



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
CAMPUS LOS ÁNGELES
ESCUELA DE EDUCACIÓN

PERCEPCIÓN DE EDUCADORES DIFERENCIALES SOBRE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ESTUDIANTES CON TRASTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO

Trabajo de Titulación presentado a la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción para optar al grado académico de Licenciado en Educación y Título Profesional de Educación Diferencial mención Discapacidad Intelectual.

POR CAMILA ALLISON CÁCERES QUEZADA

MICHEL TIARE GÉNESIS GUTIÉRREZ CONTRERAS

BRENDA PATRICIA SANHUEZA GODOY

Profesor Guía: Dr. Rubén Abello Riquelme

Comisión Evaluadora: Mg. Ana María Arias Díaz

Mg. Andrea Tapia Figueroa

Enero 2023

Los Ángeles, Chile

Agradecimientos

Con la entrega de este documento, termina el pregrado para mí y es imposible no pensar en lo que ha sucedido durante los últimos cinco años de mi vida. Partí esta carrera con 17 años y hoy a mis 22 sólo sé que estoy agradecida de todas las vivencias que he adquirido, ya que me han ayudado a aprender y crecer en varios aspectos. Por lo cual, primeramente, quiero agradecer al universo y a Dios por guiarme en la elección de esta carrera, que llevó a abrir mi mente, salir de mi burbuja y encontrar la forma de cooperar en la sociedad, ayudando a otros.

Agradezco a mis familiares por su paciencia y comprensión eterna. Gracias Mamá, Ruli, Challa, Alex, Matías y Yoyi, sin su continuo apoyo y amor no lo habría logrado. También a mis amigas y amigos que me aportaban con sus tips, alegraban mis días y me contuvieron emocionalmente durante todo el proceso. Gracias Camy, Barby, Nati, Sombra, Val, Sebita y Óscar, siempre tendrán un lugar especial en mi corazón.

También agradecer a mi coordinadora PIE, Sra. Marly por creer en mí, darme trabajo y permitir aplicar esta tesis en el establecimiento educacional. Así como a mis colegas Patricia y Tomás por introducirme al mundo laboral, darme ánimos y ayudarme a entender mejor el Espectro Autista. También agradecer a Ghis, Pame, Jaque y tía Delfi por su cariño y empatía entregada durante el proceso. Y, por último, agradezco a mis queridos estudiantes, Trinidad y Gaspar que marcaron mi ingreso al mundo laboral y me inspiraron a ser mejor en mis funciones laborales.

Por supuesto, agradecer a mis compañeras de tesis, Brenda y Michel, por la dedicación puesta en este trabajo. Gracias por su paciencia y hacer más ameno la finalización del mismo.

Finalmente, agradezco especialmente a la música de Harry Styles y Taylor Swift. Gracias por acompañarme en esas largas jornadas de trabajo y ayudarme a sentirme en paz.

“Sé el cambio que quieres ver”- Gandhi.

Camila Cáceres Quezada

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mi padre Alex Gutiérrez por su gran esfuerzo y dedicación para que yo pudiese salir adelante, también por creer en mí durante todo este tiempo. De la misma forma, agradezco a mis hermanas Selene Gutiérrez y Leslye Gutiérrez que me apoyaron, aconsejaron y entregaron su cariño en los momentos más difíciles. Asimismo, quisiera agradecer a mis sobrinas Avril Inzunza y Isis Gutiérrez, así como también a mi hija Montis Gutiérrez por escucharme, alentarme y consolarme. Agradecer a mi madre Lilian Contreras que está en el cielo, pero que siempre me cuida y se aseguró de criarme como la persona perseverante que soy hoy en día.

Por otra parte, quiero agradecer a mis compañeras de tesis por su apoyo y cariño, así como también a mis amistades, en especial a Brenda Sanhueza por su consideración, compañía y lealtad durante todos estos años. Por último, también agradecer a los y las docentes que estuvieron presentes en este proceso, por su entrega y contribución a mi formación.

Michel Gutiérrez Contreras

Agradecimientos

En primer lugar, quisiera agradecer a mis padres y hermanos por su apoyo incondicional en este proceso de tesis y en general en esta etapa universitaria, dándome la motivación y seguridad para poder continuar pese a los momentos difíciles, por confiar en mis capacidades y valorar mis esfuerzos. Por otra parte, agradecer al establecimiento y docentes que participaron de esta investigación por su disposición, colaboración y compromiso al momento de recibirnos para las entrevistas. También agradecer a mis compañeras de tesis por el compromiso y dedicación, en especial a Michel Gutiérrez, quien me acompañó y apoyó estos 5 años de universidad, por su amistad, confianza y fuerza brindada. Por último, dar gracias a las docentes de la universidad, profesores guías de práctica y tesis quienes aportaron y ayudaron a mi formación profesional durante estos años.

Brenda Sanhueza Godoy

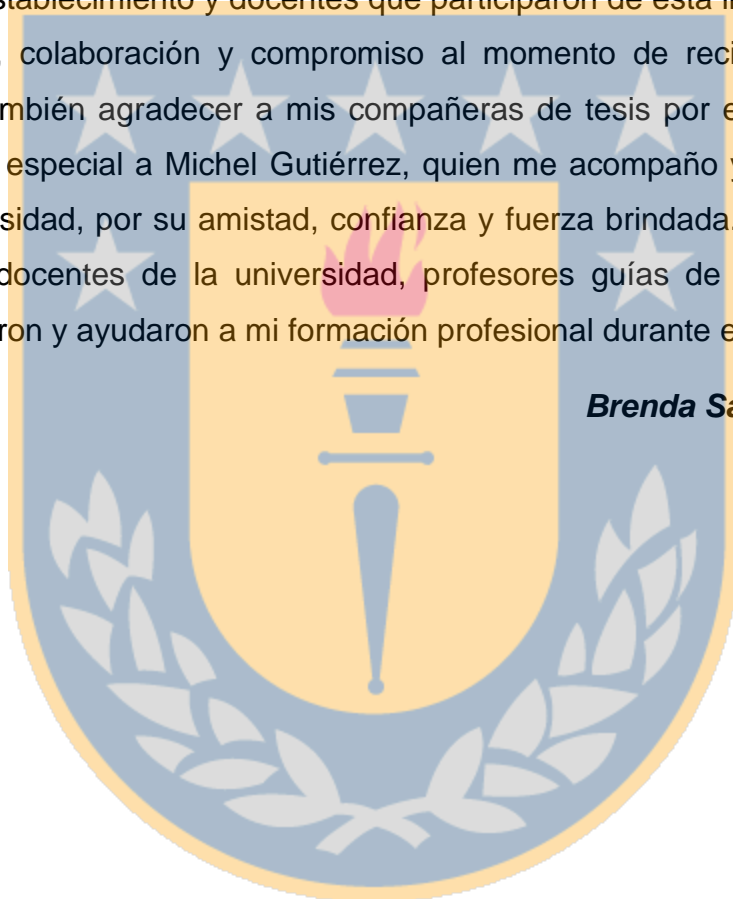


Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract.....	10
Introducción.....	11
Capítulo I: Planteamiento del problema	14
1.1 Planteamiento del problema.....	15
1.2 Preguntas de investigación.....	21
1.3 Objetivo General.....	22
1.4 Objetivos específicos.....	22
Capítulo II: Marco Teórico	23
2.1 Antecedentes Teóricos	24
2.1.1. Educación y Pandemia	24
2.1.2. Educación a Distancia.....	25
2.1.3. Desafíos en educación asociados al COVID 19.....	27
2.1.4. Educación Especial.....	28
2.1.4.1. Desafíos específicos para abordar las Necesidades Educativas Especiales (NEE) durante la Pandemia.....	30
2.1.5. Trastorno del Espectro Autista	31
2.1.5.1. Historia.....	31
2.1.5.2. Cambios en descripciones diagnósticas del DSM	32
2.1.5.3. Definición	33
2.1.5.4. Causas.....	35
2.1.5.5. Prevalencia	35
2.15.6. Diagnóstico	36
2.1.5.7. Criterios diagnósticos y niveles de gravedad.....	36
2.1.5.8. Profesionales que diagnostican e intervienen en el TEA	40

2.1.5.9. Tratamiento.....	41
2.1.6. Pandemia e impacto en niños TEA.....	42
2.1.7. Orientaciones para trabajar con niños TEA durante la pandemia.....	44
2.1.8. Prácticas Pedagógicas.....	45
2.1.9. Rol del profesor de educación diferencial.....	47
2.1.10. Salud mental en profesores y Covid-19.....	49
2.2 Estado del arte.....	50
Capítulo III: Diseño Metodológico.....	51
3. 1. Tipo y características de investigación.....	52
3. 2. Diseño de investigación.....	52
3.3. Participantes.....	53
3.3.1. Características de la población.....	53
3.3.2. Características de la muestra.....	53
3.4. Técnica de recogida de datos.....	56
3.5. Instrumentos.....	56
3.5.1. Grupo Focal.....	56
3.5.2. Entrevista cualitativa semiestructurada.....	61
3.6. Técnica de análisis de datos.....	66
Capitulo IV: Resultados y análisis de datos.....	67
4.1 Análisis de resultados.....	68
4.2 Presentación y análisis.....	68
4.2.1 Clúster: Factores incidentes para efectuar la enseñanza virtual.....	69
4.2.1.1. Categoría 1: Factores que facilitaron el proceso de enseñanza- aprendizaje durante la educación a distancia.....	69
4.2.1.2. Categoría 2: Factores que obstaculizaron el proceso de enseñanza- aprendizaje durante la educación a distancia.....	73

