales podrá tener acceso el equipo docente que es parte de nuestra investigación, teniendo presente que existirá confidencialidad, por lo tanto, su identidad será protegida para resguardar el anonimato.

Para finalizar, las investigadoras responsables del estudio, se comprometen a responder dudas y consultas sobre los procedimientos que se llevarán a cabo u otro asunto relacionado a la investigación, por lo que puede acudir a las investigadoras Karen Pinto (karenpinto@udec.cl), Anggy Valencia (avalencia2017@udec.cl), Carla Villanueva (cvillanueva2017@udec.cl) y/o al profesor guía de la investigación, Dr. Rubén Abello Riquelme, teléfono 432405117, correo electrónico rubenabello@udec.cl.

Yo _____

Profesora _____ del curso de ____ año básico, he leído este consentimiento y acepto participar según las condiciones establecidas del estudio: ***“Incidencia de la pandemia COVID-19 en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con Discapacidad Intelectual leve y moderada”***.

Firma

9.2.3. Consentimiento Informado de Apoderado

Consentimiento Informado Apoderado

Los Ángeles ____ de ____ de 2022

Estimado Apoderado

El presente documento solicita de su consentimiento, ya que usted ha sido invitado a participar voluntariamente del estudio: ***“Incidencia de la pandemia COVID-19 en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada”***, realizado por las estudiantes de 5° año Karen Pinto Barra, Anggy Valencia Morales y Carla Villanueva Sandoval, de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles y dirigido por el Dr. Rubén Abello Riquelme.

El objetivo de esta investigación es analizar la incidencia del confinamiento durante la pandemia COVID-19 en el desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada en el retorno a clases presenciales, del Colegio Bío-Bío de la comuna de Los Ángeles, durante el segundo semestre del año 2022, por el cual necesitamos su colaboración como apoderado de su pupilo, donde se le realizará una entrevista presencial en el establecimiento, debiendo responder preguntas relacionadas con la experiencia escolar vivida en la pandemia y retorno a clases presenciales de su pupilo.

La información que usted entregue será manejada solo por las investigadoras que desarrollan el proyecto, teniendo en cuenta toda confidencialidad, por lo tanto, su identidad será protegida para resguardar el anonimato. Además, se le informa que será grabado en formato de audio para la posterior transcripción y análisis de la investigación, a los cuales podrá tener acceso el equipo docente que es parte de nuestra investigación.

Para finalizar, las investigadoras responsables del estudio se comprometen a responder dudas y consultas sobre los procedimientos que se llevarán a cabo u otro asunto relacionado a la investigación. Para más consultas puede acudir a los investigadores y/o al profesor guía de la investigación, Dr. Rubén Abello Riquelme, teléfono 432405117, correo electrónico rubenabello@udec.cl.

Autorización

Yo, _____, apoderado del estudiante _____, del curso de ____ año básico, accedo a participar del estudio: ***“Incidencia de la pandemia covid-19 en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con Discapacidad Intelectual leve y moderada”***.

Firma del apoderado

9.2.4. Consentimiento Informado del Estudiante

Consentimiento Informado Apoderado

Los Ángeles ____ de ____ de 2022

Estimado Apoderado

El presente documento solicita de su consentimiento, ya que su pupilo ha sido invitado a participar voluntariamente del estudio: ***“Incidencia de la pandemia COVID-19 en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada”***, realizado por las estudiantes de quinto año Karen Pinto Barra, Anggy Valencia Morales y Carla Villanueva Sandoval, de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles y dirigido por el Dr. Rubén Abello Riquelme.

El objetivo de esta investigación es analizar la incidencia del confinamiento durante la pandemia COVID-19 en el desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada en el retorno a clases presenciales, del Colegio Bío-Bío de la comuna de Los Ángeles, durante el segundo semestre del año 2022, por el cual necesitamos de la colaboración de su pupilo, al cual se realizará una entrevista presencial en el establecimiento, donde deberá responder preguntas relacionadas con la experiencia escolar vivida en la pandemia y retorno a clases presenciales.

Por lo tanto, no se busca realizar ningún tipo de intervención, ni generar efectos negativos en la participación del estudiante, ya que la información que entregue su pupilo será manejada solo por las investigadoras que desarrollan el proyecto, teniendo en cuenta la confidencialidad de su pupilo, es decir, su identidad será protegida para resguardar el anonimato. Además, se le informa que su pupilo será grabado en formato de audio para la posterior transcripción y análisis de la investigación, a los cuales podrá tener acceso el equipo docente que es parte de nuestra investigación.

Para finalizar, las investigadoras responsables del estudio se comprometen a responder dudas y consultas sobre los procedimientos que se llevarán a cabo u otro asunto relacionado a la investigación. Para más consultas puede acudir a los investigadores y/o al profesor guía de la investigación, Dr. Rubén Abello Riquelme, teléfono 432405117, correo electrónico rubenabello@udec.cl.

Autorización

Yo, _____, apoderado del estudiante _____, del curso de ____ año básico, lo autorizo a participar del estudio: ***“Incidencia de la pandemia covid-19 en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con Discapacidad Intelectual leve y moderada”***.

Firma del apoderado

9.3. Formato de Entrevista Semiestructurada

9.3.1. Formato de Entrevista Semiestructurada para Docentes

1. Bienvenida

Se le da la bienvenida al participante del estudio, además de agradecimientos por la buena disposición y participación voluntaria.

2. Presentación

Cada una de las investigadoras se presenta.

Se indica el nombre del estudio: *“Incidencia del confinamiento por COVID-19 en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada”*, y el motivo de la reunión (responder una entrevista).

3. Planteamiento de objetivo y tiempo de duración

Se menciona y explica el objetivo del estudio: *Analizar la incidencia del confinamiento durante la pandemia COVID-19 en el desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada en el retorno a clases presenciales, en el Colegio Bío-Bío de la comuna de Los Ángeles, durante el año 2022.*

Se indica el tiempo de duración estimado de aplicación de las preguntas el cual es de 30 - 45 minutos aproximadamente.

4. Explicación Introdutoria para la entrevista semiestructurada

Se expresan las siguientes indicaciones a los participantes del estudio:

- La entrevista será grabada, con el único fin de realizar una posterior transcripción correctamente y facilitar nuestro trabajo de investigación.
- Cada respuesta que entregue debe ser coherente, ya que esto ayudará a obtener buenas respuestas.
- Le solicitamos su completa honestidad y sinceridad en las respuestas que otorgue a cada pregunta.
- Las respuestas o datos entregados serán de manera confidencial.

5. Desarrollo de entrevista a continuación:

6. Preguntas

1. Durante las clases online recuerda alguna experiencia importante sobre la interacción social de su estudiante con DI ya sea con su familia o pares ¿Cómo fue? ¿Observó cambios significativos en las habilidades sociales de su estudiante durante y después del confinamiento? Mencione algunos.
2. Durante el confinamiento ¿Qué factores dificultaron el desarrollo de las habilidades sociales de su estudiante con DI? Mencione algunos.

3. Durante el confinamiento ¿Qué factores facilitaron el desarrollo de las habilidades sociales de su estudiante con DI? Mencione algunos.
4. Durante las clases online ¿Cómo fue la participación de su estudiante con DI?
5. Durante las clases online ¿Implementó estrategias para trabajar las habilidades sociales de su alumno con DI? Mencione algunas, **Si la respuesta es SÍ**, si tuviera que volver a clases online ¿Cambiaría alguna estrategia o continuaría con las mismas? **Si la respuesta es NO** ¿Qué estrategias hubiese utilizado?
6. Durante el confinamiento ¿Cómo observó la interacción de su estudiante con DI con sus pares?
7. En el proceso de educación virtual ¿Qué tan comprometido estaba el apoderado? ¿El apoderado brindaba apoyo durante la participación en las clases online? ¿Ayudaba a su hijo en las responsabilidades escolares? **Si su respuesta es NO** ¿Señale motivos?
8. En el retorno a la presencialidad, durante los recreos ¿Cómo observa la relación entre su estudiante con DI y sus compañeros de diferentes niveles de curso? ¿Nota cambios en la forma de jugar en comparación a antes del confinamiento?
9. En el retorno a clases presenciales ¿Nota a su alumno con DI más feliz, entusiasmado, de buen humor, confiado o triste, frustrado, con miedo, molesto, o enojado? ¿Cómo lo observó durante el confinamiento? Haga una comparación.
10. ¿Considera importante el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes que presentan DI? ¿Por qué?

9.3.2. Formato de Entrevista Semiestructurada para Apoderados

1. Bienvenida

Se le da la bienvenida al participante del estudio, además de agradecimientos por la buena disposición y participación voluntaria.

2. Presentación

Cada una de las investigadoras se presenta.

Se indica el nombre del estudio: *“Incidencia del confinamiento por COVID-19 en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada”*, y el motivo de la reunión (responder una entrevista).

3. Planteamiento de objetivo y tiempo de duración

Se menciona y explica el objetivo del estudio: *Analizar la incidencia del confinamiento durante la pandemia COVID-19 en el desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada en el retorno a clases presenciales, en el Colegio Bío-Bío de la comuna de Los Ángeles, durante el año 2022.*

Se indica el tiempo de duración estimado de aplicación de las preguntas el cual es de 15-20 minutos aproximadamente.

4. Explicación Introductoria para la entrevista semiestructurada

Se expresan las siguientes indicaciones a los participantes del estudio:

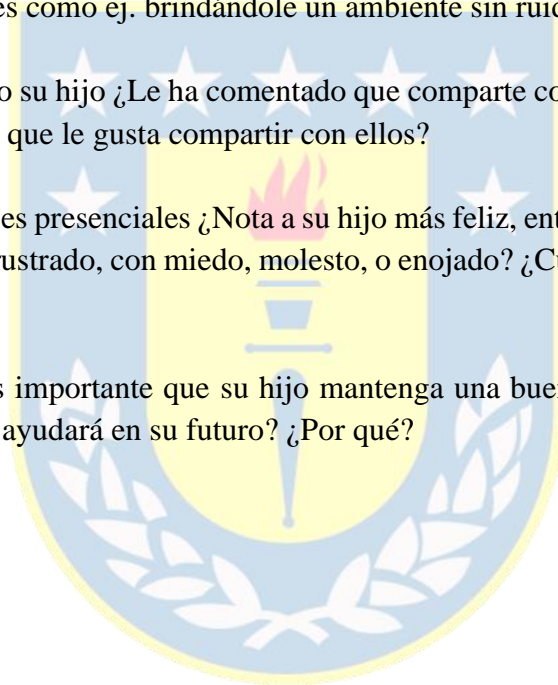
- La entrevista será grabada, con el único fin de realizar una posterior transcripción correctamente y facilitar nuestro trabajo de investigación.
- Cada respuesta que entregue debe ser coherente, ya que esto ayudará a obtener buenas respuestas.
- Le solicitamos su completa honestidad y sinceridad en las respuestas que otorgue a cada pregunta.
- Las respuestas o datos entregados serán de manera confidencial.

5. Desarrollo de entrevista a continuación:

6. Preguntas:

1. Recuerde durante la pandemia (confinamiento) ¿Cómo se entretenía su hijo? ¿A qué jugaba? ¿Cómo se comportaba?
2. Durante las clases online ¿Cómo era el comportamiento de su hijo? ¿Cómo fue su participación? Descríbala ¿Observó en algún momento un aumento o descenso en su participación? ¿Por qué razón?
3. Recuerda algún momento durante las clases online donde su hijo disfrutó conectarse a clases ¿Cómo fue? ¿En qué asignatura? ¿Qué sucedió?

4. Recuerda algún momento durante las clases online donde a su hijo no le gustaba conectarse a clases ¿Cómo fue? ¿En qué asignatura? ¿Qué sucedió?
5. Durante las clases online ¿Los profesores hacían actividades grupales donde su hijo participara? ej. exponer trabajos, hacer representaciones teatrales, o recreos virtuales.
6. Durante el confinamiento su hijo ¿Se relacionaba de alguna manera con sus compañeros, u otros amigos de otros cursos fuera del horario de clases? Como por ej. a través de videollamadas, videojuegos, o redes sociales.
7. Durante las clases online en casa ¿Usted facilitaba aparatos tecnológicos como celular o computador con acceso a internet? ¿Le entregaba apoyo necesario a su hijo para que participara en clases como ej. brindándole un ambiente sin ruidos ni distractores?
8. Al volver al colegio su hijo ¿Le ha comentado que comparte con sus compañeros? ¿Qué le ha dicho? ¿Se nota que le gusta compartir con ellos?
9. En el retorno a clases presenciales ¿Nota a su hijo más feliz, entusiasmado, de buen humor, confiado o triste, frustrado, con miedo, molesto, o enojado? ¿Cuál cree usted que puede ser la causa?
10. ¿Cree usted que es importante que su hijo mantenga una buena relación con los demás? ¿Piensa que eso lo ayudará en su futuro? ¿Por qué?



9.3.3. Formato de Entrevista Semiestructurada para Estudiantes

1. Bienvenida

Se le da la bienvenida al participante del estudio, además de agradecimientos por la buena disposición y participación voluntaria.

2. Presentación

Cada una de las investigadoras se presenta.

Se indica el nombre del estudio: *“Incidencia del confinamiento por COVID-19 en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada”*, y el motivo de la reunión (responder una entrevista).

3. Planteamiento de objetivo y tiempo de duración

Se menciona y explica el objetivo del estudio: *Analizar la incidencia del confinamiento durante la pandemia COVID-19 en el desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada en el retorno a clases presenciales, en el Colegio Bío-Bío de la comuna de Los Ángeles, durante el año 2022.*

Se indica el tiempo de duración estimado de aplicación de las preguntas el cual es de 15-20 minutos aproximadamente.

4. Explicación Introdutoria para la entrevista semiestructurada

Se expresan las siguientes indicaciones a los participantes del estudio:

- La entrevista será grabada, con el único fin de realizar una posterior transcripción correctamente y facilitar nuestro trabajo de investigación.
- Cada respuesta que entregue debe ser coherente, ya que esto ayudará a obtener buenas respuestas.
- Le solicitamos su completa honestidad y sinceridad en las respuestas que otorgue a cada pregunta.
- Las respuestas o datos entregados serán de manera confidencial.