4.2.2. Clúster 2: Rol del educador diferencial	78
4.2.2.1. Categoría 3: Vínculo	78
4.2.2.2. Categoría 4: Trabajo Colaborativo	82
4.2.2.3 Categoría 5: Perspectiva docente y experiencia significativa.	85
4.2.3 Clúster 3: Prácticas pedagógicas	89
4.2.3.1 Categoría 6: Adecuación curricular según las necesidades del estudiante.	89
4.2.3.2 Categoría 7: Estrategias desarrolladas por las educadoras para mejorar la efectividad de las clases online.	92
4.2.4 Clúster: Bienestar emocional	95
4.2.4.1. Categoría 8: Salud Mental/Impacto de la educación a distancia en la comunidad educativa	95
Capítulo V: Conclusiones	107
5.1 Discusión.....	108
5.2 Conclusión.....	112
5.3 Limitaciones	116
5.4 Proyecciones.....	117
Capítulo VI: Referencias Bibliográficas.....	119
6.1 Referencias Bibliográficas	120
Capítulo VII: Anexos	134
7.1 Carta Gantt de la investigación	135
7.2 Formato Carta Validación de expertos	137
7.3 Formato Consentimiento Informado	139
7.4 Formato de Cuestionario sociodemográfico	140
7.5 Formato Focus group	142
7.6 Formato Entrevista Semiestructurada	145

7.8 Transcripción Focus Group realizado a participantes de la muestra 154

7.9 Transcripción Entrevista Semiestructurada realizada a participantes de la muestra 182



Resumen

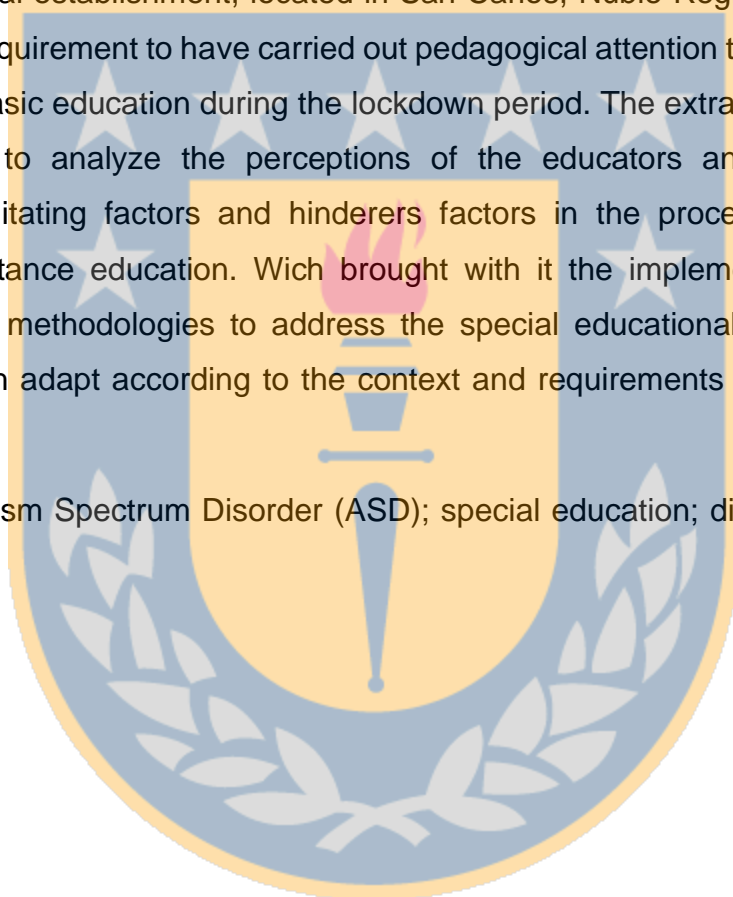
El objetivo de este estudio fue analizar la perspectiva de educadores diferenciales en base a los factores facilitadores y obstaculizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes con TEA en tiempos de pandemia. Para ello, se realizó una investigación de tipo cualitativa, con un método fenomenológico, mediante el uso de entrevistas semiestructuradas y un grupo focal a docentes educadoras diferenciales de un establecimiento municipal de la ciudad de San Carlos, Región de Ñuble, las cuales tenían como requisito excluyente haber realizado atenciones pedagógicas a estudiantes con TEA, pertenecientes a enseñanza básica durante el periodo de confinamiento. Con la información extraída se analizaron las percepciones de las educadoras, logrando determinar factores facilitadores y factores obstaculizadores en el proceso de enseñanza - aprendizaje en educación a distancia. Lo cual trajo consigo la implementación de nuevas estrategias y metodologías para abordar las necesidades educativas especiales de los alumnos y las alumnas con TEA, las cuales se adaptan según el contexto y requerimientos de cada docente y estudiante.

Palabras claves: Trastorno del espectro Autista (TEA); educación diferencial; educación a distancia; COVID-19.

Abstract

This research aimed to analyze the perspective of special education teachers based on facilitating factors and hinderers of the teaching-learning process in ASD students during the pandemic. For this purpose, an investigation was carried out, qualitative type, with a phenomenological method, through the use of semi-structured interviews and the use of a focus group led by special education teachers from a municipal establishment, located in San Carlos, Nuble Region. Which have an exclusive requirement to have carried out pedagogical attention to ASD students, belonging to basic education during the lockdown period. The extracted information was intended to analyze the perceptions of the educators and managing to determine facilitating factors and hinderers factors in the process of teaching-learning in distance education. Wich brought with it the implementation of new strategies and methodologies to address the special educational needs of ASD students, which adapt according to the context and requirements of each teacher and student.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD); special education; distance learning; COVID-19.



Introducción

Durante el período de confinamiento toda la sociedad debió adaptarse a los cambios que se estaban presentando, modificando las formas de vida que se llevaban hasta entonces. En el sector de la educación, desde principios de 2020, varios países prohibieron la apertura de escuelas y universidades (Ribeiro et al., 2021), transformando de manera inesperada y radical la forma en que se impartía la educación, convirtiendo el salón de clases y el hogar, en el mismo lugar.

La docencia se debió reorganizar a través del teletrabajo, el cual exigió la implementación de varios cambios en lo que se refiere a las estrategias de enseñanza-aprendizaje (Ribeiro et al., 2021). Sin embargo, dificultades como la falta de herramientas tics en los hogares, la falta de dispositivos para conectarse, la mala o inexistente conexión a internet, falta de espacio en los hogares, empañaron los esfuerzos de muchos profesores para lograr superar el gran desafío de dar clases de calidad e inclusivas para todos y todas las estudiantes.

Si bien existen datos de cómo se vivió a nivel general la incidencia de las clases online en educación, tanto en los niveles de básica, media o superior, complejo es encontrar información relacionada con la educación especial y aún más si se busca específicamente por estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Así como desde la perspectiva de los profesionales de educación que trabajaban con estos estudiantes poco se sabe, por lo cual nace la necesidad de realizar una investigación a través de la indagación de las perspectivas de educadoras diferenciales en relación con la educación a distancia en estudiantes con TEA.

El trastorno del espectro autista (TEA) es uno de los diagnósticos perteneciente a las necesidades educativas permanentes que se atienden en los establecimientos educacionales, siendo definido según el DSM-V como un trastorno del neurodesarrollo, que afecta la comunicación y las interacciones sociales (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014). Si bien antes de la pandemia los estudiantes con TEA ya presentaban dificultades asociadas a su condición, durante

este periodo de confinamiento las alteraciones se agudizaron e intensificaron, lo que provocó el empeoramiento de su comportamiento, en relación con el aumento de conductas repetitivas o al desarrollo de irritabilidad y ansiedad (Hospital Sant Joan de Déu, 2020).

Para dar respuesta al objetivo general de esta investigación, el cual fue analizar la perspectiva de educadores diferenciales en base a los factores facilitadores y obstaculizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes con TEA en tiempos de pandemia, se realizó un estudio de tipo fenomenológico en un establecimiento educacional municipal de la ciudad de San Carlos, región de Ñuble. Por lo que a través de un grupo focal y entrevistas semiestructuradas se recopilaron las experiencias de seis educadoras diferenciales que trabajaron con estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista durante el periodo de confinamiento.

Con la información extraída en los instrumentos ya mencionados, se analizaron las percepciones de las educadoras, logrando determinar como factores facilitadores, la participación de la familia en el proceso de enseñanza del estudiante con TEA, las ayudas del establecimiento sobre necesidades tecnológicas del estudiantado con TEA, y las contribuciones del uso de plataformas virtuales sincrónicas y asincrónicas para la educación a distancia. Mientras que, en relación a los factores obstaculizadores, es posible encontrar carencia de dispositivos tecnológicos aptos para las clases virtuales, las dificultades en el acceso a internet, Interferencia del entorno familiar del estudiante con TEA en las clases online, y la participación del estudiante con TEA durante las clases virtuales.

Cabe recalcar la importancia del vínculo entre profesor-estudiante como un factor determinante a la hora de ejecutar las clases virtuales, ya que es clave para poder favorecer y contribuir al aprendizaje. Asimismo, se logró inferir la influencia de circunstancias como las expectativas docentes, la perspectiva sobre los avances pedagógicos, la coordinación de apoyos por parte del equipo y las adecuaciones curriculares eran circunstancias, en el desarrollo del proceso de enseñanza de las educadoras hacia los estudiantes con TEA.