5. Desarrollo de entrevista a continuación:

6. Preguntas:

1. Recuerdas algún momento importante (o actividad que te gustó) de las clases virtuales cuando estabas en tu casa ¿Qué sucedió? ¿Quiénes estaban contigo? ¿Cómo te sentías?
2. Durante el encierro en casa ¿Cómo te sentiste al saber que no podías volver al colegio? ¿Extrañaste compartir con tus amigos, compañeros o profesores?
3. Durante la pandemia, en tu tiempo libre ¿De qué manera te divertías en tu hogar? ¿A qué jugabas? ¿Con quiénes?

4. Cuando estabas en tu casa durante la pandemia ¿Te conectabas a clases virtuales? ¿Qué tan seguido lo hacías? Si la respuesta es NO ¿Cómo lo hacías para ponerte al día con tus actividades escolares? ¿Quién te ayudaba? ¿De qué manera?
5. Cuando te conectabas a clases desde tu casa ¿Qué tipo de actividades hacías con tus compañeros? ¿Les quedaba tiempo para compartir con ellos? ¿Te motivó a participar más en las clases online? Si la respuesta es NO: ¿Por qué? ¿Qué hacías?
6. Durante el tiempo que estuviste encerrado en casa con tu familia cuando nadie podía salir a la calle ¿Tu familia disponía de tiempo para realizar actividades divertidas como por ej. jugar, conversar, ver películas, cocinar? ¿Te gustaba pasar tiempo con ellos?
7. Ahora que volviste al colegio ¿Qué actividades realizas con tu familia? ¿Han cambiado las actividades que hacen en comparación a cuando nadie podía salir a la calle?
8. Cuando volviste al colegio ¿Cómo te sentiste, feliz, contento, animado, triste, angustiado, preocupado?
9. Cuando volviste al colegio ¿Disfrutas más las clases presenciales o extrañas estar en clases desde tu casa? ¿Por qué?
10. Ahora que volviste a clases presenciales ¿Te gusta compartir con tus compañeros? ¿Juegas con ellos? ¿A qué juegan?
11. ¿Sientes que es importante compartir con tu familia, amigos, compañeros, y profesores? ¿Por qué?

9.4. Transcripción de Entrevistas

9.4.1. Transcripción a Docentes

9.4.1.1. Transcripción de Entrevista a Docentes de Educación Diferencial.

Entrevista Profesora de Educación Diferencial 3° Básico

1. Durante las clases online recuerda alguna experiencia importante sobre la interacción social de su estudiante con DI ya sea con su familia o pares ¿Cómo fue? ¿Observó cambios significativos en las habilidades sociales de su estudiante durante y después del confinamiento? Mencione algunos.

Respuesta: Mira lo que recuerdo era que avanzamos poco, porque se reía por todo, además llegó el año pasado al colegio, entonces estuvimos un solo semestre con clases online el año pasado, cuando volvieron las clases presencial el alumno comenzó a asistir al colegio.

2. Durante el confinamiento ¿Qué factores dificultaron el desarrollo de las habilidades sociales de su estudiante con DI? Mencione algunos.

Respuesta: El contexto del alumno no favorecía a su desempeño, sea en cuanto a habilidades sociales y rendimiento académico, porque al principio se conectaba muy poco, la mamá trabaja, y lo dejaba con los hermanos para que se conectara, y si se conectaba estaba un rato, pero sin supervisión, pero no creo que haya estado sentado pendiente a la clase, porque es muy distraído. Además, era nuevo en el colegio, entonces no conocía a sus compañeros, le daba vergüenza, no hablaba mucho, pero ahora es muy sociable.

3. Durante el confinamiento ¿Qué factores facilitaron el desarrollo de las habilidades sociales de su estudiante con DI? Mencione algunos.

Respuesta: Ninguno, el confinamiento no facilitó en nada las habilidades sociales del alumno, le perjudicó mucho.

4. Durante las clases online ¿Cómo fue la participación de su estudiante con DI?

Respuesta: Como les contaba de primera era nula su participación y el avance era super poco, después se comenzó a conectar un poco más pero cuando se conectaba no prendía la cámara y si la prendía se podía ver que el alumno se paraba, se ponía a jugar o iba al baño o iba a buscar los materiales y en eso perdía mucho tiempo, porque como les digo es super distraído, le cuesta concentrarse, aparte conmigo las clases eran por videollamadas individuales por Whatsapp y cuando volvimos a clases presenciales, no está nunca quieto, se para, recorre la sala, así anda, todavía no lee bien o sea todavía de hecho lee palabras solamente, no hemos logrado avanzar más porque igual por lo mismo, es inquieto. Aparte me toco muchas veces llamarle la atención porque se para cuando uno trabajaba acá en el aula de recursos, tocan la puerta y es el primero que quiere abrir la puerta. Sin embargo, él es super alegre, es super cariñoso, no es irrespetuoso para nada, pero es distraído y así sigue siendo hasta ahora.

5. Durante las clases online ¿Implementó estrategias para trabajar las habilidades sociales de su alumno con DI? Mencione algunas, **Si la respuesta es SÍ**, si tuviera que volver a clases online ¿Cambiaría alguna estrategia o continuaría con las mismas? **Si la respuesta es NO** ¿Qué estrategias hubiese utilizado?

Respuesta: Como estrategias se implementó videollamada individual por Whatsapp le enviamos actividades junto a la tía R.M., el alumno si se conectaba el tema es que es demasiado distraído, no era constante que se conectara, y lo otro como te digo es tan distraído, no estaba nunca sentado así que al final los 30 minutos que lo tenía conectado con suerte él hacía 10 porque el resto era que

si quería ir al baño, que no quería hablar porque se escondía, pero se le mandaban actividades por ejemplo para que formaran sílabas y vieran que comenzaba con “d” da-de-di-do-du, yo se lo compartía y empezaba la “d” con la “a” y así, esto hacíamos en la videollamada reforzábamos.

6. Durante el confinamiento ¿Cómo observó la interacción de su estudiante con DI con sus pares?

Respuesta: No pude observarlo porque como lo mencioné anteriormente, con el alumno nos conectábamos por videollamada de Whatsapp y se trabajaba de manera individual con él.

7. En el proceso de educación virtual ¿Qué tan comprometido estaba el apoderado? ¿El apoderado brindaba apoyo durante la participación en las clases online? ¿Ayudaba a su hijo en las responsabilidades escolares? **Si su respuesta es NO** ¿Señale motivos?

Respuesta: La apoderada viene aquí a firmar los informes, cuando yo la he llamado viene igual, esta como presente pero no en los avances, aunque claro porque una vez le pregunté si estaba trabajando con el silabario y me dice que el libro se le pierde y no sabe dónde está, o a veces se le dejaban tareas, yo por ejemplo se las mandaba al teléfono de la mamá entonces ahí le mandaba el audio mamita por favor reforzar esto y esto. La señora dice que sí, pero lo que uno ve no es eso porque no hay avances se nota al tiro cuando a un niño lo están apoyando en la casa, aquí todo lo que mi alumno ha avanzado es gracias a lo que hacemos en el colegio, no es gracias a lo que hacen en la casa, pero en la materia son super permisivos entonces si el niño no quiere, no quiere, con los grandes son igual.

8. En el retorno a la presencialidad, durante los recreos ¿Cómo observa la relación entre su estudiante con DI y sus compañeros de diferentes niveles de curso? ¿Nota cambios en la forma de jugar en comparación a antes del confinamiento?

Respuesta: No él se relaciona super bien con todo el mundo, no tiene problemas con nadie, de hecho le gusta juntarse con los grandes, yo lo conozco del año pasado y ha sido siempre igual desde que entramos en julio con clases híbridas siempre ha sido sociable y él se cree más grande entonces le gusta juntarse con los grandes se junta con los de 8vo y cómo anda con 8vo es el chiche de las niñas, entonces lo andan trayendo en brazo y todo pero él no tiene problemas para relacionarse él es super alegre siempre anda contento. En pandemia le costaba responder le daba vergüenza, luego respondía, pero poco y ahora no hay como callarlo.

9. En el retorno a clases presenciales ¿Nota a su alumno con DI más feliz, entusiasmado, de buen humor, confiado o triste, frustrado, con miedo, molesto, o enojado? ¿Cómo lo observó durante el confinamiento? Haga una comparación.

Respuesta: No, siguió igual, cariñoso, siempre anda contento lo que sí cuando se enoja, llora, no le gusta que lo molesten, por ejemplo, si alguien lo molesta, él llora, esa es su forma de expresar su frustración, es como muy contento, pero también cuando se enoja llora.

10. ¿Considera importante el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes que presentan DI? ¿Por qué?

Respuesta: Claro que sí es importante, porque es una de las falencias que tienen como personas con Discapacidad Intelectual el tema de las habilidades sociales y que de hecho uno siempre sugiere por ejemplo en el informe de familia las relaciones interpersonales o también el autoestima que tiene que ver con la habilidades sociales siempre tienen baja la autoestima la mayor parte de la veces, entonces es importante desarrollarlas y fortalecerlas, aquí tratamos de hacerlo también con los talleres, con las dupla psicosocial y todas esas cosas, bueno a veces nos resulta más, a veces nos resulta menos, pero por lo general sí se ven cambios y lo otro como te digo que los niños desde que volvieron a clases han tenido cómo cambios de humor, algunos llegaron más violentos otros llegaron más contentos, pero sí es importante desarrollarlas y es importante fortalecerlas también, sobre todo cuando te das cuenta que hay algún aspecto de esas que están más disminuidas.

Entrevista Profesora de Educación Diferencial 4° Básico

1. Durante las clases online recuerda alguna experiencia importante sobre la interacción social de su estudiante con DI ya sea con su familia o pares ¿Cómo fue? ¿Observó cambios significativos en las habilidades sociales de su estudiante durante y después del confinamiento? Mencione algunos.

Respuesta: Bueno no puedo mencionar ninguna porque que mis alumnos permanentes nunca se conectaron, pero la estrategia que yo use utilicé era realizarles cuadernos con actividades en lenguaje y matemática el cuaderno se dividía en dos lenguaje y matemática entonces yo le iba le llevaba a su casa las actividades con todas las medidas a la mamá, pero alguna experiencia importante sobre la interacción social no la pude observar, porque como el alumno no se conectaba así que no era observable.

2. Durante el confinamiento ¿Qué factores dificultaron el desarrollo de las habilidades sociales de su estudiante con DI? Mencione algunos.

Respuesta: Bueno en este caso afectó la familia ya que la familia, la mamá de mi alumno es mayor y no conoce lo tecnológico, en el teléfono ella sabe solamente contestar y creo que llamar entonces ella no entendía nada de si era una videollamada, menos conectarse con un computador por Meet o por Zoom a lo más podría haber sido por WhatsApp pero no, no sabía y el niño tampoco tenía ganas de conectarse, así que él lo único que hacía era jugar, y yo una vez lo vi solo en bicicleta que andaba en la calle y varios colegas siempre comentaban que lo encontraban solo en el paradero.

3. Durante el confinamiento ¿Qué factores facilitaron el desarrollo de las habilidades sociales de su estudiante con DI? Mencione algunos.

Respuesta: No facilitó en nada todo esto del confinamiento para mis niños permanentes no facilitó en nada, si fuera presencial hubiera sido todo distinto porque ellos venían, pero como no se podía,

no facilitó en nada porque ellos no tenían las tecnologías, se les facilitó un tablet, pero tampoco lo sabían usar al último tratando de poder usarlo lo echaron a perder así que ahí ya después la apoderada lo trajo al informático que dijo que no que ella no sabía nada de esto así que no, no en nada.

4. Durante las clases online ¿Cómo fue la participación de su estudiante con DI?

Respuesta: Nula, fue nula la participación porque no se conectó nunca.

5. Durante las clases online ¿Implementó estrategias para trabajar las habilidades sociales de su alumno con DI? Mencione algunas, **Si la respuesta es SÍ**, si tuviera que volver a clases online ¿Cambiaría alguna estrategia o continuaría con las mismas? **Si la respuesta es NO** ¿Qué estrategias hubiese utilizado?

Respuesta: Bueno en este caso la estrategia que yo utilicé fue lo que te contaba al principio de realizarle actividades, no íbamos a dejar al niño que no hiciera nada en el semestre igual había que sacar la nota, pero la estrategia era realizarle el cuaderno con las actividades llevársela a la casa, en la calle se lo entregamos, por las medidas de seguridad por el COVID, el niño ahí, yo le daba las instrucciones en la calle o veces como para saber si el niño aprendió alguna vocal o consonante todo era en la calle con miedo de pegarme el COVID. Ya después trabajaba de forma más individual con ellos, a través del WhatsApp por videollamada, con uno después a la hora siguiente llamaba a otro, pero siempre individual. Si realicé videollamadas con 3 pero eran los transitorios, al que no pertenece mi alumno, pero con los permanentes era siempre individual.

6. Durante el confinamiento ¿Cómo observó la interacción de su estudiante con DI con sus pares?

Respuesta: En mi estudiante era nula, porque como no se conectaba no tenía interacción con sus pares, así que era muy solitario, y antes, siempre se veía jugando solo en bicicleta o afuera de la casa, pero solo.

7. En el proceso de educación virtual ¿Qué tan comprometido estaba el apoderado? ¿El apoderado brindaba apoyo durante la participación en las clases online? ¿Ayudaba a su hijo en las responsabilidades escolares? **Si su respuesta es NO** ¿Señale motivos?

Respuesta: El compromiso de los apoderados fue nula, igual influye que los papás eran de campo, ya son mayores, entonces no está tan implementados en lo tecnológico y aparte que el S. igual es medio rebelde entonces al último era como que él mandaba, le decía que no nomas y no. Así que fue nula la participación de él. Tampoco la mamá no ayudaba mucho en las responsabilidades escolares, de hecho, estos niños son como le llamamos nosotros, hijos del colegio, porque son muchos los niños que aprenden aquí nomás después se van a la casa y no refuerzan porque los papás tampoco le exigen, entonces solamente lo que uno le enseña acá y lo ideal es que estemos

trabajando en equipo junto con los papás para que puedan reforzar ellos también en la casa, y qué pasa, es que llegan acá a los días y se le olvidó todo.

8. En el retorno a la presencialidad, durante los recreos ¿Cómo observa la relación entre su estudiante con DI y sus compañeros de diferentes niveles de curso? ¿Nota cambios en la forma de jugar en comparación a antes del confinamiento?