La presente investigación está distribuida en siete capítulos, iniciando con el planteamiento del problema, en el cual se dan a conocer datos relevantes relacionados con la temática en cuestión, además de incluir la pregunta de investigación y los objetivos de este estudio. A continuación, el segundo capítulo se refiere al marco teórico, en el cual se abordan temáticas relevantes para comprender la problemática y dar sustento a la investigación. Luego, en tercer lugar, se plantea el diseño metodológico, estableciendo una investigación cualitativa, para lo cual se esclarece la muestra de participantes a estudiar, así como la utilización de los instrumentos focus group y entrevista semiestructurada para la recolección de datos, mientras que como técnica de análisis de datos se instaura el análisis de contenido a través del uso de Software ATLAS ti. En el capítulo cuatro se presentan los resultados y análisis de datos, mientras que en el capítulo cinco se refiere a las conclusiones, discusiones, proyecciones y limitaciones del estudio. Finalizando el documento, en el capítulo seis se encuentran las referencias bibliográficas empleadas y en el último capítulo, los anexos adjuntados en la investigación.

Cabe recalcar que la obtención de información sobre este período contribuirá con el trabajo docente, específicamente en el área de educación especial, a fin de ampliar la comprensión de la temática abordada y brindar orientaciones a los profesionales de educación, en caso de volver a las mismas condiciones vividas en confinamiento.

The image features the official crest of the University of Chile, which is a shield-shaped emblem. It consists of a central yellow shield containing a blue torch with a red and orange flame. This central shield is surrounded by a blue border with white stars and a laurel wreath at the bottom. The entire crest is set against a light blue background.

Capítulo I: Planteamiento del problema

1.1 Planteamiento del problema

Debido al surgimiento del virus COVID-19 y posterior declaración de este como pandemia el 11 de marzo del año 2020 por la ONU (ONU, 2020), los gobiernos de todo el mundo debieron tomar serias medidas para limitar el contacto entre personas (MINEDUC, 2020). Chile no queda exento de esas decisiones, considerando medidas de emergencia, desarrollando políticas sociales, económicas, educativas y sanitarias, para enfrentar la crisis (Pizarro et al., 2021).

De este modo, “Aunque el fenómeno viral llevó al aislamiento social, no significó una paralización absoluta de las actividades; al contrario, se incrementó el uso de medios tecnológicos que dio lugar al teletrabajo y la teleeducación” (Del Rocío Aguilar, 2020, p.214). De este modo, muchos países optaron por implementar clases virtuales, la cual fue una medida ampliamente difundida a nivel internacional para frenar la cadena de contagios que pudiera generarse al interior de la comunidad escolar y, desde ese espacio, al resto de la sociedad (MINEDUC, 2020). Asimismo, muchas escuelas debieron cerrar sus puertas y de manera abrupta cambiar el proceso de enseñanza y aprendizaje presencial a un escenario virtual.

En Chile, el 15 de marzo de 2020, el gobierno anunció la suspensión de clases presenciales en todos los establecimientos educacionales a nivel nacional. Por lo cual, docentes, estudiantes y apoderados debieron adaptarse rápidamente a la educación a distancia a través de clases virtuales, ya que si bien las actividades académicas presenciales se aplazaron era necesario y primordial que los estudiantes continuarán con su ritmo de estudio (MINEDUC, 2020).

Así es como el Ministerio de Educación proporcionó a los profesores chilenos orientaciones, respecto a cómo actuar en esta situación de pandemia y la invitación a desarrollar un proceso de enseñanza remota, acción para la cual no estaban preparados profesores ni estudiantes. Luego, el MINEDUC, realizó la publicación de los Planes “Aprendo sin Parar” y “Aprendo en Línea” que incluye el concepto de priorización curricular, donde se seleccionaron los objetivos de aprendizaje

fundamentales a trabajar por los estudiantes en el proceso de educación a distancia (MINEDUC, 2020).

Sin embargo, todo esto evidenció una serie de problemas tanto a estudiantes como docentes, ya que los profesores chilenos tuvieron que mantener el trabajo pedagógico desde sus hogares y sumar nuevas exigencias a su rol, adaptarse y reinventar estrategias educativas, para así lograr superar un gran desafío el cual es no tan solo dar clases de calidad, sino también inclusivas para todos y todas las estudiantes.

Dentro de los desafíos que se presentaron para la intervención de los estudiantes se encuentran los problemas de conectividad y la baja disponibilidad de dispositivos digitales, que impactan de manera significativa en la comunicación entre docente y alumno. Según MINEDUC (2020) “al revisar datos de CASEN 2017 (...) se detecta que un 68% de la población escolar cuenta con un computador (o tableta) en funcionamiento y que el 86% posee alguna forma de conectarse a internet desde sus casas” (p. 14).

Desde el nuevo paradigma se desprende otra problemática relacionada con la falta de competencias para el uso adecuado y eficaz de las TICS por parte de los profesores, dificultando una correcta entrega de los aprendizajes correspondientes. En consecuencia, los resultados de la prueba PISA 2018 “muestran que casi el 40% de los estudiantes se encuentra en establecimientos donde el director señala que sus docentes, no cuentan con las habilidades necesarias para incluir medios tecnológicos en la provisión de educación” (MINEDUC, 2020, p.15).

Del mismo modo, los docentes han tenido que desarrollar competencias en nuevas tecnologías que se han utilizado para enviar recursos, con el fin de complementar la enseñanza de los contenidos establecidos. Sin embargo, no todos los profesores han realizado una correcta revisión posterior a la entrega, existiendo “una brecha en la capacidad de monitoreo del material pedagógico que ha sido enviado a los estudiantes, lo que evidencia que un 75% de los establecimientos

municipales declara monitorear, mientras que en el caso de los particulares pagados este porcentaje aumenta al 93%.” (MINEDUC, 2020, p. 33).

El contexto de pandemia ha traído consigo una serie de factores que han impactado en el bienestar emocional de los docentes provocando una serie de reacciones como estrés y ansiedad. La Encuesta Educar Chile (2020, 18 de agosto), presentó que un 50% de los/las docentes señalan tener síntomas de estrés y un 52% de ansiedad. Elige Educar (2021) afirma que “dentro de las variables causantes estaría la sobrecarga laboral que ha aumentado por las nuevas necesidades emergentes en los profesores, estableciéndose que un 60% de ellos(as) declaran haber duplicado su carga laboral por la modalidad online” (p. 1).

En vista de todos los desafíos que surgieron a causa de la pandemia, se llegó a visualizar el futuro de la enseñanza como incierto, en especial para los estudiantes con necesidades educativas. Debido a esto se volvió imprescindible el apoyo del educador diferencial quien tiene por labor y rol “Implementar diversas medidas y recursos de apoyo que potencien el acceso, el aprendizaje y la participación de los/as estudiantes en su trayectoria educativa -en especial de aquellos/as que enfrentan mayores barreras para aprender” (MINEDUC, 2021, p.104), también conocidos como estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

Según el decreto 170, en las aulas se pueden encontrar estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) la cual se dividen en transitorias (NEET), y permanentes (NEEP). Durante el transcurso de la pandemia los estudiantes con NEE se vieron obligados a modificar diversos aspectos de su vida, entre ellos su rutina y conducta. Entre los estudiantes y grupos con necesidades educativas especiales más afectados fueron los estudiantes con Trastorno de Espectro Autista (TEA) descrito conforme al Decreto N°170/2009 como “una alteración cualitativa de un conjunto de capacidades referidas a la interacción social, la comunicación y la flexibilidad mental, que pueden variar en función de la etapa del desarrollo, la edad y el nivel intelectual de la persona que lo presenta” (p. 29).

Además, desde la perspectiva clínica, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, quinta edición (DSM-5), (Asociación Estadounidense de Psiquiatría, 2016) menciona que el Trastorno del Espectro Autista se basa tanto en deterioros de la comunicación social como en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos. Esto depende de la gravedad y retraso de cada persona ya que en el caso de la interacción social puede ser por la dificultad para comprender ciertas situaciones sociales simples, hasta un aislamiento completo. Respecto a la comunicación, los inconvenientes pueden afectar desde los aspectos semánticos y pragmáticos hasta el lenguaje verbal y no verbal. Asimismo, en la flexibilidad mental se puede presentar desde la rigidez de pensamiento hasta la ausencia de juego simbólico (Decreto 170, 2009).

De este modo, si bien antes de la pandemia los estudiantes con TEA ya presentaban dificultades asociadas a su condición, durante este periodo de confinamiento las alteraciones se agudizaron e intensificaron, lo que provocó el empeoramiento de su comportamiento, en relación al aumento de conductas repetitivas, o al desarrollo de irritabilidad y ansiedad (Hospital Sant Joan de Déu, 2020). Es por esto que de acuerdo a un estudio sobre el impacto de la pandemia en niños TEA realizado por Amonim et al (2020) “los padres de los niños con TEA informaron predominantemente de cambios en el comportamiento de sus hijos (72,1%). Las causas del cambio de comportamiento notificadas mayoritariamente por los padres de niños con TEA fueron ansiedad (41,7%) irritabilidad (16,7%), obsesión (11,1%), hostilidad (5,6%) e impulsividad (2,8%)” (p. 287).

Siguiendo la misma línea, durante la Pandemia también se vio disminuida la interacción social debido a la contingencia que trajo consigo una serie de medidas sanitarias preventivas, las cuales limitaron significativamente la posibilidad de los estudiantes con TEA de establecer relaciones interpersonales con las demás personas en distintos contextos. De esta manera Carmenate y Rodríguez (2020) plantean que el alumno detuvo su buen desenvolvimiento ya que dejó de asistir a la escuela y compartir con sus pares, permaneciendo en su hogar sin las visitas con las cuales estaba vinculado, interactuando sólo con su familia, quienes se vieron

obligados a restringir las salidas al exterior (parque y paseos). En consecuencia, circunstancias como las anteriores pueden intensificar los patrones de síndromes, trastornos, los cuadros de discapacidad y las limitaciones en habilidades sociales que presenten las personas (Horner et al., 2002).

Del mismo modo, la comunicación se vio afectada de manera importante, donde las personas con TEA tuvieron que enfrentar las dificultades comunicativas y carencia de lenguaje oral, presentando inconvenientes para expresar dolor o malestar físico. De esta manera resultó importante contar con los apoyos complementarios adaptables a las posibles modificaciones y dificultades que pudiesen variar en su gravedad (Horner et al., 2002). Por ende, quienes se encargaron de dar esta respuesta especializada a las necesidades de estudiantes fueron los profesores de Educación Diferencial brindando los apoyos y estrategias necesarias a la familia para contribuir al desarrollo en el ámbito curricular y emocional, destinando parte del tiempo al control de su autorregulación emocional, ansiedad e impulsividad.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, los profesores de Educación Diferencial emplearon diversos recursos digitales para potenciar las fortalezas y atender las dificultades de manera multidimensional, desde las conductas valóricas y contención emocional que son esenciales como la empatía, flexibilidad, paciencia, respeto para poder generar las condiciones necesarias y la confianza por parte del estudiante. Conforme al ámbito curricular se generaron las técnicas y estrategias para potenciar sus habilidades y reforzar sus debilidades, identificando y adaptando actividades de acuerdo con su necesidad, como material visual creativo y específico; metodologías que faciliten su participación y que no genere estrés extra o conduzca a una conducta no deseada o descompensación.

Asimismo, el profesor de educación diferencial tuvo que implementar adecuaciones curriculares tanto de acceso como de objetivo para que el alumno logre alcanzar el mismo aprendizaje con relación a su curso, pero adaptado a su capacidad y ritmo de trabajo. Según el Decreto N°83/2015 indica que “las adecuaciones curriculares constituyen una herramienta importante que permite a

los estudiantes acceder a los objetivos generales del currículum que señala la ley, en condiciones similares a las que acceden los estudiantes sin necesidades educativas especiales” (p. 17).

Finalmente es importante mencionar que “el mundo se encontró en estado de emergencia, a causa de una pandemia producida por el COVID-19 que puso a prueba la fortaleza del ser humano no solo a nivel sanitario, sino también en el plano emocional, social y económico” (Valdez et al., 2021, p. 121). De esta manera, fue un gran desafío saber reaccionar a los factores físicos y emocionales como la ansiedad, cansancio, insomnio y encierro que pudieron vulnerar el bienestar de las personas. Según Valdez et al (2021) para la población con TEA la situación es aún más compleja debido a la necesidad de adaptarse al cambio, a la flexibilidad, a las posibilidades de comunicar y compartir las experiencias internas o las propias necesidades.

En ese sentido, los profesores de educación diferencial tienen el desafío de ser consistentes con la planificación y la intervención centrada en la persona, ya que debido a las circunstancias actuales surgen nuevos retos que requieren de acompañamiento, orientación, asesoramiento, toma de decisiones y entrega de apoyos educativos y/o tratamientos necesarios para dar respuesta a las diversas áreas afectadas.

Por lo tanto, según la evidencia expuesta y considerada en los párrafos precedentes que apuntan hacia los desafíos del ejercicio de la educación diferencial en enseñanza virtual, específicamente en relación a estudiantes con TEA , surge la necesidad de realizar una investigación exploratoria en relación a las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué factores facilitadores y/u obstaculizadores del proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con TEA se encontraron durante el periodo de confinamiento en la Pandemia?, y ¿Qué medidas implementaron los profesores de educación diferencial para lograr un proceso de enseñanza ajustado a las realidades de estudiantes con TEA durante el periodo de confinamiento en la Pandemia?.

1.2 Preguntas de investigación

- 1) ¿Qué factores facilitadores y/u obstaculizadores del proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con TEA se encontraron durante el periodo de confinamiento en la Pandemia?
- 2) ¿Qué medidas implementaron los profesores de educación diferencial para lograr un proceso de enseñanza ajustado a las realidades de estudiantes con TEA durante el periodo de confinamiento en la Pandemia?



1.3 Objetivo General

Analizar factores facilitadores y/o obstaculizadores del proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con TEA y los mecanismos de adaptación implementados por un grupo de profesores de educación diferencial, durante el confinamiento por COVID 19.

1.4 Objetivos específicos

- Describir percepciones de factores facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con TEA relatados por profesores de educación diferencial.
- Describir percepciones de factores obstaculizadores del proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con TEA relatados por profesores de educación diferencial.
- Caracterizar percepciones vinculadas a las transformaciones que debieron realizar los profesores de educación diferencial en el ámbito de la educación virtual.
- Analizar las percepciones obtenidas de los relatos realizados por los profesores de educación diferencial sobre su práctica pedagógica durante el confinamiento.

Capítulo II: Marco Teórico



2.1 Antecedentes Teóricos

2.1.1. Educación y Pandemia

La pandemia causada por el coronavirus (COVID-19) provocó una crisis con consecuencias que afectaron en todos los ámbitos, siendo uno de estos la educación, produciendo el cierre masivo de las instituciones educativas en 190 países para evitar la propagación y reducir el impacto del virus. La suspensión de clases presenciales en todos los niveles originó tres campos de acción: la modalidad de aprendizaje a distancia a través del uso de las TICS y distintos formatos; El apoyo, la organización del personal y las comunidades educativas; y La atención a la salud y al bienestar integral (CEPAL y UNESCO, 2020).

Como consecuencia, la pandemia transformó el contexto educativo en general, no solo por el uso o implementación de plataformas, sino también por la existencia de aprendizajes y competencias que en estas condiciones pasaron a ser de mayor relevancia, por lo que fue necesario realizar ajustes y priorizaciones curriculares pertinentes para asegurar la enseñanza de contenidos a la situación de emergencia en la que se vivió. Asimismo, fue imprescindible priorizar también las competencias y valores acorde a estas circunstancias tales como: la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el autocuidado y el cuidado de otros, las competencias socioemocionales, la salud y resiliencia (CEPAL y UNESCO, 2020).

Es importante mencionar que para realizar aquellos ajustes se debió tener en cuenta las características del currículum, los recursos y la capacidad del país para ejecutar procesos de educación a distancia. Asimismo, se debieron considerar aspectos contextuales como: los niveles de segregación, la desigualdad educativa y el periodo del año escolar en donde se dio alerta por la emergencia sanitaria (CEPAL y UNESCO, 2020).

Es así como se puede sintetizar que existió un cambio sin precedentes en el área de educación tanto a nivel nacional como a nivel internacional durante el periodo de pandemia, del cual se describirá a mayor profundidad en los siguientes apartados.

2.1.2. Educación a Distancia

La educación a distancia, definida como el “...uso de dispositivos digitales para facilitar el aprendizaje y consolidar un modelo integral de educación que cumpla con los objetivos tecno-pedagógicos de la actualidad (...) que se basan en la infraestructura tecnológica y en el Internet para procesar y transmitir información” (Pérez et al., 2018), es el empleo de las redes telemáticas con propósitos educacionales (Espinoza et al., 2021).

La Educación a Distancia surge como una alternativa de las sociedades modernas frente al interés de expandir la educación y elevar los niveles de instrucción de grandes grupos humanos, destacando de manera especial a quienes no pueden asistir de manera permanente a los centros educativos. Donde la variedad de medios electrónicos sirve de apoyo para las sesiones educativas en las que docentes y estudiantes comparten voz, imagen y contacto visual (Covarrubias, 2021).

En este sentido, existen plataformas didácticas o entornos virtuales de aprendizaje (EVA) que adecuadamente administrados por el docente pueden convertirse en un potente aliado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre estas plataformas didácticas se encuentran: BlackBoard, Carolina, Chamilo, Manhatan, MOODLE y Office Manager. Las cuales están diseñadas para la creación de cursos on-line y provistas de diferentes módulos que facilitan la dosificación del contenido, priorizando el aprendizaje autónomo (Espinoza et al., 2021).

En Chile, la educación a distancia fue implementada en sus inicios con la finalidad de entregar métodos de enseñanza más flexibles que permitieran a las personas continuar su educación superior. Sin embargo, con la irrupción de la pandemia por Covid-19 fue necesaria la implementación de ésta a todo el sistema escolar (MINEDUC, 2020).

Es por esto que al suspender las clases y también tener que continuar con los deberes académicos independiente de la crisis sanitaria, el MINEDUC

proporcionó orientaciones respecto a cómo actuar durante la emergencia y la invitación a desarrollar un proceso de enseñanza remoto, decisión para la cual no estaban preparados los docentes ni estudiantes. Sumado a esto se publicó los Planes Aprendo sin parar y Aprendo en línea, considerando la priorización curricular donde se seleccionaron los objetivos de aprendizaje fundamentales a trabajar con los estudiantes mediante el proceso de enseñanza a distancia (Ramos et al., 2020).

En el contexto de la nueva comunidad educativa virtual que surgió en confinamiento, se utilizó continuamente plataformas como Zoom, Google Classroom, Skype, WhatsApp, Facebook, principalmente en su versión gratuita, ya que las distintas funciones que brindan estas aplicaciones permitieron el logro de los objetivos planteados (Ramos et al., 2020).

Sin embargo, en cuanto al manejo de las plataformas, los profesores mostraron tener escasa experiencia en la enseñanza electrónica, por lo que, requirieron de un mayor y mejor uso de herramientas tecnológicas, sociales y de contención emocional para que los estudiantes se sintieran tan apoyados como cuando se encontraban en modalidad presencial (Ramos et al., 2020).