Respuesta: Si al principio cuando empezamos las clases presenciales en mis niños permanentes, ellos estaban tan acostumbrados a acostarse tarde, a levantarse tarde y estar todo el día flojeando en la casa, así que les costó mucho retomar, llegaban enojados, a veces parece que ni siquiera se lavan la cara, la mamá de mi estudiante, me mencionaba que tenía que traerlo con la varilla o a veces se colocaba debajo de la cama porque no quería venir a clase y ella lo sacaba a la rastra y lo obligaba, y ya con el tiempo empezó a notar que igual era entretenido relacionarse con los pares, porque estaba siempre solo, así que de primera mal humor, ya después cambió su genio y ya estaba feliz y ahora le gusta venir a las clases presenciales, en el recreo al principio se le observaba agresivo jugando juegos era un brusco o enojado, como que andan siempre de mal humor y algunos niños andan solitos solitarios y ahora él es desordenado juega corre, ya está totalmente normal a como era al principio de la pandemia. Con respecto a la relación con compañeros de otros cursos, igual es buena, juega hartos con ellos a la pelota, pero es como competitivo, porque por ejemplo en el aula recursos acá quiere siempre ganar él y si no gana se pica, es picota acá cuando jugamos al memoricé, que le encanta jugar, es de números y jugamos y se pica porque el otro tiene más y él ganó, pero por lo menos le gusta jugar, siempre dice tía podemos hacer tareas y después jugamos, ya le digo yo.

9. En el retorno a clases presenciales ¿Nota a su alumno con DI más feliz, entusiasmado, de buen humor, confiado o triste, frustrado, con miedo, molesto, o enojado? ¿Cómo lo observó durante el confinamiento? Haga una comparación.

Respuesta: Como mencione anteriormente, de primera enojado, triste, mañoso, molesto, pero era porque se acostaba tarde y tenía que levantarse temprano, pero no le gustaba venir.

10. ¿Considera importante el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes que presentan DI? ¿Por qué?

Respuesta: Si, de todas maneras es muy importante el desarrollo de habilidades sociales porque eso le ayuda a socializar con sus pares, vivir experiencias y conocer otras realidades, además como era tan solo en la casa y no conocía lo tecnológico, no conocía el computador, y me decía tía que es eso y ahora con los mismos compañeros, a veces los veo que van a otras casas y empiezan a ver otras realidades, empiezan a cambiar, él no tenía mucho hábito en todo sentido y al ver que a relacionarse con otros niños que hacían otras cosas también cambian la conducta. Acá en el colegio trabajamos en grupo, en la sala igual a veces se trabaja por estaciones o a veces se utilizaba que se hacía una actividad o evaluación y se intercambiaban y le revisaban al compañero, pero más que eso nada más, puede que eso falte a lo mejor fortalecer acá en el colegio. Incluso, de primera en

los consejos era tan mal que llegaron los alumnos, como que llegaron nulos en todo sentido, llegaron desfasados hasta en los hábitos y conversando con los profesores, la directora, dicen ya ahora hay que hacer un trabajo de joyería, de primera no era tanto el contenido sino que era escuchar al alumno porque habían alumnos que venían a veces, llegaban mal emocionalmente entonces teníamos que comprenderlos enseñar los hábitos de nuevo como empezar de cero y no irnos al tiro a la materia, sino que enfocarnos más en el niño para que se vuelva a sentir en confianza, a que vuelva a los hábitos, porque llegaba el recreo y dejaban todo tirado, lo útiles, las sillas ni siquiera colocaba bien, y salían corriendo a jugar, entonces nos enfocamos en eso primero, obviamente en lo socioemocional, también de contener al niño de escucharlo, ya después ya nos fuimos más en los contenidos y eso fue como lo primero cuando volvimos a la presencialidad.

9.4.1.2. Transcripción de Entrevista a Docentes de Educación Básica.

Entrevista Profesora Jefe de 3° Básico

1. Durante las clases online recuerda alguna experiencia importante sobre la interacción social de su estudiante con DI ya sea con su familia o pares ¿Cómo fue? ¿Observó cambios significativos en las habilidades sociales de su estudiante durante y después del confinamiento? Mencione algunos.

Respuesta: Con respecto a que se observó a cómo eran las clases online, los chicos con DI, en mi curso no tenían la facilidad de conectarse, porque no tenían computador, al principio era videollamada por Whatsapp en primer año, en donde todos nos tuvimos que adaptar y ellos no tenían la facilidad de poder comunicarse con un aparato tecnológico, les daba vergüenza, no hablaban, y tenían conductas de niñitos. El primer año fue muy difícil, casi cero conexión con ellos, una vez a la semana una videollamada con los que podían y los que no, estaban a la espera de un celular de un familiar que llegaba después del trabajo, y se trabajó con ellos la parte social, el conversar, el preguntar cómo te sientes, qué haces, a qué te dedicas en el tiempo libre, que hacen en la mañana o en la tarde y en el 2do año, ya fue más fluido la conexión, les costó demasiado a los chicos con DI, e incluso a los más “normales”, porque el contestar, la interacción era difícil para ellos, se distraían con mayor facilidad, les daba la pataleta de que no querían conectarse, que la mamá hacía el aseo, y no había un lugar fijo donde conectarse. Pero se logró que pudieran hablar, contar cosas, conocerse con sus compañeros era muy poco, porque estaban con el teléfono no veían a más de 1 y si era por Whatsapp tampoco. Ahora con respecto a los cambios significativos, después del confinamiento el año pasado, fue solo venir a jugar, conversar, conocer al compañero porque no se conocían ni sus nombres. Había que normalizar algunas cosas como pedir la palabra u opinión y perder la vergüenza, hay algunos que hablan como muy bebés, supongo que fue por el confinamiento y otros que no querían por vergüenza, me pasó que había una alumna que se escondía y no quería venir al colegio por miedo a contagiarse, fue duro para ellos. ahora en 3ro la conversación es más fluida, en cuanto a aprendizajes, se notó la ausencia del colegio de 1 y 2do, teniendo un desfase de 2 años, perdiendo los cursos clave para la parte de lectoescritura y parte de cálculo, donde este año he tenido que pasar contenidos de 1 y 2do, ahora están en un nivel de 2do

básico. Es frustrante trabajar online, porque una no les puede explicar y la mamá no tiene las herramientas para enseñar contenido, sobre todo en cálculo que se requiere mucho material concreto y ahora repercute en el desarrollo de las 4 operaciones básicas.

2. Durante el confinamiento ¿Qué factores dificultaron el desarrollo de las habilidades sociales de su estudiante con DI? Mencione algunos.

Respuesta: La parte de normalización, es un chico que hace lo que él quiere en la casa, si no se le dan normas bien claras no se logran muchas cosas con él, eso afectó a él, lo otro que tampoco tenía normalizado un horario de estudio en su casa durante el confinamiento, se conectaba casi nunca y cuando lo hacía era por ratitos, no quería, se distraía con mayor facilidad, que no entendía o lloraba, entonces no hubieron normas claras para que él pudiera entender horarios y un control, es el regalón, hace lo quiere y se aprovecha de eso.

3. Durante el confinamiento ¿Qué factores facilitaron el desarrollo de las habilidades sociales de su estudiante con DI? Mencione algunos.

Respuesta: Difícil que algo haya facilitado, porque la mamá trabaja y se quedaba con el hermano, el hermano lo dejaba conectado, pero también se tenía que ir a su clase, pero el M. no llegaba, y cuando lo llegaba a conectar la mamá, era de a cada rato decirle conéctate, conéctate y M. se ponía a llorar y con eso conseguía todo y no podía, ahí se quedaba. Los roles de los papás los cumplía más el hermano. Y a modo general, con todo el curso, facilitó el conocer la realidad del hogar de mis niños, el conocer cómo ellos viven día a día en su casa, y aprendí que las mamás no normalizan, están más preocupados de trabajar, de cumplir el rol solo en la parte económica. En realidad, no me facilitó nada, porque tuve que aprender a adaptarme al sistema de vida de ellos, aprendí las rutinas de ellos en la casa, y también me ayudó a conocer el genio de los papás en casa y como en el caso del M., él hace lo que quiere, pero el esfuerzo que hace la mamá por trabajar y mantener a todos sus hijos, es grande pero la pandemia no ayudó, fueron más dificultades que facilitadores, además yo no podía ver si mis chicos hacían sus tareas, me quedó claro al regresar que eran los papás quienes se las hacían. Aprendí también que para los papás es más fácil darles las respuestas a sus hijos a que ellos se esfuercen, sin ninguna explicación, para no tenerlos ahí llorando o frustrados.

4. Durante las clases online ¿Cómo fue la participación de su estudiante con DI?

Respuesta: Era muy mala, se taimaba, decía no puedo, no puedo, no puedo y lloraba, al punto de que tenía que decirle mamita desconéctelo porque los compañeros lo están viendo. Pero cuando trabajaba con él en forma individual, cuando lo llamaba por videollamada por Whatsapp, ahí yo le ponía reglas más estrictas, y ahí lograba algo con él, pero es muy disperso, vive en un mundo de bilz y pap, porque no mide consecuencias de sus actos, pero él es un niño al que yo le llamo la atención y me pone esos ojitos y se me pasa el enojo, por eso digo que es un niño que consigue todo, tanto con la mamá como acá en el colegio, pero le cuesta mucho, él necesita mucho apoyo

individual, no debe tener muchos factores de alteración de su lugar de trabajo, porque la distracción y concentración es nula, y es muy enamorado, ahí no más se concentra.

5. Durante las clases online ¿Implementó estrategias para trabajar las habilidades sociales de su alumno con DI? Mencione algunas, **Si la respuesta es SÍ**, si tuviera que volver a clases online ¿Cambiaría alguna estrategia o continuaría con las mismas? **Si la respuesta es NO** ¿Qué estrategias hubiese utilizado?

Respuesta: Siempre hacía que se presentaran, por ejemplo su familia, todas las semanas (una vez a la semana) tenían que presentar de forma oral a un integrante de su familia, por ejemplo presentaban al papá como se llamaba, que le gustaba hacer, si era mañoso o no hablaba, con algunos era más fluida la presentación con otros no, otras veces era como una conversación por ejemplo ¿qué soñaste anoche? y que te pasaba en el sueño, entonces se acostumbraban y me contaban tía me pasó esto y M. las veces que lograba levantarse temprano, siempre soñaba y contaba, eran bien raros y los dejaba hasta la mitad, incluso a veces se le aparecía un mono pero no entendía al mono, esa era su respuesta, algunos compañeros le preguntaban pero él no respondía, recién ahora que volvimos está hablando más y expresa más cosas, es más coherente en su intervención oral, antes eran puras palabras cortadas o monosílabos. Y luego todos los días en la mañana debían leer un pequeño texto y explicar lo que entendían. pero eso eran mis clases, conversar cómo se sienten, a veces les preguntaba cómo me veo hoy día o como creen que estoy hoy día si estaba triste, alegre, o cómo estaba vestida, eso les costaba mucho comprender, les tenía que ayudar en su respuesta, diciéndoles ¿cómo están vestidos ustedes? con pijama, entonces yo también estoy vestida así para abajo. Y lo otro que les gustó mucho era presentar a sus mascotas como se llamaban, sus responsabilidades, pero él no tenía mascota, no le llamaba la atención.

6. Durante el confinamiento ¿Cómo observó la interacción de su estudiante con DI con sus pares?

Respuesta: Era poco, ya que no todos tenían la posibilidad de tener un computador (eran 2 o 3) entonces, los que tenían computador tenían la posibilidad de ver más rostros en su pantalla, porque solo escucharlos para ellos no era lo mismo, yo les preguntaba imagínate como es tu compañero y no tenían todavía esa capacidad de poder imaginarse al compañero a través de la voz, eso fue difícil para todos los chicos, no tenían los medios para poder verlo. Después yo tuve que mostrarles una foto de cada compañero y quedaron impresionados. Él se imaginaba a una compañerita grande con rulos y cuando se la presenté, quedó impactado, les decía tienen que saludar, pero más allá una socialización más fluida, no, ahora en mi curso, la comunicación, los chicos se ven y conversan, porque tienen que mirarse a los ojos, en cambio en la clases online si yo me perdía en pantalla, para ellos yo no estaba, los que estaban con computador sabían que estaba, pero los que estaban del celular, solo me escuchaban, y si había alguien opinando, veía solo al que estaba hablando y el profesor se perdía, varios decían, la tía se fue, no era lo mismo escucharse y ahora mirarse.

7. En el proceso de educación virtual ¿Qué tan comprometido estaba el apoderado? ¿El apoderado brindaba apoyo durante la participación en las clases online? ¿Ayudaba a su hijo en las responsabilidades escolares? **Si su respuesta es NO** ¿Señale motivos?

Respuesta: Brindaba poco apoyo, el hecho de decirle pon atención o conéctate, pero pensaban que con dar las respuestas eran papás comprometidos y que lo estaban haciendo bien, eso fue un gran error y me costó mucho hacerles entender a los papás que quería que ellos solitos dieran la respuesta, no importa que estuvieran equivocados y que si ellos se equivocaban, los papás o los hermanos no debían llamarle la atención, porque me pasó varias veces, a mí me interesaba que mi estudiante hablara y se comunicara con sus compañeros, me pasó que en una oportunidad el hermano le corrigió, estábamos hablando sobre los sustantivos propios y comunes, le pedí un ejemplo de sustantivo común, entonces él me dijo “Martina” es un sustantivo común, y el hermano lo reprendió, entonces de todo lo que habíamos logrado de que pudiera hablar y conectarse, se convirtió en llanto, tuve que hablar con el hermano, luego con la mamá sobre eso, luego seguimos dando ejemplos para que llegara a la respuesta, darle las características o más pistas, eso tuve que aprender, porque a veces como profesoras cometemos el error de decirle te equivocaste, pero les decía pero si te doy este otro ejemplo, dame otro tú, para que no se notara que él se había equivocado, y los compañeros fueron muy solidarios entre ellos, no solo con él, diciendo tía pero el compañero podría decir esto u otro, así se corrigen, pero comprometidos no estaban los papás, era como los tenemos conectados y ahí no más, se acababa la conexión o las bolsas de internet, me mandaban un Whatsapp avisando, eso era como la parte de compromiso de los papás, nada más, pero tampoco era tan malo, pero no ayudaban a la responsabilidad del niño, los niños se acostumbraron a que les hicieran todo, ahora tuve que enseñar a pintar, cortar, restar, sumar, ahora se ve que los mismos chicos se dan cuenta de cómo quedaba antes a ahora, pero lo han logrado. Ahora, la mamá, no viene a preguntar mucho por los avances de su hijo, supongo que por el trabajo.