Es posible concluir que la experiencia de muchos docentes que se vieron obligados a digitalizar su acción educadora con motivo de la pandemia no fue positiva. Debido a que se trató de una solución urgente y precipitada, aplicando una pedagogía en línea o en remoto, basada en un diseño pedagógico para la presencia (García, 2021)

Es por ello, que nace la necesidad de incrementar la capacitación y entrenamiento tecnológico de los profesores para potenciar el empleo de las TIC en función de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en la modalidad presencial como a distancia. (Centro de Investigación Avanzada en Educación, 2021). Para que así los docentes desarrollen competencias tecnológicas aplicables a ambos contextos.

2.1.3. Desafíos en educación asociados al COVID 19

La crisis sanitaria generada por el COVID-19 obligó a permanecer en cuarentena y cerrar lugares destinados a reuniones masivas, en consecuencia, los establecimientos educacionales se vieron presionados a entregar soluciones para garantizar el cumplimiento del proceso de enseñanza- aprendizaje a pesar de las circunstancias de emergencia (Belmar et al., 2021). A partir de esta situación se origina un nuevo desafío relacionado al acceso a la educación, por lo que se busca modificar los modos tradicionales de enseñanza para dar con las medidas alternativas que permitan brindar los apoyos y materiales pertinentes a las necesidades de los estudiantes.

En busca de una medida innovadora el MINEDUC elaboró el programa “Aprendo en Línea” que tenía “la finalidad de mantener los aprendizajes escolares en todos los niveles de enseñanza y, residualmente disponer de documentos físicos para estudiantes que no pudieran acceder a la web” (Salas et al., 2020, 4.p). El origen de esta plataforma fue una respuesta al complejo panorama donde se hacía difícil la disponibilidad de recursos tanto pedagógicos como digitales manifestándose también una diferencia e inequidad en el acceso de los establecimientos educacionales del país (MINEDUC 2020).

Continuando con las desigualdades de acceso, según un estudio realizado por CIAE (2020) los estudiantes que asisten a establecimientos particulares pagados tuvieron mayores instancias de interacción online con sus compañeros y más horas de clases en relación con los estudiantes que pertenecen al sistema municipal.

Desde el desafío orientado en la capacidad que tiene el estudiante para aprender por cuenta propia, sin la necesidad de una vigilancia constante por parte del docente y apoderado, el Ministerio de Educación (2020) plantea que para la educación a distancia es fundamental que los estudiantes cuenten con habilidades para guiar su propio proceso de enseñanza. Esto es debido a que no basta con que se entreguen los recursos necesarios y tengan el acceso a la educación, sino que

también se debe contar con que los alumnos se comprometan con su proceso de enseñanza-aprendizaje y con el uso adecuado de las distintas herramientas (MINEDUC, 2020)

Otro de los retos fue trabajar los problemas socioemocionales en niños y niñas debido a que se observaron cambios en la conducta, irritabilidad, aburrimiento, sensibilidad, problemas para levantarse o conciliar el sueño, falta de concentración y resistencia para cumplir las responsabilidades (CIAE, 2020). Del mismo modo, es importante y de gran preocupación considerar medidas preventivas para el abordaje de situaciones de violencia, de abuso o abandono.

2.1.4. Educación Especial

A partir de los años 90, Chile inicia el proceso de Reforma Educacional con el fin de modernizar el sistema educacional y garantizar respuestas educativas de calidad que contribuyan a la integración social de todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes del país (Godoy et al., 2004).

Es así como en el año 1994 se promulga la Ley sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, N° 19.28416. que define la Educación Especial, según su Art. 26 como la modalidad diferenciada de la educación general, caracterizada por constituir un sistema flexible y dinámico que desarrolla su acción preferentemente en el sistema regular de educación (Godoy et al., 2004). Evidenciado así el enfoque segregador de la época, en el cual, el proceso educativo se concibe separado del resto de los niños y niñas sin discapacidad y con un currículo especial.

Favorablemente, con los avances en materia de discapacidad, actualmente se ha logrado modernizar el enfoque de la educación especial a una perspectiva inclusiva, ya que según lo declara la Ley General de Educación N° 20370/2009, y la Ley de Inclusión Escolar N° 20422/ 2015, la Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal

en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial (LGE, 2009 art. 23).

Actualmente esta modalidad provee un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales (NEE) que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje (MINEDUC, 2015).

Es por ello que en el año 2009 el Ministerio de Educación establece los Programas de Integración Escolar (PIE) como parte de una estrategia inclusiva, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, favoreciendo el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, particularmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), dentro de las cuales se incluye el Trastorno del Espectro Autista (Rojas et al., 2019).

Además, teniendo en consideración que los estudiantes con TEA pueden presentar discapacidades tanto en el área intelectual como sensorial, es factible acogerlos al Decreto Supremo N.º 815 (MINEDUC, 1990) que establece preceptos para trabajar con menores con alteraciones en la capacidad de relación y comunicación que alteren su adaptación social, comportamiento y desarrollo individual dentro de la sociedad (Vivanco, 2021).

Dada la irrupción de la pandemia por COVID 19, la educación especial debió adaptarse a los cambios que se presentaban en todo el sistema escolar, lo cual se reflejó en el proceso de desarrollo de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades (Solovieva et al., 2022).

A consecuencia de esto, el Ministerio de Educación ha publicado una serie de Orientaciones, Manuales y Guías para que los docentes y los equipos responsables del diseño, implementación y evaluación de los procesos educativos, cuenten con los conocimientos y las herramientas técnico-pedagógicas necesarias para que las NEE que presenten sus estudiantes, sean atendidas en el marco del

currículo común con los apoyos y adecuaciones necesarias en tiempos de pandemia (MINEDUC, 2010).

Sin embargo, como ya es de conocimiento, los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de la comunidad educativa son uno de los grupos más vulnerables (Alfiere, 2020). para que estos estudiantes logren alcanzar los aprendizajes necesarios necesitan la intervención continuada de profesionales, algo que en tiempos de modalidad presencial se realizaba constantemente en los establecimientos educacionales y se trasladó a pantallas, lo cual produjo una serie de desafíos.

2.1.4.1. Desafíos específicos para abordar las Necesidades Educativas Especiales (NEE) durante la Pandemia

Debido a la pandemia se estimó que cerca de 81 mil niños, niñas y jóvenes quedarían fuera del sistema educativo. Dentro de este contexto es esencial considerar la existencia de algunos desafíos específicos para abordar la educación de estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Educación 2020 y Fundación Mis Talentos, 2020).

Uno de los desafíos fueron las intervenciones en estudiantes con NEE en un medio virtual ya que no son tan efectivas como las que se realizaban de forma presencial, esto debido a que se presentan limitaciones para observar directamente el desempeño de las tareas y retroalimentar de acuerdo con el contexto afectivo. Aunque la pantalla facilita el aprendizaje también es un obstáculo por la ausencia de contacto y sensación de lejanía sobre todo al momento de trabajar aspectos más personales (Educación 2020 y Fundación Mis Talentos, 2020).

Otro desafío que se observa es la barrera en comunicación, debido a que la situación ameritaba el uso de la comunicación escrita, desplazando la comunicación oral que se empleaba habitualmente en la presencialidad. En tiempos de pandemia el apoderado asumió un rol más activo en el proceso de aprendizaje debiendo

utilizar el correo electrónico, donde recibían el material con instrucciones para los estudiantes con NEE (Educación 2020 y Fundación Mis Talentos, 2020).

El uso de este medio provocó que muchas familias no se sintieran cómodas con esta modalidad debido a que frecuentemente se debía explicar detalladamente el contenido, perdiéndose gran parte del tiempo y causando estrés. En consecuencia, las interacciones entre alumno y profesor se tardaban más al requerir un mediador como el apoderado quien no siempre contaba con los conocimientos y habilidades necesarias para el trabajo pedagógico (Educación 2020 y Fundación Mis Talentos, 2020).

Asimismo, dentro de las dificultades se evidenció un impacto emocional en la comunidad educativa en general por las competencias que se requerían para esta modalidad y a la vez las situaciones personales causadas por la pandemia que provocaban una importante carga emocional. En cuanto a los profesores estos lidiaban con la sobrecarga laboral ya que debían adaptar, planificar y diseñar con sus pares sin contacto directo lo que dificultaba significativamente los procesos pedagógicos (Educación 2020 y Fundación Mis Talentos, 2020).

2.1.5. Trastorno del Espectro Autista

2.1.5.1. Historia

El origen etimológico de la palabra autismo “deriva del griego autt(o), que significa que actúa sobre uno mismo; este, sumado al sufijo –ismo, que quiere decir proceso patológico, indica el proceso patológico que actúa sobre uno mismo” (Bonilla y Chaskel, 2016, p.19). El término anteriormente mencionado fue utilizado por primera vez en la monografía *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien* realizada por Eugen Bleuer en 1908 para dar la descripción de algunos de sus pacientes que presentaban esquizofrenia (Garrabé de Lara, 2012).

Luego en 1943 Leo Kanner, un psiquiatra austriaco publicó por primera vez un artículo a partir de un estudio con 11 niños llamado *Autistic disturbances of affective contact*, para describir por primera vez al autismo infantil precoz como una

alteración innata del contacto afectivo, que desde su perspectiva tenían una incapacidad para interactuar con otros, alteraciones del lenguaje que variaba desde el mutismo total hasta la producción de relatos sin significado y movimientos repetitivos sin finalidad específica (Bonilla y Chaskel, 2016; Díaz y Andrade, 2015).

Casi simultáneamente en 1944, Hans Asperger, un pediatra vienés, instauró el término de psicopatía autista a través de observaciones donde describía la historia de cuatro niños que mostraban características como: falta de empatía, ingenuidad, dificultad para establecer amistades, comunicación no verbal disminuida, torpeza motora y mala coordinación. Dentro de la investigación, Asperger destacaba la fijación y la capacidad de los niños para hablar de sus temas favoritos por lo que los nombraba como pequeños profesores (Artigas y Pérez, 2011).