8. En el retorno a la presencialidad, durante los recreos ¿Cómo observa la relación entre su estudiante con DI y sus compañeros de diferentes niveles de curso? ¿Nota cambios en la forma de jugar en comparación a antes del confinamiento?

Respuesta: Se relaciona con todas las niñas grandes, no tiene problema en ese sentido en cuanto a socializar, era solamente el computador o el teléfono que eso lo bloqueó, que no sé por qué le pasó eso, pero ahora en presencialidad, lo tengo que estar controlando para que no hable tanto, o no esté interrumpiendo tanto las clases o a los compañeros o tratando de mandar cartitas a sus compañeras, en el recreo yo no lo veo porque es un remolino, anda por todos lados, tiene más relación con los chicos y chicas grandes, porque a él lo miran como chiquitito, bonito, pone esa carita y a las niñas las vuelve locas, en el recreo la gran mayoría de las veces me lo vienen a esperar afuera de la sala las chicas más grandes, al final lo utilizan como una pelota para allá y para acá, así que ahora le he prohibido que lo estén buscando porque se les ha pasado la mano, pero él se cree el chiche de las niñas. Cuando juega con sus compañeros, es tan sociable llega a ser hasta brusco, siempre lo están acusando de que tía el M. me pegó y él me responde que no le pegó, sino que estaba corriendo y jugando, pero debe ser porque con los hermanos juega así, entonces no mide la fuerza, no mide

el juego que puede realizar con sus compañeros, ese es el mayor conflicto que tengo con sus pares de curso, pero con los demás no, con los grandes tiene que aguantar, a él le gusta ir a jugar con los grandes, es demasiado sociable.

9. En el retorno a clases presenciales ¿Nota a su alumno con DI más feliz, entusiasmado, de buen humor, confiado o triste, frustrado, con miedo, molesto, o enojado? ¿Cómo lo observó durante el confinamiento? Haga una comparación.

Respuesta: Es un niño que siempre llega alegre, es raro que llore, y si lo hace es porque le pegaron muy fuerte o porque lo pillaron en alguna maldad y para que no lo lleven a la oficina o no lo reprendan, piensa que con el hecho de llorar uno va a decir no él no tiene la culpa, pero generalmente llega todos los días alegre, con ánimo, siempre sonriente, no se ve triste y cuando se ve triste se le pasa muy rápido, incluso los problemas que tenga en la casa él no los refleja en su forma de ser, quizás su conducta tan explosiva, pero su carita se ve feliz siempre. Antes en la pandemia se veía así, porque era como una estrategia de no querer conectarse y levantarse, tampoco porque le costará, si le cuesta, pero a él no le complica eso, no se frustra con decir ay es que me cuesta, él se las arregla o no le toma el peso, por ejemplo, no escribió la tarea y le digo que debe quedarse en el recreo, y se queda, juega, y aprendí de que cuando él estaba triste o lloraba era porque no quería seguir en clases o quería seguir durmiendo o lo que él quisiera, pero llega a la sala y llega alegre, si tiene problemas con los compañeros él dice no tía y se muere de la risa.

10. ¿Considera importante el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes que presentan DI? ¿Por qué?

Respuesta: Si, es una parte fundamental para ellos, y pasa que él no se frustra cuando no puede hacer algo, él se las arregla, pero otros si, se frustran y la parte de motivación de ellos es fundamental, porque muchos no pueden y se frustran, en cambio él tiene el ego muy alto y no le dificulta esa parte, pero a los otros estudiantes que tienen un grado de discapacidad pero no están integrados en el PIE, les cuesta bastante en comparación con otros chicos, pero el mínimo logro que hagan es fundamental para ellos. Con la mamá, estoy trabajando lo que respecta a motivarlo, a no tirarlo para abajo, que, aunque tenga su discapacidad hay que aprovechar que aún tiene ese entusiasmo, esa alegría de poder trabajar, aunque él ve que no resultan todas las cosas, pero sigue con alegría, hay que aprovechar eso, y yo con eso me lo he ganado, de que podamos hacer algo, por ejemplo, hoy le enseñé la lectura, mañana ya no se acuerda, incluso al segundo ya no se acuerda. La parte de motivación es primordial, la autoestima positiva para ellos, y he trabajado eso con sus compañeros, que ellos lo incentiven y apoyen, cuando se hacen trabajos en grupo, incentivo a que ellos integren a los que le cuestan y los motiven, buscando la habilidad que tiene cada uno. Y hay que hacer un trabajo con la mamá porque son ellas las que están desmotivadas, porque quieren que su niño avance igual que el resto y no se puede, con ellos vamos pasito a pasito, si logre con M. que estuviera dentro de la sala, que aprenda que haga y que venga y no haga la pataleta para no querer estar, porque él viene todos los días y cuando no viene avisa, él tiene la responsabilidad de venir al colegio, aunque solo venga a jugar y pasarla bien.

Entrevista Profesora Jefe de 4° Básico

1. Durante las clases online recuerda alguna experiencia importante sobre la interacción social de su estudiante con DI ya sea con su familia o pares ¿Cómo fue? ¿Observó cambios significativos en las habilidades sociales de su estudiante durante y después del confinamiento? Mencione algunos.

Respuesta: Durante la experiencia que tuve yo con el cuarto básico que fue un curso que yo tome en tercero y lo tome de manera online desde marzo y la asistencia online era muy escasa así que se llamaba a los que más se podía, se llamaba durante ese tiempo y los niños que estaban en forma frecuente que estaban el programa de integración eran pocos. pero de los demás niños nunca estuvieron presentes en clases, yo los conocí muy poco, en julio del año pasado, después de las vacaciones de invierno cuando las clases se hicieron presenciales ahí vino S. que son los niños del PIE, pero más descendidos, una experiencia importante de interacción social de los estudiantes ¿Cuándo la vi? Este año ellos pudieron interactuar entre pares, entre sus otros compañeros, pero de una forma bastante como de a poco, con su compañeros no socializaban al tiro porque habían muchos peros, después empezamos a trabajar las emociones con los niños y recién ahí como que ellos empezaron a relacionarse más entre ellos y aprender a jugar de nuevo, el aprender a compartir, porque antes cuando llegamos todo era controlado no se podía compartir ningún alimento, no se podía juntar con el compañero, habían demasiados protocolos por el COVID, entonces ellos como que venían al colegio y uno poco se podía acercarse a ellos, entonces no había como mucha interacción y cambios significativos no te puedo decir que pudieron haber habido durante este tiempo porque como te digo no participaron de clases presenciales, ni en forma online.

2. Durante el confinamiento ¿Qué factores dificultaron el desarrollo de las habilidades sociales de su estudiante con DI? Mencione algunos.

Respuesta: Los factores fueron la falta de uso de recursos tecnológicos como para poderse conectar, la falta de compromiso de la familia porque todo niño necesita una familia para poder estar ahí porque si bien aquí en el colegio se le otorgó celulares para que ellos se pudieran conectar o en último caso el llamarlo y hacerle una clase como lo hacía la tía diferencial que los tenía que llamar por WhatsApp no se a las 7:00 u 8:00 de la noche a la hora que estuviera la mamá y poder tratar de hacer las actividades, yo lo hacía después de las 4:00 de la tarde con los niños que más se podía, con los del grupo de integración con los que podían responder que eran los transitorios y otros factores que pasaron aquí, fue el uso de la mascarilla durante las clases online era taparse la boca y al hacer eso tú no ves lo que te está hablando, ahora ellos están aprendiendo a hablar bien y a modular bien, además como digo yo propiamente tal no es que culpe, sino que más que nada creo que no hay ninguna responsabilidad de la familia que se comprometa con la educación de sus hijos antes de la pandemia, durante la pandemia y después de la pandemia, es lo mismo.

3. Durante el confinamiento ¿Qué factores facilitaron el desarrollo de las habilidades sociales de su estudiante con DI? Mencione algunos.

Respuesta: Bueno a los que participaban en las clases que o que se le hicieron videollamadas de forma particular ahí nosotros logramos avances con ellos sobre todo en la parte emocional, porque más que pudieran haber aprendido por ejemplo a leer o haber tenido un hábito de lectura o haber desarrollado más la parte de habilidades de arte, música o tecnología no había nada de eso, como mencionaba que sí se trabajó con ellos sí, pero se trabajó propiamente tal la parte socioemocional: ¿cómo están? ¿cómo se sienten? ¿Por qué tenían miedo a la cámara? no la querían prender le daba vergüenza, todo el tiempo estaban con la mascarilla entonces era como bastante difícil ese aspecto, entonces se trabajaba la habilidad de socioemocional más que el aprendizaje más que contenido más que lo que pudieran hacer, con los que iban avanzados podíamos lograr una lectura, un dictado, en matemáticas y en lenguaje sólo esas asignaturas y como recortar, pegar para poder ver la parte de motricidad fina y gruesa que todavía les cuesta recortar. Pero en el estudiante ninguna, debido a su contexto, no tenía internet, ni teléfono o computador y no se conectaba, solo se le enviaban tareas, pero no las hacía o muy poco.

4. Durante las clases online ¿Cómo fue la participación de su estudiante con DI?

Respuesta: De mi estudiante propiamente tal, ninguna, el colegio hizo todo lo humanamente posible, un tío de él contrató un router lo instaló en la casa, la coordinadora, la tía diferencial y el psicólogo de acá del colegio fueron a la casa le entregaron el celular con la aplicación de Meet para que él se pudiera integrar, pero fue en el momento así como que la tía entró a la clase online y lo vi a él, y quedo comprometido a incorporarse, pero no se conectó más, por eso yo te digo que harto ha avanzado para haberse incorporado a clase presencial desde el año pasado a estas alturas y no tan solo con él sí no con varios niño. Me pasaba que el apoderado me decía tía usted tiene que decirle que le va a hacer un regalo y él le va a hacer la actividad, entonces yo creo que es una forma que el apoderado usaba como estrategia, porque el apoderado paso a ser también parte como de profesora y ya ellos no tenían la herramienta cómo hacerlo entonces - mamá ya yo voy a hacer esta tarea pero tú me tienes que comprar algo - como que se fueron acostumbrando a este a este cambio y no se puede premiar al alumno que no hace nada porque es su función y su trabajo estudiar, no es que yo hago esta tarea y yo necesito algo a cambio, yo le digo - mira yo hago mi función de profesora y trabajo y yo les enseño los educó le hago todo lo que tengo que hacer como profesora , la mamá en la casa tiene que hacer las cosas dedicarse igual un tiempo a ustedes - que yo se los he dicho que 30 minutos al día 20 minutos al día pero estar juntos, no es que sienten al niño aquí y que se vayan para allá porque no va a saber qué hacer y no dejarlos solos, pero en cuanto a S. no hubo participación.

5. Durante las clases online ¿Implementó estrategias para trabajar las habilidades sociales de su alumno con DI? Mencione algunas, **Si la respuesta es SÍ**, si tuviera que volver a clases online ¿Cambiaría alguna estrategia o continuaría con las mismas? **Si la respuesta es NO** ¿Qué estrategias hubiese utilizado?

Respuesta: Ya durante la durante las clases online se implementaron todas las estrategias habidas y por haber, todo lo que tú puedas hacer con tal de que los niños se conectarán todos y tomaran un

hábito que íbamos a tener que trabajar durante mucho tiempo de esa forma y con un horario más reducido porque así se empezó con un horario reducido, después de terminar el horario la estrategia que se aplicaba era que nosotros teníamos que llamar al alumno que no se había conectado y hacerle una clase particular de 40 minutos, en esta se tomaba lenguaje y matemática y las otras actividades de las otras asignaturas tú podías hacer interdisciplinariedad con los otros ramos pero sí que te dieran lectura, que escribieran o que tú vieras la letra que era de ellos, porque hubo estrategias que se aplicaron pero que tú no te dabas cuenta que también estaban los apoderados de por medio haciendo las tareas, entonces uno de repente dice - oh qué maravilla - pero luego acá y no sabían nada entonces era como bastante desilusión, uno pudo haber aplicado muchas estrategias, usábamos muchas tarjetitas de cálculo mental, si bien avanzamos con los niños que se incorporaron siempre a clase, los que tuvieron esa constancia ese apoyo de los apoderados si se avanzó no al 100% pero se avanzó bastante, y bueno yo no nunca volvería a clases online, a no ser que hubiera una pandemia que obligadamente tuviera que volver, bueno tendría que decir que si únicamente lo tengo que hacer. Y qué estrategia cambiaría de que si todos los niños saben usar la tecnología se tienen que conectar sí o sí, porque tienen una forma de hacerlo era simplemente que ellos no lo querían hacer, la situación siempre la han dominado los niños antes los padres eso lo tengo súper claro, lo trabajamos en reunión la semana pasada porque los niños están actualmente más teléfonos, más calle, más televisión, menos compromiso, desobedientes, ellos puros derechos pero ningún deber, porque no hace ninguno su cama, nadie le ayuda a la mamá a levantar una taza de la mesa o a poner la mesa para tomar once entre todos, ahora sí tenemos que volver, todos tienen que volver porque si uno puede todo pueden.

Las clases online todas de alumnos del PIE fueron por lo general en forma individual y podíamos hacer las clases entre 2 niños o 3 niños, pero en forma online, no podía un alumno ir a la casa del otro. En forma general se podían hacer trabajos y si no se hacía durante la misma clase se designaban o ellos mismos - ya yo quiero trabajar con esta compañera - o - con este compañero - y averiguar por ejemplo las partes de la noticia, el tipo de texto, que lo aprendieran a identificar, yo les daba suficiente tiempo para que ellos buscaran información, también les presentaba muchos PPT donde ellos fueron ubicando el tipo de texto y ellos mismos fueron organizando en grupo de esa forma o también se podía hacer con sugerencia de que lo hicieran a través de grupo pero a través de WhatsApp o videollamada entre ellos para que después lo pudieran exponer, es una de las estrategias que se podía hacer así como para que trabajaran en forma grupal porque hay que tener mucho cuidado, le solicite a los apoderados que les quitaran los celulares que bloquearan a todos los contactos que ellos tenían porque se estaban pasando contactos o se estaban pasando fotos que no debían tener para ellos, entonces los apoderados reclamaron mucho, niños que enviaban ponte tú cosas obscenas que otros compañeros no deberían de ver, entonces se prestaba para mucho problema con los apoderados por este tipo de cosas se prefería frecuentemente la clase más presencial más participativa, que era más interactiva, pero dentro de lo que era online a través de juego que hicieran ellos, qué opinarán más, que contenido era y la contención.

6. Durante el confinamiento ¿Cómo observó la interacción de su estudiante con DI con sus pares?

Respuesta: Mira las relaciones entre ellos siempre en forma general del curso fue buena, nunca escuché una falta de respeto durante la clase en forma general o que un niño ofendiera a otro o que se preguntaran ¿Por qué estás vestido de esta manera? ¿Por qué estás vestido de la otra? ¿Por qué opinas distinto? en ese aspecto siempre han sido muy respetuosos entre ellos, yo no tengo mucho que decir porque los que se conectaron siempre la mayor parte del tiempo fueron 25 porque ellos era 44, 25 hasta llegar a tener 30 alumnos conectados para mí era un logro, porque ya me quedaba menos y yo tenía que llamar durante la tarde y no sé pues hasta las 7 o 8 de la noche que llegará la mamá o el papá del trabajo para poder tomar una lectura ya era demasiado complejo y en cuánto a mi estudiante S. yo nunca lo tuve en forma online de una manera constante, yo los conocí el año pasado y cuando volvimos para mí fue una sorpresa porque de verdad vi en cada uno de ellos, el no saber nada pero absolutamente nada, era a partir todo de cero ellos habían estado en primero básico en este colegio presencial cuando no había pandemia, pero creo que era un curso muy desordenado muy inquieto, este curso lo tuvo mi otra colega, que igual me contaba lo mismo que no se conectaban jamás, que constantemente había que llamarlos y en tercero fueron más, los que son del PIE no. El S. y el M. son muy amigos y S. como que domina la situación -Ya po' M. - le guarda las cosas para salir lo más rápido posible para ir a jugar a la pelota, pero a veces se enoja y les quita la pelota a todos y se viene para acá a guardarla a la sala, así es la vida de ellos.

7. En el proceso de educación virtual ¿Qué tan comprometido estaba el apoderado? ¿El apoderado brindaba apoyo durante la participación en las clases online? ¿Ayudaba a su hijo en las responsabilidades escolares? **Si su respuesta es NO** ¿Señale motivos?

Respuesta: Yo diría que los alumnos que yo tuve sí esos 20 niños que se conectaban todos los días es porque el apoderado estaba ahí, el alumno peinado con su ropa, tomado de desayuno, no con pijama, se notaba con una mesita, porque se le dio la oportunidad que vinieran a buscar una mesa y una silla para poder habilitar como escritorio acá al colegio, a mí me mandaron una pizarra del colegio y yo dije porque no que van al colegio buscar una mesita y una silla para que tengan todo ordenado porque a veces el niño - ¿Que nos toca? ¿Lenguaje? ¿Tía que nos toca? - Ellos no tenían ni idea - ya no tía que mi hermano chico me quito mi cuaderno - no está el estuche, que buscaban todo ese tipo de cosas y tú ya terminabas casi la clase, entonces yo dije por favor que vinieran acá al colegio y vinieron a buscar una mesita para que ellos tuvieran todo ordenado, en caso contrario que tuvieran a su hermano en clases también, que se buscaran una caja de zapatos para guardar debajo de la cama sus cosas, pero no que las estuvieran buscando después, pero esos apoderados comprometidos 100% nada que decir, pero de los 7 niños de PIE eran 2 más avanzados y los otros bueno teníamos que llamarlos en forma individual, y el S. no había que ir a la casa y a la casa de su amigo igual.

Yo nunca fui a la casa de él porque consideraba que las tías diferenciales habían hecho demasiado por ellos y que ya no cumplieran, que ellos podían hacerlo, encontraba que era una falta de respeto

hacia el colegio, cero compromiso entonces como apoderado, no estoy hablando del niño porque el niño es niño, él no tiene la culpa de que el apoderado no los conecte, de que el apoderado no haga el esfuerzo, sino que ellos siempre se excusan detrás de - ah no tía es que justo tuve que hacer esto, que tuve que hacer esto otro, que no había internet, que se me está cayendo el internet - en fin el que no se quería conectar, no se conectaba porque no quería, pero el colegio le dio todas las facilidades habidas y por haber, yo lo que no fomento es la flojera y la irresponsabilidad del apoderado.

8. En el retorno a la presencialidad, durante los recreos ¿Cómo observa la relación entre su estudiante con DI y sus compañeros de diferentes niveles de curso? ¿Nota cambios en la forma de jugar en comparación a antes del confinamiento?

Respuesta: Bien, se relacionan demasiado bien, mira juegan a la pelota con los de octavo se creen grandes un partido con ellos, les dan un puro pelotazo y van a quedar vueltos para allá, decirles: no quiero que te juntes con los niños grandes porque me da miedo, pero yo creo que lo más bonito de la vida es ser niño, no tienes que trabajar, no se preocupan siquiera de estudiar, ni siquiera de nada, mira yo un día fui con el S. de la mano a tomar desayuno porque era el último que quedaba y mi asistente estuvo con licencia, entonces todo me tocaba sola y ya iba a buscar dejaba a mi niño allá a la leche venía a ver los de acá mientras yo dejaba a los de la leche y ya los otros hacían sobremesa llegaban como a las 9:00 la mañana acá a la clase y voy con el S. - ya vamos S. vamos a tomar el desayuno - no tía vamos a tomar once - a esta hora pues S. - le dije yo - si tu llegaste atrasado pero es desayuno no es once son las 9:00 de la mañana - haber dime los días de la semana ¿A cómo estamos hoy día? estamos a miércoles - ya super ¿mañana? - jueves - ya bacán ¿y pasado? - sábado - no se sabe ni los días de la semana, ni sabe cuándo es noche y cuando es día, ni cuando se tomaba once ni desayuno y me daba risa, pero en cuanto a la interacción el año pasado poca porque había muchas cosas que no había que hacer el año pasado, juntarse y todo ese tipo de cosas. Pero ya después cuando hubo el acceso de que no podíamos usar mascarillas fue así como una liberación y de primera como que igual le dio como vergüenza porque verse su rostro, su cara, sus dientes era como raro para ellos porque tienen el espejo entonces los mandaba a que se miraran al espejo - oh no tía - y no porque igual tenían que pronunciar bien las palabras y todo, pero se llevan súper bien con sus compañeros con todos, son bastantes líderes, líderes para la pelota para todo tipo de cosas, así que no hay problema en eso.

9. En el retorno a clases presenciales ¿Nota a su alumno con DI más feliz, entusiasmado, de buen humor, confiado o triste, frustrado, con miedo, molesto, o enojado? ¿Cómo lo observó durante el confinamiento? Haga una comparación.

Respuesta: Mira bueno como te digo yo durante el confinamiento no podría decir cómo estuvieron, porque no tuve mucho acceso con ellos aparte de lo que yo podía hablar solo por teléfono, o a través de una videollamada, pero sí como temeroso siempre con cierto miedo y las veces que hablé con ellos de muy pocas palabras como - si - no - monosílabos mayormente pero ahora no ellos comparten mucho, me pasó con un alumno de integración, un FIL, el alumno se fue, pero yo me

quedé con mucha preocupación con él, lo retiró la mamá del colegio porque él no quería venir más a este colegio, porque quería ir a otro colegio porque este ya le había aburrido, así ha sido su ruta, entonces él me daba mucha pena porque él vivía como demasiado solo no le gustaba jugar, no le gustaba compartir, le gustaba más quedarse en la sala me decía -¿Tía la ayudo a limpiar la mesa? - ¿La ayudo a ordenar la sala? - era muy introvertido, no le gustaba mucho jugar y después se fue soltando un poquito más, pero después como que no quiso venir a clase, se le hizo como un hábito el no venir a clase.

En S, todo cambió, el año pasado, primero que nada creo que llegaba llorando en primero básico, en segundo nunca se conectó me decía la colega, bueno que todo fue a través de guías y material a la casa, pero él no como que no sonreía, no jugaba, asistía poco clase, pero ahora es otro niño, uno que tira alguna talla, que se ríe que se atreve para pedir permiso para ir al baño como corresponde, que si se le pierde algo es capaz de buscarlo, pero menos con las tareas porque le digo - S. ¿Qué vas a hacer? trabaja en tu cuaderno de caligrafía o trabajemos en el cuaderno de la tía diferencial. - porque la tía les tiene otro cuaderno para que ellos vayan trabajando lenguaje y matemática, a él le gusta pintar autos todos el rato y tiene aquí el cuaderno de la tía y aquí abajo tiene el auto y está pintando el auto y después cuando me ve a mí hace así (hace como que está trabajando en el cuaderno de actividades) entonces cuando yo le digo a la asistente o yo me quedo con él unos 10-15 minutos para hacer la tarea, ahí escribe pero yo a él lo encuentro que es como un niño muy feliz, siento que es feliz a pesar de que él vive en un entorno con personas con bastantes problemas de discapacidad todos en la familia y es tan pequeño y vive con puros adultos pero aquí, se libera – ya castigado, ¿Hiciste esto? No hay más pelota. – Tía, pero si yo me porto bien estos dos días que vienen ¿Usted después me deja? si ya y se porta bien cumple no es otro o sea antes y ahora es un cambio enorme yo creo que él va a poder en quinto tengo mucha esperanza, no la pierdo ni de aquí a diciembre todavía yo creo que se va a poder.

10. ¿Considera importante el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes que presentan DI? ¿Por qué?

Respuesta: Absolutamente, no tan solo para los niños con Discapacidad Intelectual, porque yo soy de una idea, yo soy súper estricta al extremo que a lo mejor un niño puede decir - oh la tía más pesada - que la tía es mañosa - yo soy una profesora súper estricta pero demasiado comprometida con los niños, me gusta que todos mis niños aprendan, que todos sepan, fue como un proyecto que yo me propuse de cuando yo tomé a los chicos en tercero, ellos tienen que pasar todos de curso pero todos leyendo y en este momento el único que no lee para mí es S. pero yo lo tengo que lograr sé que por el SIMCE se me ha complicado porque tengo evaluación docente que la tuve que suspender, después que tuve que ver este asunto del SIMCE ahora estar preparándolos a todos y encargarme de él yo sé que lo voy a lograr, yo lo sé tengo mucha esperanza, pero si un alumno tú no lo tratas con cariño con afecto, el alumno jamás te va a aprender nada nunca porque yo puedo ser a lo mejor muy estricta, pero soy estricta para su beneficio para que ellos puedan aprender, porque si me quedo como un ogro, como la persona mañosa o que no toma en cuenta este porque no sabe o me quedo solamente con el grupito de los niños que saben creo que no estoy haciendo

mi pega profesionalmente, entonces no me siento yo, yo soy comprometida y los trato a todos por igual, porque antiguamente cuando iban a buscar a los niños del PIE a la sala me incomodaba cuando los demás decían - ah vienen a buscar a los que les regalan las notas - y varias etiquetas que no correspondían a los niños, entonces por lo mismo que yo creo que cambió la ley de que la educadora fuera más tiempo a la sala y no estuviera tan sólo con los niños que necesitarán ayuda, la educadora comparte con todos los niños, ustedes igual cuando van a hacer sus prácticas comparten con todos, para que ellos no se sintieran, porque igual los niños sentían que ellos no sabían y por eso estaban ahí, entonces de repente que te dijeran - tú eres flojo porque vas al PIE porque te van a hacer clases allá - era como etiquetarlos, ahora los van a buscar y los chiquillos van felices, pero porque saben que les van a ser como una clase de reforzamiento y ese concepto cambió y desde que cambió ese concepto, ellos van con más alegría entonces no están etiquetados y en la sala tampoco se discrimina, igual participan de las mismas formas si tiene que pasar a la pizarra, pasa en la pizarra de la misma manera, es sacarlos de esa forma pero sí de que requieren de ayuda es verdad o sea tú tienes que bajar la evaluación, tienes que arreglar la evaluación, tienes que cambiarle la actividad, adecuarla al nivel de aprendizaje que tienen ellos, igual la actividad que tú estás haciendo clase bajarla al nivel de ellos, y bueno siempre fue así sólo que ahora ya es con más frecuencia y en último caso tienen sus guías aparte donde pueden trabajar ellos para que puedan rendir, así que esa es la diferencia de que había antes con la que hay ahora.

¿Cree que es importante profundizar el trabajo de las habilidades sociales en el establecimiento?
¿Qué estrategias utilizan durante las clases para que los niños trabajen juntos? O ¿En qué momentos se da esa instancia? O ¿Si se dan esas instancias?

Respuesta: Primero que nada los niños con necesidades educativas especiales no están ubicados en un grupo en una sola parte de la sala sino que están distribuidos e integrados esa es la primera estrategia porque no pueden quedar 2 o 3 niños juntos y los otros por allá, si se quieren cambiar de puesto se cambian y no hay problema en eso, pero no que tú vayas y los dejes por allá todos juntos y que nadie se preocupe de ellos, eso ya no existe por lo menos yo creo que ningún curso en este colegio existe eso de que dejémoslo por allá por el rincón nomas si total uno sabe que ya no van a aprender no es para mí eso. Ahora ya para que ellos trabajen en grupo va ser de acuerdo a las habilidades que ellos tengan, bueno primero que nada yo trabajo mucho lo que es las palabras mágicas por ejemplo, mucho vídeo con material de desarrollo personal, con vídeo de las emociones lo trabajamos mucho eso pero en forma general, de compartir, del respeto sobre todo en orientación lo trabajamos, de respetarse entre pares y en los trabajos ellos trabajan en grupo como todos los demás y los apoyan todos, yo digo que los niños a esta edad no son hirientes o por lo menos acá nunca han sido así como hirientes entre ellos, cuando no saben y hay algún alumno que lo traté de etiquetar uno controla esa situación o puede contarle al alumno lo que le pasa a su compañero que no tiene su misma capacidad intelectual igual que él o que no tiene la misma habilidad de aprender con la misma rapidez que aprende él, sino que sólo a él le cuesta un poco más y logran mucho, uno no anda como una protectora, pero siempre está preocupada de ellos en forma como interna pero todos los colegas, las educadoras también, todos estamos en función de ellos, porque igual hay

niños que se les nota demasiado su discapacidad. El juego salimos a jugar hartos me gusta jugar, me gusta bailar, la relajación, a ellos les encanta que juguemos la relajación – tía juguemos a la relajación y es que ponte tú y yo los hago que hagan relajación de hombros, estirarse, les encanta la relajación y a mí me encanta mi curso.