El trabajo de Asperger fue publicado en idioma alemán, por lo que permaneció desconocido hasta que Lorna Wing, quien era psiquiatra inglesa lo tradujera el año 1991, cambiando el término psicopatía autista por síndrome de Asperger (Bonilla y Chaskel, 2016). La psiquiatra también creó la Tríada de Wing la cual se basaba en las principales y actuales características para definir el autismo y su serie de síntomas que son la interacción social, comunicación y ausencia de flexibilidad en el razonamiento y comportamiento (Jordan, 2015).

2.1.5.2. Cambios en descripciones diagnósticas del DSM

Dentro de los manuales más usados en psiquiatría para clasificación y diagnóstico de enfermedades mentales se encuentra la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10), y el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM). Es así como el término autismo fue variando a lo largo de los años y manuales, ya que tanto en el DSM-1, publicado en 1952, como en el DSM-2, publicado en 1968, se consideró el autismo como un síntoma más de la esquizofrenia (Bonilla y Chaskel, 2016).

Posteriormente, en 1980 fue publicado el DSM-3 en el cual hubo un cambio en el enfoque diagnóstico, en donde ya no lo consideraban un estado psicológico, sino como una categoría de enfermedad. Es por esto que en esta versión se introdujo por primera vez el término autismo infantil. No obstante, más tarde en el año 1987 en una versión revisada del DSM-3-R, se suprimió el término autismo infantil, reemplazándolo por el de trastorno autista, debido a que los síntomas continuaban hasta la etapa adulta (Bonilla y Chaskel, 2016).

En 1994 se publicó el DSM-4 y en el 2000 el DSM-4- TR en ambos se estableció tres categorías diagnósticas para definir el autismo como: la interacción social, alteración en la comunicación y patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados (Bonilla y Chaskel, 2016). Asimismo, en la versión del DSM-IV publicada el 2002 se consideraba que el trastorno autista y el síndrome de asperger eran dos unidades distintas dentro de la categoría trastornos generalizados del desarrollo (Díaz y Andrade, 2015).

En la versión más actual, que es el DSM-V, publicada el año 2013 se incluyen todos los subtipos del autismo en una sola categoría: trastornos de espectro autista, que reemplaza el término trastornos generalizados del desarrollo, además se fusionan cuatro de los cinco subtipos que habían sido considerados en el DSM-4 TR como el trastorno autista, trastorno desintegrativo infantil, trastorno de Asperger y trastorno generalizado del desarrollo no especificado (Bonilla y Chaskel, 2016).

Cabe señalar la importancia de la denominación y consideración actual del término “espectro”, ya que muestran la relevancia de las investigaciones efectuadas en las últimas décadas, en el cual el TEA ha pasado a ser una entidad nosológica que refleja el rango y severidad de los síntomas (Willemsen et al., como se citó en Díaz y Andrade, 2015).

2.1.5.3. Definición

El Trastorno del Espectro Autista es un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico que se comienza a manifestar en la infancia. El TEA afecta

tanto el desarrollo de la comunicación social como la conducta, presentando comportamientos e intereses repetitivos y restringidos. Del mismo modo, su evolución es crónica, así como también presenta en distintos grados de afectación, adaptación funcional y funcionamiento en el área del lenguaje y desarrollo intelectual, acorde a la persona y etapa evolutiva que esté viviendo (Zuñiga et al., 2017).

Asimismo, otra definición que nos proporciona Reynoso et al. (2017) plantea que:

“El autismo es un trastorno del neurodesarrollo que afecta las habilidades socioemocionales y la contención de la conducta repetitiva. No existen marcadores biológicos, por lo tanto, el diagnóstico se fundamenta en el juicio clínico. Los síntomas aparecen de forma variable a partir de los 18 meses y se consolidan a los 36 meses de edad. La etiología es multifactorial y, con frecuencia, los pacientes tienen antecedentes familiares de trastornos del desarrollo, así como historial de riesgo neurológico perinatal y epilepsia”. (p.214)

Con respecto a lo que plantean estos autores sobre el TEA es que consiste en un desfase en la adquisición de habilidades socioemocionales durante el desarrollo temprano y, como consecuencia, la instalación progresiva y variable de una discapacidad de adaptación social. También mencionan que su etiología es multifactorial e incluye alteraciones neurológicas funcionales y estructurales de origen genético y epigenético (Reynoso et al., 2017).

Por último, Vargas y Navas (2012) mencionan que el TEA es un trastorno del desarrollo que conlleva a la aparición de diversas anomalías durante el crecimiento del individuo, como alteración de las interacciones sociales, anomalías en la comunicación verbal y no verbal, actividad imaginativa empobrecida y un repertorio de actividades e intereses que suelen ser restringidos y repetitivos dependiendo de cada niño.

Es así como también estas autoras definen el TEA como una disfunción neurológica crónica con fuerte base genética que desde una edad temprana se manifiesta con una serie de síntomas basado en la tríada de Wing, los cuales son interacción social, comunicación y ausencia de flexibilidad en el razonamiento y comportamiento. Cabe señalar que la triada anteriormente señalada es la que actualmente se basa el DSM-5 para realizar el diagnóstico e intervención de los niños y niñas con TEA (Vargas y Navas, 2012).

2.1.5.4. Causas

El TEA es un trastorno cerebral complejo que afecta las funciones como la coordinación, sincronización e integración entre las diferentes áreas cerebrales. Es por esto que las alteraciones que se observan en personas con este trastorno se justifican por distintas anomalías cerebrales, funcionales y/o estructurales (Vargas y Navas, 2012).

Con el propósito de dar con la causa del TEA se han creado múltiples teorías para explicar el origen. No obstante, ninguna por sí sola lo ha logrado, por lo que en la actualidad se ha llegado a la conclusión de que su etiología es de carácter multifactorial (Vargas y Navas, 2012). Es por esto, que se ha propuesto que los factores causantes serían los múltiples genes, que en conjunto con los factores ambientales son los precursores para que se desarrolle el fenotipo del trastorno (Vásquez et al., 2017). Es así como a pesar de que el TEA es una condición centrada en el neurodesarrollo con fuertes fundamentos genéticos, todavía su etiología exacta sigue siendo desconocida (Vargas y Navas, 2012).

2.1.5.5. Prevalencia

En los últimos años se ha visto un incremento en la prevalencia del TEA en las cuales publicaciones muestran “el aumento de este indicador desde 4-5/10.000 en los años sesenta hasta 260/10.000 o más en las primeras décadas del siglo XXI” (André et al., 2020, p.1).

Actualmente la prevalencia del TEA, “según la OMS, se calcula que en el mundo 1 de cada 160 niños (0,625%) tiene TEA” (Lampert, 2021, p.1). En el caso de Chile, se estima “que la cantidad aproximada de personas con diagnóstico TEA sería de 18.798 niños y adolescentes. Si se incluye a la familia de estos niños y adolescentes, el TEA es parte de la vida diaria de 75.192 personas” (Lampert, 2018, p.1).

2.15.6. Diagnóstico

Realizar el diagnóstico del TEA se caracteriza por ser complejo debido a como suele manifestarse y en cómo se expresan los síntomas en los pacientes a lo largo de su desarrollo, a esto se añade que no existe un biomarcador que determine la presencia del trastorno, por lo que el diagnóstico termina siendo fundamentalmente clínico (Velarde et al., 2021).

Es por esto que se realiza una intervención clínica para poder diagnosticar de forma segura a partir de los dos años, no obstante generalmente la edad promedio para el diagnóstico es entre los tres y seis años, ya que influyen e intervienen factores como la presentación de los síntomas y su variabilidad según la edad, también el déficit social y los retrasos del lenguaje pueden no ser identificados hasta que el niño comienza a relacionarse con sus compañeros en edad preescolar (Vásquez et al., 2017).

2.15.7. Criterios diagnósticos y niveles de gravedad

Al momento de realizar el diagnóstico el desafío es detectar a temprana edad los síntomas, para así brindar al paciente una orientación significativa por parte del especialista. Es así como las manifestaciones pueden surgir durante los primeros meses de vida, aunque generalmente no se diagnostica antes de los dos años. Entre los signos clínicos tempranos se pueden encontrar desde un retraso en algunos patrones del desarrollo, a otros síntomas subjetivos, pero hay síntomas que pueden ser malinterpretados y clasificados incorrectamente como retraso del desarrollo o trastornos inespecíficos del comportamiento o del lenguaje (Bonilla y Chaskel, 2016).

Siguiendo la misma línea, las alteraciones que se evidencian en un niño con TEA “se dividen en tres dominios: a) deterioro en la interacción social, b) comunicación verbal y no verbal y c) patrones de comportamiento e intereses restringidos y repetitivos” (Vásquez et al., 2017). Es por esto que es importante la identificación de ciertos patrones, como:

El retraso en el seguimiento visual, la no respuesta del niño al pronunciar su nombre, el fijar pobremente la mirada, la falta de interés en el grupo familiar y la disminución de la intención comunicativa, pueden ayudar a sospechar un posible cuadro de autismo en el lactante mayor; de igual manera, se puede percibir una alteración en el desarrollo, al evidenciar las habilidades cognitivas por debajo de lo esperado para la edad del niño. (Bonilla y Chaskel, 2016, p.22)

Según el DSM-5 los criterios de diagnóstico se organizan en dos dimensiones centrales: el déficit en la comunicación e interacción social y patrones de comportamientos que pueden ser restringidos, repetitivos y estereotipados. Los que les acompañan durante toda su vida de manera variable.