9.4.2. Transcripción de Entrevista a Apoderados

Entrevista apoderada de estudiante con DIL de 3° Básico

1. Recuerde durante la pandemia (confinamiento) ¿Cómo se entretenía su hijo? ¿A qué jugaba? ¿Cómo se comportaba?

Respuesta: Estaba en la casa con el teléfono o la tele, no lo dejaba salir porque tiene problemas de salud, y de repente lo hacía estudiar porque con las clases online quedaba cansado, no cansado, sino que el hecho de el querer aprender y no poder lo frustraba mucho, diciendo que no podía, juega hartos con sus hermanos, pero a veces pelea por todo con ellos.

2. Durante las clases online ¿Cómo era el comportamiento de su hijo? ¿Cómo fue su participación? Descríbala ¿Observó en algún momento un aumento o descenso en su participación? ¿Por qué razón?

Respuesta: Se portaba bien, ponía atención, pero después se aburría luego, aunque fueran cortas las clases, porque es muy hiperquinético, le cuesta estar tranquilo, pero participaba de las clases, prendía el micrófono o encendía a veces la cámara, pero habían días en los que no quería participar o conectarse, se quedaba dormido, incluso me tocaba dejarlos solos, pero terminaba las clases antes de tiempo porque no quería conectarse.

3. Recuerda algún momento durante las clases online donde su hijo disfrutó conectarse a clases ¿Cómo fue? ¿En qué asignatura? ¿Qué sucedió?

Respuesta: Le gustaba conectarse cuando le tocaba educación física, porque podía moverse, pararse, saltar, esa asignatura le gustaba hartos.

4. Recuerda algún momento durante las clases online donde a su hijo no le gustaba conectarse a clases ¿Cómo fue? ¿En qué asignatura? ¿Qué sucedió?

Respuesta: Iba bien cuando la tía le explicaba, pero no le gustaba cuando le tocaba escribir, le terminaba escribiendo yo la tarea, además cada uno de mis hijos estaba en sus clases, y no podían ayudarlo, él estaba en su pieza y se desconectaba solo.

5. Durante las clases online ¿Los profesores hacían actividades grupales donde su hijo participara? ej. exponer trabajos, hacer representaciones teatrales, o recreos virtuales.

Respuesta: no recuerdo exactamente, lo que recuerdo es que tuvieron que presentar la familia con la tía, interactuaban, y participaba hartos de las clases, pero a veces apagaba la cámara

6. Durante el confinamiento su hijo ¿Se relacionaba de alguna manera con sus compañeros, u otros amigos de otros cursos fuera del horario de clases? Como por ej. a través de videollamadas, videojuegos, o redes sociales.

Respuesta: Si, en la pandemia y ahora juega con sus compañeros por el free fire, al principio no, porque se había cambiado de colegio en el 2020 y recién los estaba conociendo, vino 3 días y empezó la pandemia, después con las clases online le costaba tener la cámara prendida para él era raro y no le llamaba la atención.

7. Durante las clases online en casa ¿Usted facilitaba aparatos tecnológicos como celular o computador con acceso a internet? ¿Le entregaba apoyo necesario a su hijo para que participara en clases como ej. brindándole un ambiente sin ruidos ni distractores?

Respuesta: Si, se me hizo complicado sí, yo usaba mi celular para enterarme de lo que pasaba cuando me iba al trabajo, pero cuando estaba en la casa le pasaba mi celular para que se conectara, pero acá en el colegio le prestaron tablet, y lo usaba y ahí tenía que estar yo diciéndole que se conectara y que prestara atención.

8. Al volver al colegio su hijo ¿Le ha comentado que comparte con sus compañeros? ¿Qué le ha dicho? ¿Se nota que le gusta compartir con ellos?

Respuesta: Él es muy sociable y bueno para pololear, le gusta compartir con las niñas más grandes, me conversa hartito las cosas que hace, si se portó bien o no, o si peleó con alguien, además yo le pregunto, le reviso los cuadernos.

9. En el retorno a clases presenciales ¿Nota a su hijo más feliz, entusiasmado, de buen humor, confiado o triste, frustrado, con miedo, molesto, o enojado? ¿Cuál cree usted que puede ser la causa?

Respuesta: Él es muy feliz, el colegio le ha servido hartito, porque ha avanzado, y quiere venir al colegio, a principios en la pandemia no le gustaba, no quería ni conectarse, pero al volver a clases le gustó porque se iba a entretener más, porque en cambio en la casa se aburría, nada le llamaba la atención, si fuera por él estaría viendo monos todo el día. Me dijo que le gustaba que era mejor así, porque antes estar sentado frente a una pantalla le costaba, no puede estar tranquilo un rato, incluso cuando llega del colegio, come, se cambia de ropa y sale a jugar, a él todos lo conocen en la villa, los saluda a todos es muy sociable y de piel, es muy alegre, pero distraído, y ha tenido avances, y lo motivo. El único rato en el que está quieto es cuando duerme.

10. ¿Cree usted que es importante que su hijo mantenga una buena relación con los demás? ¿Piensa que eso lo ayudará en su futuro? ¿Por qué?

Respuesta: Si, porque conoce otras cosas, conoce más de la gente, otras experiencias, así se da cuenta que no todo puede ser gris, sino que, de otros colores, él es muy alegre, pese a todo lo que ha tenido que pasar desde pequeño como sus complicaciones de salud. Es súper importante que

se trabaje en el colegio eso, porque le ha costado tanto, pero igual me da miedo que se confíe mucho de la gente, pero yo igual le explico.

Entrevista apoderada de estudiante con DIM de 4° Básico

1. Recuerde durante la pandemia (confinamiento) ¿Cómo se entretenía su hijo? ¿A qué jugaba? ¿Cómo se comportaba?

Respuesta: Salía a jugar, por ratos, porque tenía que hacer sus tareas, porque le mandaban guías las tías, algo le enseñaba yo, dependiendo de lo que yo supiera, pero salía a andar en bicicleta o jugaba conmigo a la pelota en el pasaje, se portaba bien, pero es mañoso y travieso.

2. Durante las clases online ¿Cómo era el comportamiento de su hijo? ¿Cómo fue su participación? Descríbala ¿Observó en algún momento un aumento o descenso en su participación? ¿Por qué razón?

Respuesta: Un flojo para conectarse en el teléfono, nunca se conectó, pero las guías que venía a buscar o que la tía le iba a dejar le servían harto para que no quedara repitiendo, pero se portaba medio mal porque lo obligaba a hacer las tareas, para conectarse costaba un mundo y a mí también porque al teléfono no le entiendo nada y tampoco teníamos internet, pero para mí es importante que surja mi hijo.

3. Recuerda algún momento durante las clases online donde su hijo disfrutó conectarse a clases ¿Cómo fue? ¿En qué asignatura? ¿Qué sucedió?

Respuesta: Cuando iba donde la mamá de su amigo, ella tenía internet y le enseñaba un poquito, sobre todo las matemáticas y lenguaje porque le cuesta mucho, ahí felices hacían los dos las tareas, porque le gusta y se alegra de estar siempre con otro niño al lado para aprender, ellos se criaron juntos.

4. Recuerda algún momento durante las clases online donde a su hijo no le gustaba conectarse a clases ¿Cómo fue? ¿En qué asignatura? ¿Qué sucedió?

Respuesta: A veces se iba a la casa de su amigo, y hacían las tareas juntos, las de matemáticas y después la mamá se enojó, y no se volvieron a juntar más para hacer tareas, solo a jugar. Y a veces mis hijos los mayores le enseñan un poco.

5. Durante las clases online ¿Los profesores hacían actividades grupales donde su hijo participara? ej. exponer trabajos, hacer representaciones teatrales, o recreos virtuales.

Respuesta: las tías llamaban a mi hijo y a su amiguito para que vinieran al colegio, donde les leían cuentos, le gustaba hacer eso, el silabario y otras cosas más que yo no sé, porque lo venía a dejar al colegio y me iba.

6. Durante el confinamiento su hijo ¿Se relacionaba de alguna manera con sus compañeros, u otros amigos de otros cursos fuera del horario de clases? Como por ej. a través de videollamadas, videojuegos, o redes sociales.

Respuesta: No, se juntaba solo con su amigo, no lo dejo que salga con cualquiera, no me gusta está muy mala la cosa, con mi teléfono descargaba juegos y jugaba de lejos (online) con otro niño.

7. Durante las clases online en casa ¿Usted facilitaba aparatos tecnológicos como celular o computador con acceso a internet? ¿Le entregaba apoyo necesario a su hijo para que participara en clases como ej. brindándole un ambiente sin ruidos ni distractores?

Respuesta: En la pandemia no tenía teléfono, acá en el colegio le entregaron un tablet, fue un tío del colegio a explicarnos a la casa, pero yo no entiendo mucho de esas cosas, y lo echó a perder. La única que lo apoya harto en la casa soy yo para hacer las tareas y le pongo reglas para que me haga caso, le quitó el teléfono si no las quiere hacer, en matemáticas me gusta ayudarle, porque ese es el ramo que a mí más me gustaba en el colegio, y en la pieza siempre estudia o afuera en el patio, cuando hace mucho calor, le pongo una mesita y hacemos las tareas juntos.

8. Al volver al colegio su hijo ¿Le ha comentado que comparte con sus compañeros? ¿Qué le ha dicho? ¿Se nota que le gusta compartir con ellos?

Respuesta: Si, me dice que juega a la pelota con sus compañeros o a la tiña o la escondía, me cuenta lo que hace en el colegio, le gusta juntarse con los niños hombres, pero no con las niñas.

9. En el retorno a clases presenciales ¿Nota a su hijo más feliz, entusiasmado, de buen humor, confiado o triste, frustrado, con miedo, molesto, o enojado? ¿Cuál cree usted que puede ser la causa?

Respuesta: Ahora viene con más alegría y con más ganas al colegio, antes no, era más flojo. Sentía que estaba más estresado que antes, por tanto encierro, no podía ir al campo. Yo creo que ahora le gusta porque juega con sus compañeros, y quiere a las profesoras.

10. ¿Cree usted que es importante que su hijo mantenga una buena relación con los demás? ¿Piensa que eso lo ayudará en su futuro? ¿Por qué?

Respuesta: Si es importante que se lleve bien con la profesora y sus compañeritos. Le ayudará cuando sea más grande, estudiando y conociendo gente será una buena persona, se le hará más fácil trabajar y con estudios, es mejor. Ahora mi mamita está enferma y vive con nosotros, y él es muy cariñoso con ella, me ayuda a llevarle la comida.

9.4.3 Transcripción de Entrevista a Estudiantes con Discapacidad Intelectual

Entrevista a estudiante con Discapacidad Intelectual Leve de 3° Básico

1. Recuerdas algún momento importante (o actividad que te gustó) de las clases virtuales cuando estabas en tu casa ¿Qué sucedió? ¿Quiénes estaban contigo? ¿Cómo te sentías?

Respuesta: No, no me acuerdo, porque yo apagaba la cámara y me ponía a jugar en la tablet o en el teléfono al free fire, los demás se conectaban, pero no me gustaba verlos ahí en la pantalla. Pero igual me conectaba a la clase yo le respondía a la tía en las clases, pero mis compañeros nunca me preguntaban nada.

2. Durante el encierro en casa ¿Cómo te sentiste al saber que no podías volver al colegio? ¿Extrañaste compartir con tus amigos, compañeros o profesores?

Respuesta: Me sentí feliz porque podía dormir hasta tarde y jugar, las tareas las dejaba al lado, pero igual las tenía que hacer, cuando me daba la gana. Pero no tanto sí, no estaba tan feliz porque no podía ver a mis amigas, o porque no podía jugar a la pelota, en mi casa no tengo pelota. No extrañaba a las tías porque no las conocía, porque era nuevo.

3. Durante la pandemia, en tu tiempo libre ¿De qué manera te divertías en tu hogar? ¿A qué jugabas? ¿Con quiénes?

Respuesta: Salía a la calle a jugar, jugaba con el teléfono de mi mamá o ahora con el mío, salíamos con mi mamá y mi papá al centro con mascarillas o a pasear. Jugaba solo, con el teléfono o con el tablet.

4. Cuando estabas en tu casa durante la pandemia ¿Te conectabas a clases virtuales? ¿Qué tan seguido lo hacías? Si la respuesta es NO ¿Cómo lo hacías para ponerte al día con tus actividades escolares? ¿Quién te ayudaba? ¿De qué manera?

Respuesta: A veces me conectaba porque teníamos que salir, pero no me ponía al día, me conectaba a la clase, pero no preguntaba nada de eso, porque me daba vergüenza, pero mi mamá me decía que tenía que prender la cámara, y yo me enojaba y cortaba, fue solo una vez sí, las otras veces sí me conectaba.

5. Cuando te conectabas a clases desde tu casa ¿Qué tipo de actividades hacías con tus compañeros? ¿Les quedaba tiempo para compartir con ellos? ¿Te motivó a participar más en las clases online? Si la respuesta es NO: ¿Por qué? ¿Qué hacías?

Respuesta: No me acuerdo, porque pasaron hartos años, me conectaba hartos solo cuando me tocaba física, pero ahora ya no, ya no me gusta, tampoco me gusta el lenguaje, si me gustan las matemáticas, sólo se hacían clases.

6. Durante el tiempo que estuviste encerrado en casa con tu familia cuando nadie podía salir a la calle ¿Tu familia disponía de tiempo para realizar actividades divertidas como por ej. jugar, conversar, ver películas, cocinar? ¿Te gustaba pasar tiempo con ellos?