Asimismo, en el siguiente cuadro se establecerán los tres niveles de gravedad de acuerdo con las dos dimensiones mencionadas con anterioridad en el DSM-V para así por consiguiente determinar el nivel de apoyo que se requiera en cada caso (Velarde et al., 2021).

Tabla 1: Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo

Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo		
Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3 “Necesita	-Dificultades muy significativas de las aptitudes	-La inflexibilidad y extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros

<p>ayuda muy notable”</p>	<p>de comunicación social verbal y no verbal.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Alteraciones graves en el funcionamiento. -Interacción social muy escasa y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. -Raramente inicia interacción y cuando lo realiza es sólo para cumplir con sus necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales de personas del primer núcleo. 	<p>comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.
<p>Grado 2 “Necesita ayuda notable”</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal. -Problemas sociales aparentes incluso con ayuda. -Inicio limitado de interacciones sociales. -Reducción de respuestas o respuestas no acordes a la apertura social de otras personas. -Interacción limitada por intereses especiales muy concretos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Comportamiento inflexible a los cambios que aparecen con frecuencia e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. -Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.

<p>Grado 1 "Necesita ayuda"</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Sin ayuda, aunque presenta alteraciones significativas en el área de la comunicación social. -Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. -Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. -Es capaz de hablar con frases completas y comunicar. 	<ul style="list-style-type: none"> -Inflexibilidad de comportamiento que causa una interferencia significativa del funcionamiento en al menos un contexto. -Dificultad para alternar actividades. -Problemas de organización y de planificación que dificultan la autonomía.
-------------------------------------	---	---

Fuente: Adaptado del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales, DSM-V. (2014), (p.84).

Cabe señalar que el autismo es un trastorno del desarrollo que persiste a lo largo de toda la vida. Se manifiesta durante los primeros 30 meses de vida con diferentes grados de alteración del lenguaje y la comunicación, de las competencias sociales y de la imaginación. Las personas con TEA también presentan actividades e intereses de carácter repetitivo y estereotipado, movimientos de balanceo y obsesiones insólitas por ciertos objetos o eventos. En algunos casos como se muestra en la tabla existen individuos que pueden llegar a auto lesionarse o lesionar a los demás. (Vargas y Navas, 2012).

2.1.5.8. Profesionales que diagnostican e intervienen en el TEA

El diagnóstico de TEA es fundamentalmente clínico, por lo que se considera fundamental disponer de profesionales de la salud que sean competentes, y también contar con un panel de expertos en distintas disciplinas, que tengan una composición y experiencia variada para brindar los servicios oportunos. Los especialistas deben asistir a capacitaciones para estar actualizados al momento de participar en la evaluación (Lampert, 2021).

Asimismo, MSDS como se citó en Lampert (2021) menciona que:

Estos equipos deberán estar constituidos, por al menos dos profesionales, para el caso de los niños, niñas y adolescentes: Un médico con especialidad en pediatría, medicina general y/o medicina de familia, y un profesional con experiencia y capacitación en desarrollo infantil perteneciente a alguna de las siguientes disciplinas: pediatría, psiquiatría infanto-juvenil, neurología infantil, psicología, psicopedagogía y/o fonoaudiología. (p.13)

Los especialistas pueden realizar el diagnóstico a través de entrevistas y observaciones estructuradas, dentro de las cuales las más utilizadas a través de los años son la Entrevista de Diagnóstico de Autismo ADI-R9 y el Test de ADOS-2 (Rojas et al., 2019).

Por otro lado, en cuanto al contexto escolar es necesario contar con profesionales que intervengan y entregan los apoyos correspondientes a las diversas áreas de desarrollo del niño como Psicólogo/a, Terapeuta ocupacional, Fonoaudiólogo/a, Educador/a diferencial - Psicopedagogo/a, Kinesiólogo/a y Trabajador/a social (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2019).

Entre las funciones que deben desempeñar como profesionales de apoyo son: acompañar en el proceso de inclusión a los estudiantes, participar en la elaboración de adecuaciones al currículum educativo, brindar sugerencias y estrategias, elaborar un plan de apoyo individual, apoyar directamente en los distintos contextos a los estudiantes con TEA, crear material de apoyo, realizar

talleres y charlas a la comunidad escolar y promover los 4 niveles de inclusión a partir de la presencia, participación activa, contribución y relaciones significativas (SENADIS, 2019).

2.1.5.9. Tratamiento

Las personas con TEA varían considerablemente en cuanto a sus fortalezas como dificultades, por lo que resulta complejo describir un solo tratamiento. Por otra parte, existen diferencias en cuanto a edad para el diagnóstico, nivel de apoyo necesario, comorbilidades, situación familiar y social, nivel de recursos en salud y desarrollo comunitario. Lo anterior determinará el futuro y la calidad de vida que estos reciban (MSDS, 2019 como se citó en Lampert, 2021).

Asimismo, existen algunas recomendaciones terapéuticas establecidas por la Academia Americana de Psiquiatría Infantil y del Adolescente (AACAP), entre estas se encuentran los modelos terapéuticos que deben cumplir con ser psicoeducativo, individualizado, transdisciplinario, estructurado y predecible, además se debe considerar mantener un análisis de las conductas problemas y las variables del contexto donde está inserto el paciente para lograr un impacto significativo a nivel personal y familiar (Bonilla y Chaskel, 2016).

También existe la farmacoterapia, que puede ser empleada cuando:

Hay un síntoma objetivo específico (...hiperactividad, inatención, comportamientos repetitivos o estereotipados) comórbida (ansiedad, depresión, trastornos del sueño) para ayudarles a aumentar su capacidad para beneficiarse de las diferentes intervenciones terapéuticas, como las educativas, además de permitir su desarrollo en ambientes menos restrictivos, a través de la estabilización de conductas disruptivas. (Bonilla y Chaskel, 2016, p.26)

Actualmente existen dos medicamentos que fueron aprobados por la Administración de Alimentos y Medicamentos de los Estados Unidos (FDA) los cuales corresponden a la risperidona y el aripiprazol, estos fármacos son utilizados

no para tratar los síntomas nucleares del TEA, sino los síntomas asociados como la irritabilidad impulsividad e hiperactividad que puedan manifestarse (Zuñiga et al., 2017).

Por otra parte, es importante que, de forma transversal independiente de la edad, la intervención sea compartida y coordinada entre los padres, el establecimiento educacional y especialista a cargo del niño. Es por esto que tanto los padres como el profesional deben estar al tanto de las dificultades que presenta el niño para así lograr aplicar las estrategias adecuadas a cada caso en concreto (Zuñiga et al., 2017).

En base a lo anterior las estrategias se deben aplicar de acuerdo con las diferentes necesidades y etapas vitales del niño/a ya que cuando son pequeños lo primordial es la realización del diagnóstico y la adecuada identificación de los programas y tratamiento. Asimismo, para los niños en etapa escolar, es esencial encontrar herramientas de ayuda para controlar los problemas de comportamiento, ya que a esta edad se vuelve más usual la necesidad de uso de medicamentos. En cuanto a los adolescentes, es importante la guía correcta y planificación de la independencia/ autonomía (Bonilla y Chaskel, 2016).

Cabe señalar la importancia de la adecuada capacitación de los especialistas de la salud y educación que intervengan a partir de las necesidades y habilidades de los niños con TEA, así como también que se encarguen del apropiado entrenamiento en el uso de estrategias conductuales, soportes de comunicación, refuerzo positivo y estrategias de contención, orientación e inclusión. Por ende, mediante la capacitación se espera contar con un equipo competente de profesionales que propicie una óptima evolución y bienestar integral del paciente y su familia (Bonilla y Chaskel, 2016).

2.1.6. Pandemia e impacto en niños TEA

Durante los últimos años el mundo ha estado en estado de emergencia sanitaria debido a la pandemia por COVID-19 que ha impactado de manera importante en los ámbitos de la vida. Esta situación para los niños con TEA resulta

aún más difícil de afrontar debido a que el confinamiento condiciona drásticamente a las personas, ya que no pueden seguir sus rutinas diarias preestablecidas, influyendo así directamente en sus actividades diarias, cambios en el comportamiento y salud. De la misma manera las personas con TEA son perjudicadas al no asistir a sus terapias (Manso et al., 2021).

Respecto al área emocional los confinamientos pueden causar distintas reacciones conductuales y emocionales dependiendo de acuerdo con sus características personales, familiares y sociales. De este modo, el aislamiento puede ser diferente para cada persona, es decir para algunas puede resultar crítica para su salud física y mental, pudiendo producir alteraciones como una mayor frecuencia en las conductas repetitivas, empeoramiento de su comportamiento o irritabilidad y ansiedad. Asimismo, se pueden originar trastornos del sueño, agresividad, gritos y conductas estereotipadas que antes no se manifestaban (Manso et al., 2021).

En cuanto al área del lenguaje se suma otro obstáculo ya que los niños con TEA presentan dificultades comunicativas y carencia del lenguaje oral, limitando su capacidad de expresar dolor o malestar físico. Por ende, es imprescindible que las personas con TEA cuenten con los apoyos necesarios para lograr adaptarse a la nueva realidad y enfrentar las dificultades durante este periodo. Para lograr lo anterior es fundamental el papel del cuidador, quien debe asegurarse de mantener el autocuidado para proteger su estabilidad emocional y la de su hijo/a (Manso et al., 2021). Asimismo, los padres se han debido preocupar por los recurrentes cambios en el comportamiento y pérdida de los aprendizajes que ya habían alcanzado con terapia anteriormente (Carménate y Rodríguez, 2020).