Respuesta: Cuando íbamos al campo me quitaban la pelota, y no jugaban conmigo, así que yo les quitaba la pelota. No me gusta ver películas. Y una vez, en el colegio S.N que estaba antes, hicimos yogurt con frutas, lo hice solito y me gustó. Solo cuando comemos conversamos, pero no tanto porque yo estoy comiendo y pegado al celular, yo no converso con ellos, yo no sé de qué hablan, están todos pegados al celular. Con mis hermanos tampoco converso porque están en el teléfono o en la tele. Me gusta que estén conmigo al lado pero que yo esté en mi celular, que no me molesten.

7. Ahora que volviste al colegio ¿Qué actividades realizas con tu familia? ¿Han cambiado las actividades que hacen en comparación a cuando nadie podía salir a la calle?

Respuesta: Ahora salimos lejos, antes con mi familia íbamos al centro no más, pero yo ando todo el día afuera porque tengo hartos amigos, y mi familia están pegados al celular.

8. Cuando volviste al colegio ¿Cómo te sentiste, feliz, contento, animado, triste, angustiado, preocupado?

Respuesta: Me sentí mal, porque no quería volver, no me gustan las clases, a veces no más vengo. No extrañaba venir, porque yo no conocía a nadie, era nuevo el año pasado, me gustaba estar solo, porque no conocía a nadie y perdí a mis amigos del otro colegio, pero ahora tengo amigos de todos los cursos, tengo un amigo que es de kínder y tengo a otros que son de cuarto, me hice amigo de ellos porque ellos me hablaban porque viven cerca de mí y son de este colegio.

9. Cuando volviste al colegio ¿Disfrutas más las clases presenciales o extrañas estar en clases desde tu casa? ¿Por qué?

Respuesta: Ninguna de las dos, porque me gusta estar afuera todo el día y jugar a la pelota, pero solo cuando quiero. Tengo una amiga que me pasaba su pelota, pero un perro me la mordió, así que ahora si o si tengo que jugar con ellos con mis compañeros acá en el colegio o en la villa, porque ellos tienen pelota y yo no. Cuando juego con ellos, y voy perdiendo, los boto porque no son de mi equipo, pero los que son de mi equipo los animo a ganar, y cuando juego al free fire, me enojo cuando pierdo, una vez tiré el celular.

10. Ahora que volviste a clases presenciales ¿Te gusta compartir con tus compañeros? ¿Juegas con ellos? ¿A qué juegan?

Respuesta: Ni tanto, pero si igual, comparto con ellos cuando sacan la pelota. Y me gusta cuando me toca hacer trabajos en equipo porque lo hago con mi mejor amigo, pero nos cuesta cuando nos toca leer, porque él tampoco sabe, ni siquiera sé si voy a pasar de curso.

11. ¿Sientes que es importante compartir con tu familia, amigos, compañeros, y profesores?
¿Por qué?

Respuesta: a veces, porque así no estoy solo, y a veces me junto con ellos porque tengo una bici, pero ahora no puedo porque la bici está mala. Juego cuando quiero, pero si me obligan no juego.

Entrevista a estudiante con Discapacidad Intelectual Moderada de 4° Básico

1. Recuerdas algún momento importante (o actividad que te gustó) de las clases virtuales cuando estabas en tu casa ¿Qué sucedió? ¿Quiénes estaban contigo? ¿Cómo te sentías?

Respuesta: A veces me conectaba y la tía me mandaba tareas (guías), la tía hablaba y conversaba con mi mamá.

2. Durante el encierro en casa ¿Cómo te sentiste al saber que no podías volver al colegio? ¿Extrañaste compartir con tus amigos, compañeros o profesoras?

Respuesta: Me sentía mal porque no podía venir al colegio, extrañaba a las profesoras, a mis amigos, porque jugábamos con el M, el J y yo (los 3).

3. Durante la pandemia, en tu tiempo libre ¿De qué manera te divertías en tu hogar? ¿A qué jugabas? ¿Con quiénes?

Respuesta: Salimos con el M a jugar a la pelota porque vivimos cerca, íbamos al parque, me sentía bien, me divertía porque somos amigos de chiquititos. No me daba miedo el COVID, nunca me lo he pegado. Y salía en bicicleta solo porque el M no sabe.

4. Cuando estabas en tu casa durante la pandemia ¿Te conectabas a clases virtuales? ¿Qué tan seguido lo hacías? Si la respuesta es NO ¿Cómo lo hacías para ponerte al día con tus actividades escolares? ¿Quién te ayudaba? ¿De qué manera?

Respuesta: A veces, muy poquito, porque me quedaba dormido, me dormía tarde, la tía me mandaba las tareas a la casa, a veces las hacía, mi mamá me ayudaba un poco, se sentaba al lado mío para hacer las tareas.

5. Cuando te conectabas a clases desde tu casa ¿Qué tipo de actividades hacías con tus compañeros? ¿Les quedaba tiempo para compartir con ellos? ¿Te motivó a participar más en las clases online? Si la respuesta es NO: ¿Por qué? ¿Qué hacías?

Respuesta: No me conectaba, porque me quedaba dormido, y después salía a jugar solo o con mi amigo.

6. Durante el tiempo que estuviste encerrado en casa con tu familia cuando nadie podía salir a la calle ¿Tu familia disponía de tiempo para realizar actividades divertidas como por ej. jugar, conversar, ver películas, cocinar? ¿Te gustaba pasar tiempo con ellos?

Respuesta: Veíamos películas con mi mamá y mi hermano, con mi hermano también veíamos a Toretto (Rápidos y furiosos), pero estando en el colegio no extraño a mi familia.

7. Ahora que volviste al colegio ¿Qué actividades realizas con tu familia? ¿Han cambiado las actividades que hacen en comparación a cuando nadie podía salir a la calle?

Respuesta: Hago las tareas con mi mamá, vamos a pasear, al cine, vamos al parque con mi mamá porque ahora a mi amigo no lo dejan salir porque tiene que salir con la mamá.

8. Cuando volviste al colegio ¿Cómo te sentiste, feliz, contento, animado, triste, angustiado, preocupado?

Respuesta: Me sentí feliz, porque volví a ver a mis amigos, a jugar a la pelota, pero no me sentía feliz cuando estábamos encerrados. Me sentía un poquito triste cuando volvimos, pero estábamos con mascarillas, prefería estar en la casa, salir en bici o jugar a la pelota solo. Después a mis compañeros los invitaba a jugar conmigo a la pelota.

9. Cuando volviste al colegio ¿Disfrutas más las clases presenciales o extrañas estar en clases desde tu casa? ¿Por qué?

Respuesta: Me gusta estar aquí en el colegio, es más entretenido, podemos conversar, jugar, me gusta compartir con mis compañeros hombres.

10. Ahora que volviste a clases presenciales ¿Te gusta compartir con tus compañeros? ¿Juegas con ellos? ¿A qué juegan?

Respuesta: Las tías hacen que trabajemos en grupo, yo hago los trabajos con el M y el J y me entretengo mucho.

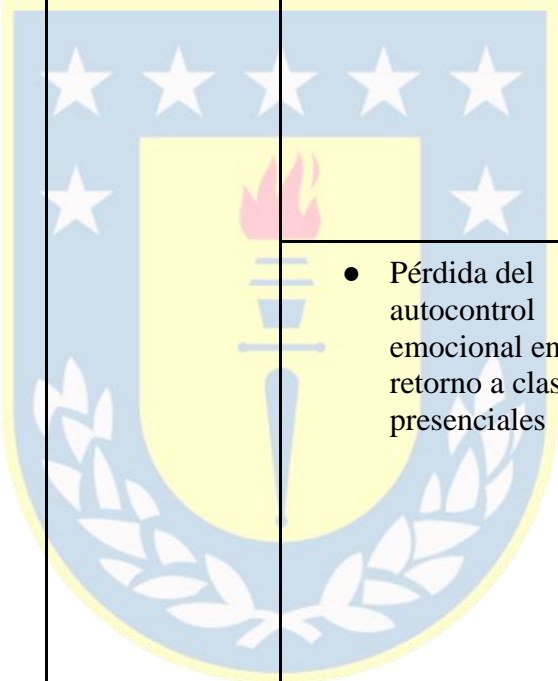
11. ¿Sientes que es importante compartir con tu familia, amigos, compañeros, y profesoras? ¿Por qué?

Respuesta: Si, porque es bueno jugar con mis amigos acá en el colegio, me hace feliz y me divierto jugando a la pelota con los chiquillos, y quiero ser futbolista, pero ahora ya no hay pelota, nos castigaron, y cuando no hay pelota jugamos a la tiña o a la escondida. Cuando estábamos con usted hacíamos tareas y también jugábamos al memorice, me gusta mucho ese juego. También extraño a mis compañeros que se fueron. También me gusta estar con mi familia, le cuento lo que hago en el colegio, vemos películas y mi mamá hace cosas ricas, y yo la ayudo a comprar las cosas del negocio y le cuento a mi mamá de lo que hago en el colegio.

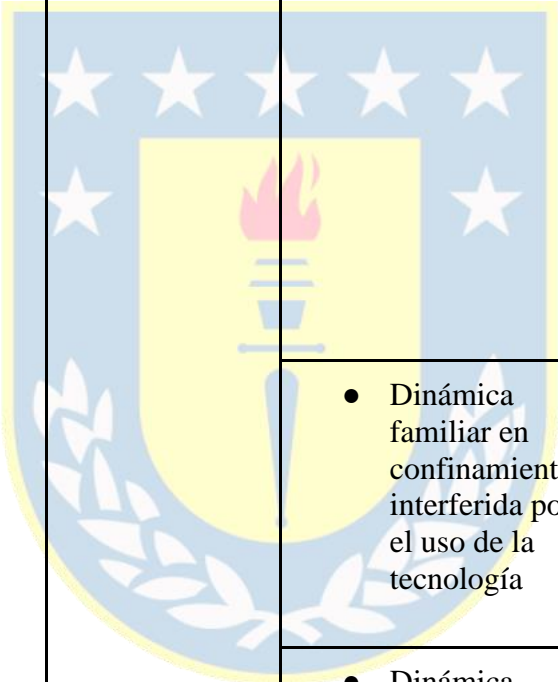
9.5. Análisis de Contenido

Tabla 9.5. Síntesis del análisis de contenido.

Objetivo General	Objetivos Específicos	Dimensión	Subdimensión	Citas
<p>Analizar la incidencia del confinamiento durante la pandemia COVID-19 en el desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada en el retorno a clases presenciales, en el Colegio Bío-Bío de la comuna de Los Ángeles, durante el año 2022.</p>	<p>Conocer el impacto del confinamiento sobre el desarrollo de habilidades sociales observado en el retorno a clases presenciales de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada.</p>	<p>Impacto del confinamiento en Habilidades sociales de estudiantes con Discapacidad Intelectual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Efecto del confinamiento en el lenguaje verbal 	<p>PJ 4°: (...) las veces que hablé con ellos de muy pocas palabras como - si - no - monosílabos mayormente pero ahora no.</p>
				<p>PJ 3°: (...) algunos compañeros le preguntaban, pero él no respondía, recién ahora (...) está hablando más y expresa más cosas, es más coherente en su intervención oral, antes eran puras palabras cortadas o monosílabos (...)</p>
				<p>PED 3°: En la pandemia le costaba responder le daba vergüenza, luego respondía, pero poco.</p>
			<ul style="list-style-type: none"> • Efecto del confinamiento en el lenguaje no verbal 	<p>PJ 4°: (...) durante las clases online, eran taparse la boca, apagar las cámaras y al hacer eso, tú no ves lo que te está hablando (...)</p>
	<p>PED 3°: (...) el alumno se paraba, se ponía a jugar o iba al baño o iba a buscar los materiales y en eso perdía mucho tiempo (...)</p>			

			<ul style="list-style-type: none"> ● Pérdida del autocontrol emocional en confinamiento 	<p>EDIL 3°: (...) pero mi mamá me decía que tenía que prender la cámara, y yo me enojaba y cortaba (...)</p> <p>PJ 3°: (...) se taimaba, decía no puedo, no puedo, no puedo y lloraba, al punto de que tenía que decirle mamita desconéctelo (...)</p> <p>AEDIL 3°: el hecho de el querer aprender y no poder lo frustraba mucho, diciendo que no podía, juega hartos con sus hermanos, pero a veces pelea por todo con ellos.</p>
			<ul style="list-style-type: none"> ● Pérdida del autocontrol emocional en el retorno a clases presenciales 	<p>PED 4°: En el recreo al principio se le observaba agresivo jugando era muy brusco (...) acá quiere siempre ganar él y si no gana se pica, es picota acá cuando jugamos al memoricé, que le encanta jugar, es de números y jugamos y se pica porque el otro tiene más y él ganó.</p> <p>PED 3°: (...) lo que sí cuando se enoja llora, no le gusta que lo molesten, por ejemplo, si alguien lo molesta, él llora, esa es su forma de expresar su frustración, es como muy contento, pero también cuando se enoja llora.</p> <p>PJ 4°: A veces S. se enoja y les quita la pelota a todos y se viene para acá a guardarla a la sala.</p>

	Impacto del confinamiento en Habilidades intrapersonales	<ul style="list-style-type: none"> Emociones negativas ligado al regreso a la presencialidad 	<p>EDIM 4°: (...) Me sentía un poquito triste cuando volvimos, porque estábamos con mascarillas.</p> <p>EDIL 3°: me sentí mal, porque no quería volver, no me gustan las clases, (...) no extrañaba venir, porque yo no conocía a nadie, era nuevo el año pasado, me gustaba estar solo, porque perdí a mis amigos del otro colegio (...) Pero igual no estaba tan feliz porque no podía ver a mis amigas, o porque no podía jugar a la pelota, en mi casa no tengo pelota.</p>
	Impacto del confinamiento en Habilidades interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> Dificultades para iniciar el juego entre pares 	<p>PED 4°: (...) yo una vez lo vi solo en bicicleta que andaba en la calle y varios colegas siempre comentaban que lo encontraban solo en el paradero (...) ahora él es desordenado juega corre, ya está totalmente normal a como era al principio de la pandemia.</p> <p>EDIL 3°: (...) ahora si o si tengo que jugar con ellos con mis compañeros acá en el colegio o en la villa (...) (Refiere a jugar a la pelota)</p>
Identificar factores que dificultaron o facilitaron el desarrollo de habilidades sociales durante el	Interacción social	<ul style="list-style-type: none"> Dificultades para reanudar la interacción social en el retorno a clases presenciales 	<p>PJ 4°: Este año ellos pudieron interactuar entre pares, entre sus otros compañeros, pero de una forma bastante como de a poco, con sus compañeros no socializaban al tiro porque habían muchos peros, después (...) empezaron a</p>

confinamiento por pandemia.			relacionarse más entre ellos y aprender a jugar de nuevo, el aprender a compartir.
			PED 4°: con el tiempo empezó a notar que igual era entretenido relacionarse con los pares, porque estaba siempre solo (...) Con respecto a la relación con compañeros de otros cursos, igual es buena, juega hartito con ellos a la pelota, pero es como competitivo.
			PJ 3°: Les decía que tienen que saludarse, pero más allá de una socialización más fluida, no, ahora en mi curso, la comunicación, los chicos se ven y conversan, porque tienen que mirarse a los ojos (...)
		<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica familiar en confinamiento interferida por el uso de la tecnología 	EDIL 3°: (...) Solo cuando comemos conversamos, pero no tanto porque yo estoy comiendo y pegado al celular, yo no converso con ellos, yo no sé de qué hablan, están todos pegados al celular. Me gusta que estén conmigo al lado pero que yo esté en mi celular (...)
		<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica familiar en confinamiento 	EDIL 3°: ahora salimos lejos, antes al centro nomás

		enriquecida por relaciones interpersonales	EDIM 4º: (...) me gusta estar con mi familia, (...) vemos películas y mi mamá hace cosas ricas, y yo le ayudo a comprar las cosas del negocio (...)
Analizar las percepciones de diferentes actores de la comunidad educativa respecto a los efectos del confinamiento sobre las habilidades sociales en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada.	Apoyo Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda educativa de la profesora de Educación Diferencial en el retorno a la presencialidad 	<p>PED 4º: (...) enseñar los hábitos de nuevo como empezar de cero y no irnos al tiro a la materia, sino que enfocarnos más en el niño para que se vuelva a sentir en confianza, a que vuelva a los hábitos, (...) lo socioemocional, también de contener al niño de escucharlo, ya después ya nos fuimos más en los contenidos y eso fue como lo primero cuando volvimos a la presencialidad.</p> <p>PED 4º: Acá en el colegio trabajamos en grupo, en la sala igual a veces se trabaja por estaciones o a veces se utilizaba que se hacía una actividad o evaluación y se intercambiaban y le revisaban al compañero, pero más que eso nada más, puede que eso falte a lo mejor fortalecer acá en el colegio.</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda educativa de la profesora jefe en el confinamiento 	<p>PJ 3º: (...) se trabajó con ellos la parte social, el conversar, el preguntar cómo te sientes, qué haces, a qué te dedicas en el tiempo libre, que hacen en la mañana o en la tarde.</p> <p>PJ 4º: (...) entonces se trabajaba la habilidad socioemocional más que el aprendizaje más que contenido (...)</p>



- Apoyo en entrega de recursos tecnológicos

- Estrategias de enseñanza de docentes en confinamiento

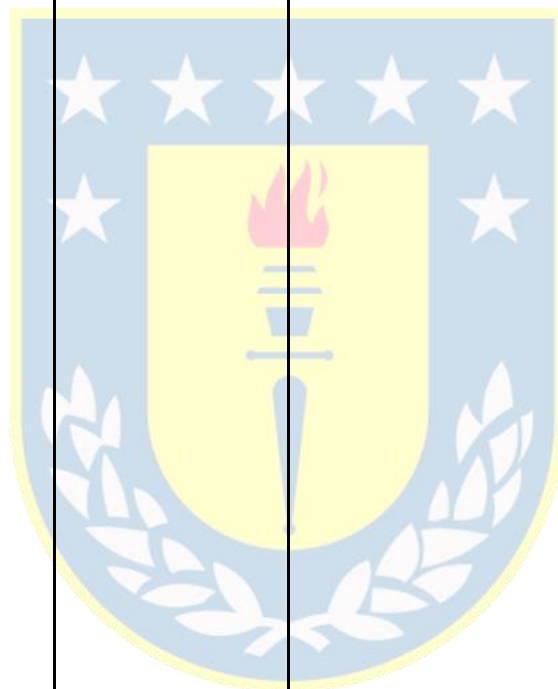
PJ 4°: (...) nosotros teníamos que llamar al alumno que no se había conectado y hacerle una clase particular de 40 minutos, en esta se tomaba lenguaje y matemática (...) que te dieran lectura, que escribieran o que tuvieras la letra que era de ellos.

PJ 4°: (...) el colegio hizo todo lo humanamente posible, un tío de él contrató un router lo instaló en la casa, la coordinadora, la tía diferencial y el psicólogo de acá del colegio fueron a la casa le entregaron el celular con la aplicación de Meet para que él se pudiera integrar (...)

PJ 4°: (...) aquí en el colegio se le otorgó celulares para que ellos se pudieran conectar o en último caso el llamarlo.

AEDIL 3°: (...) pero acá en el colegio le prestaron tablet, y lo usaba.

PED 4°: La estrategia que yo use utilicé era realizarles cuadernos con actividades en lenguaje y matemática (...) le llevaba a su casa las actividades (...) le daba las instrucciones en la calle o veces como para saber si el niño aprendió alguna vocal o consonante todo era en la calle (...) (esta situación sucedía dentro de la ciudad, a cercanías del colegio)

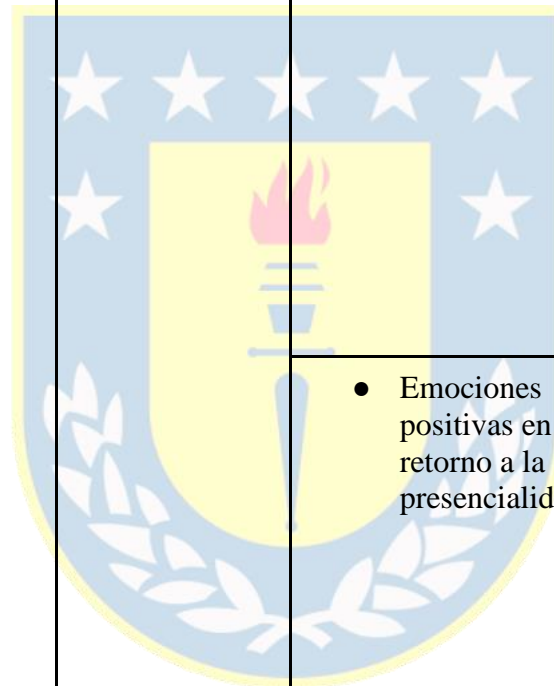


PJ 3°: Siempre hacía que se presentarán (...) una vez a la semana tenían que presentar de forma oral a un integrante de su familia (...) todos los días en la mañana debían leer un pequeño texto y explicar lo que entendían, (...) conversar cómo se sienten (...) presentar a sus mascotas, como se llamaban, sus responsabilidades (...)

PJ 4°: En forma general se podían hacer trabajos y si no se hacía durante la misma clase se designaban o ellos mismos (...) también les presentaba muchos PPT donde ellos fueron ubicando el tipo de texto y ellos mismos fueran organizando en grupo de esa forma o también se podía hacer con sugerencia de que lo hicieran a través de grupo, pero a través de WhatsApp o videollamada entre ellos para que después lo pudieran exponer.

PED 3°: Como estrategias se implementó videollamada individual por Whatsapp le enviamos actividades junto a la tía R.M (...) se le mandaban actividades por ejemplo para que formaran sílabas y vieran que comenzaba con “d” da-de-di-do-du, yo se lo compartía y empezaba la “d” con la “a” y así, esto hacíamos en la videollamada reforzábamos.

Apoyo Familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de ocio en familia 	EDIL 3°: (...) salíamos con mi mamá y mi papá al centro con mascarillas o a pasear.
		EDIM 4°: Veíamos películas con mi mamá y mi hermano, con mi hermano también veíamos a Toretto (Rápidos y Furiosos) (...)
		AEDIM 4°: (...) jugaba conmigo a la pelota en el pasaje.
	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades de acceso a recursos tecnológicos 	PJ 4°: Los factores fueron la falta de uso de recursos tecnológicos como para poderse conectar (...) debido a su contexto, no tenía internet, ni teléfono o computador y no se conectaba.
		PJ 3°: (...) no tenían la facilidad de conectarse, porque no tenían computador, al principio era videollamada por Whatsapp en primer año, en donde todos nos tuvimos que adaptar y ellos no tenían la facilidad de poder comunicarse con un aparato tecnológico.
	<ul style="list-style-type: none"> • Baja participación de la familia con la educación online del estudiante con Discapacidad Intelectual 	AEDIL 3°: Yo usaba mi celular para enterarme de lo que pasaba cuando me iba al trabajo, pero cuando estaba en la casa le pasaba mi celular para que se conectara, y ahí tenía que estar yo diciéndole que se conectara y que prestara atención, además yo le pregunto y le reviso los cuadernos.



- Emociones positivas en el retorno a la presencialidad

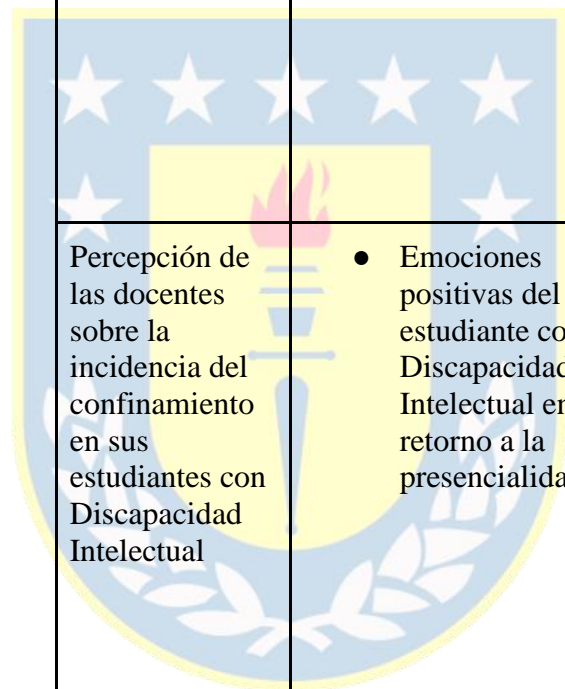
AEDIL 3°: (...) pero habían días en los que no quería participar o conectarse, se quedaba dormido, (...) Iba bien cuando la tía le explicaba, pero no le gustaba cuando le tocaba escribir, le terminaba escribiendo yo la tarea (...)

EDIM 4°: mi mamá me ayudaba un poco, se sentaba al lado mío para hacer las tareas.

AEDIM 4°: Algo le enseñaba yo, dependiendo de lo que yo supiera (...) Y a veces mis hijos los mayores le enseñan un poco (...) para hacer las tareas. Yo le pongo reglas para que me haga caso, le quitó el teléfono si no las quiere hacer.

AEDIM 4°: Ahora viene con más alegría y con más ganas al colegio, antes no, era más flojo. Sentía que estaba más estresado que antes, por tanto encierro, no podía ir al campo. Yo creo que ahora le gusta porque juega con sus compañeros, y quiere a las profesoras.

AEDIL 3°: Él es muy feliz (...) quiere venir al colegio, a principios de la pandemia no le gustaba (...) pero al volver a clases le gustó porque se iba a entretener más, porque en cambio en la casa se aburría (...)



- Baja asistencia a clases online

AEDIL 3°: (...) pero participaba de las clases, prendía el micrófono o encendía a veces la cámara (...) Le gustaba conectarse cuando le tocaba educación física, porque podía moverse, pararse, saltar, esa asignatura le gustaba harto.

EDIM 4°: A veces me conectaba (...) A veces, muy poquito, porque me quedaba dormido, me dormía tarde, la tía me mandaba las tareas a la casa, a veces las hacía (...) No me conectaba, porque me quedaba dormido.

Percepción de las docentes sobre la incidencia del confinamiento en sus estudiantes con Discapacidad Intelectual

- Emociones positivas del estudiante con Discapacidad Intelectual en el retorno a la presencialidad

PJ 4°: En S, todo cambió, el año pasado (...) no sonreía, no jugaba, asistía poco a clase, pero ahora es otro niño, uno que tira alguna talla, que se ríe.

PJ 3°: Generalmente llega todos los días alegre, con ánimo, siempre sonriente, no se ve triste y cuando se ve triste se le pasa muy rápido (...)

PED 4°: (...) de primera enojado, triste, mañoso, molesto, pero era porque se acostaba tarde y tenía que levantarse temprano, pero no le gustaba venir (...) ya después cambió su genio y ya estaba feliz y ahora le gusta venir a las clases presenciales.

			<ul style="list-style-type: none"> ● Baja asistencia a clases online 	<p>PED 3°:(...) al principio se conectaba muy poco, la mamá trabaja, y lo dejaba con los hermanos para que se conectara, y si se conectaba estaba un rato, pero sin supervisión (...)</p>
				<p>PJ 3°: (...) el M. no llegaba, y cuando lo llegaba a conectar la mamá, era de a cada rato decirle conéctate, conéctate y M. se ponía a llorar (...)</p>
				<p>PED 4°: (...) nula, fue nula la participación porque no se conectó nunca.</p>
			<ul style="list-style-type: none"> ● Baja participación de la familia en la educación del estudiante con Discapacidad Intelectual 	<p>PED 3°: La apoderada (...) está como presente pero no en los avances, aunque claro porque una vez le pregunté si estaba trabajando con el silabario y me dice que el libro se le pierde y no sabe dónde está (...)</p>
				<p>PED 4°: El compromiso de los apoderados fue nula, igual influye que los papás eran de campo, ya son mayores, entonces no están tan implementados en lo tecnológico (...) Tampoco la mamá no ayudaba mucho en las responsabilidades escolares (...)</p>
				<p>PJ 4°: (...) cero compromiso entonces (...) creo que no hay ninguna responsabilidad de la familia que se comprometa con la educación de sus hijos antes de la</p>

				pandemia, durante la pandemia y después de la pandemia, es lo mismo.
--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