Por otra parte, también es importante la figura del educador diferencial que tiene la tarea “de potenciar y asegurar el cumplimiento del principio de equiparación de oportunidades de aquellos niños, niñas y jóvenes que presentan discapacidad y dificultades de aprendizaje en todos los niveles y modalidades del sistema escolar (MINEDUC, 2004, p.23). A pesar de los apoyos brindados por parte del educador es probable que se originen nuevas barreras frente a la exigencia de adaptarse a

los nuevos escenarios, a la necesidad de comunicar y expresar las experiencias internas durante esta pandemia y a la vez entregar la contención necesaria para el niño y su familia (Valdez et al., 2021).

2.1.7. Orientaciones para trabajar con niños TEA durante la pandemia

Para poder asegurar el acceso, el monitoreo y apoyos personalizados de niños, niñas y jóvenes que lo requieran durante el confinamiento, se requiere cumplir con las adecuaciones o estrategias que se consideren apropiadas a su condición y luego así con esto buscar las herramientas y ayudas que respondan a las necesidades de los estudiantes con trastorno del espectro autista.

Es así como entrega sugerencias u orientaciones a considerar por parte del docente en tiempo de confinamiento, en las cuales se encuentra:

Mantener contacto con las figuras referentes a nivel escolar (figura de apego secundario o quien llevaba el vínculo más cercano con el/la estudiante), con la finalidad de mantener una rutina similar a la que mantenían en el contexto escolar. Establecer calendarios de rutinas que consideren todos los momentos del día. Utilizar apoyos visuales que favorezcan la accesibilidad cognitiva, el procesamiento y velocidad de la información verbal/oral y no verbal (gestos faciales, posturas, cambios en la entonación de las oraciones), intentar contar con la información en forma anticipada en un entorno que ofrezca: el uso de objetos conocidos, que pueda explorar o manipular, acciones o situaciones que pueda controlar y predecir (Educación 2020 y Fundación Mis Talentos, 2020).

Las y los docentes podrán estimular procesos comunicativos (lenguaje oral y escrito), cognitivos, de autorregulación, con diferentes niveles de complejidad y abstracción con un apoyo tecnológico, especialmente generada para personas con autismo, por ejemplo, mediante el uso de la App “#Soyvisual”; que permite interactuar con pictogramas, fotografías o textos y escuchar las instrucciones o

respuestas, respetando diferentes tiempos para responder un ejercicio (Educación 2020 y Fundación Mis Talentos, 2020).

2.1.8. Prácticas Pedagógicas

Las prácticas pedagógicas son las variadas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en los estudiantes. Estas acciones incluyen enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y relacionarse con la comunidad educativa (Duque et al., 2013).

Según Ávalos (2002, p. 109), la práctica pedagógica se concibe como: “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica”, en la cual, se aplica todo tipo de acciones como organizar la clase, preparar materiales, poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula. (Loaiza et al., 2012).

Es por esto que las prácticas pedagógicas deben orientarse adecuadamente, siendo pertinentes y relevantes al proceso formativo. Estas deben potencializar el desarrollo humano, permitir la socialización entre pares, promulgar el respeto, la igualdad, y deben ser espacios amigables de construcción colectiva y no un espacio donde los estudiantes se alejen o vivan en un lugar de indiferencia y exclusión (Zambrano, 2000, p. 119).

Durante el pandemia por COVID-19 la práctica educativa estuvo condicionada por la disponibilidad de tecnología en los hogares y el método de enseñanza adecuado dependiendo de cada necesidad educativa, por lo que la Organización Educación 2020 y Fundación Mis Talentos (2020) señalaron que para poder trabajar y atender la diversidad en tiempos de educación a distancia, era necesario contar con recomendaciones y dar relevancia por parte del docente a los principios del diseño universal del aprendizaje (DUA) , el cual se centra en

diversificar la enseñanza y atender las necesidades de todos los estudiantes presentes en el aula.

Dentro de los principios del DUA que posibilitan plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera que aborde la diversidad en tiempos de confinamiento, se incluye el principio I denominado proporcionar múltiples medios de representación, el cual se menciona como necesario proveer distintas formas de presentar la información debido a que el estudiante presenta distintas maneras de entender y percibir por lo que acorde al contexto se debían utilizar formas y medios como: videos, audiolibros, cuentos, presentaciones, texto digital, etc. (Educación 2020 y Fundación Mis Talentos, 2020).

Del mismo modo, se encuentra el principio II llamado proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje, donde se plantea que se debe proveer diferentes medios de expresión y acción del aprendizaje debido a que no hay una forma única de dar cuenta de lo aprendido, volviéndose la evaluación una oportunidad importante para verificar lo aprendido a través de distintas maneras como auto-informes, videos de aprendizaje, presentaciones, reporte oral, entre otras (Educación 2020 y Fundación Mis Talentos, 2020).

Finalmente, existe el principio III denominado proporcionar múltiples formas de implicación, que propone proveer diferentes formas de implicación, ya que es esencial integrar y motivar a los estudiantes mediante actividades o trabajos donde se involucre el componente emocional.

Por otro lado, dentro de las prácticas pedagógicas que debe poseer el docente en espacios virtuales es tener habilidades para asesorar al estudiantado sobre la organización lógica que debe dar a los objetivos, contenidos y actividades del currículo; dominar las metodologías y técnicas multimedias necesarias para el tratamiento de los contenidos del programa de manera virtual; ser creativos en la adopción de nuevas formas que propicien el aprendizaje con la combinación de las posibilidades que brindan los recursos tecnológicos; dominar los medios de comunicación social (redes sociales, e-mail, chat, etc.) y saber elaborar

instrumentos evaluativos y de autoevaluación para los estudiantes (Espinoza y Ricaldi, 2018).

Cabe señalar que, si bien gestionar los aprendizajes para toda la diversidad es complejo, la emergencia sanitaria se vuelve una instancia idónea para visibilizar los principios fundamentales para procesos educativos más inclusivos, exponiendo los elementos y pasos que facilitan la aproximación de una educación integral (Educación 2020 y Fundación Mis Talentos, 2020).

2.1.9. Rol del profesor de educación diferencial

Actualmente la educación especial en Chile se encuentra en un proceso de transición para establecer un modelo educativo inclusivo que esté basado en un marco legislativo que tenga como propósito la adhesión de la educación regular y especial a este nuevo enfoque (Manghi et al., 2012). Por lo que, las prácticas de los profesionales se deben actualizar para enfrentar el nuevo desafío de adaptarse, con el propósito de responder a las nuevas necesidades generadas por una sociedad diversa que se encuentra en constante cambio.

En base a lo anterior, es de suma importancia instalar un perfil profesional en la carrera de educación diferencial que según la Comisión Nacional de Acreditación (2008) es “El conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que todo profesional o técnico debe dominar al momento de titularse en una carrera determinada” (p.15). Este perfil es imprescindible para lograr que se mantenga un buen dominio de las dimensiones necesarias para transformar la realidad y avanzar hacia un paradigma inclusivo.

De la misma forma, también es necesario considerar el Marco para la buena enseñanza debido a que “él establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela” (MINEDUC, 2008, p.5). Por ende, a partir del MBE el docente debe cumplir con los distintos requisitos para llegar a reconocer si la manera en que ejerce su rol es correcta.

El rol de Educador Diferencial es brindar apoyo para el aprendizaje de los alumnos, estableciendo un trabajo colaborativo para coordinar la: Evaluación psicopedagógica, adaptación curricular, apoyos en el aula común y/o en el aula de recursos, elaboración de material diversificado de apoyo pedagógico y trabajar con la familia (MINEDUC, como se citó en Quintana y Bustamante, 2017). De esta forma, la labor que ejerce el profesor de educación diferencial minimiza las barreras y construye un contexto que se adapta a las necesidades de los distintos estudiantes para garantizar una buena calidad de vida.

En definitiva, para llevar a cabo la labor de un educador diferencial no solo se debe contar con el conocimiento teórico y curricular, sino que también con habilidades blandas y valores que permitan la empatía hacia los alumnos formando personas que contribuyan a la sociedad (Quintana y Bustamante, 2017).

Es por esto que durante la pandemia su rol no solo se ha limitado a abordar los aspectos pedagógicos sino también a asumir el papel de proporcionar herramientas de contención emocional a los estudiantes y familias. Si bien para esta situación nadie estaba preparado, los docentes han tenido que experimentar y actuar de forma autodidacta a causa de la tardanza por parte de las entidades encargadas del sistema educativo (Educación 2020 y Fundación Mis Talentos, 2020).

Para responder a lo pedagógico y atender a la diversidad, el Equipo Pie ha generado un sistema de acompañamiento pedagógico donde el profesor diferencial desde su rol de experto en inclusión ha tenido que coordinarse con los profesores jefes y de asignatura para lograr el aprendizaje significativo de los estudiantes, considerando el contexto y condiciones particulares, independiente de que se trate de contenidos nuevos o ya abordados (Educación 2020 y Fundación Mis Talentos, 2020).

De este modo, la educación virtual se vuelve un desafío importante para el docente quien debe velar por el logro de los aprendizajes esperados, bajo un marco de normativas nacionales e internacionales que han destacado la inclusión como

una herramienta imprescindible para construir una sociedad justa para todos. El replanteamiento del ejercicio docente para lograr el aprendizaje de los estudiantes ha permitido a los profesores gestar sus propias teorías sobre su desempeño a partir de su propio monitoreo (Yañez y Cerpa, 2021).

2.1.10. Salud mental en profesores y Covid-19

Desde marzo del 2020, el COVID-19 transformó la educación en Chile debido a la toma de medidas obligatorias como el cierre de establecimientos en un esfuerzo por limitar la propagación de la enfermedad. No obstante, el cierre de las salas cuna, jardines infantiles, escuelas y liceos no limitó que las clases se llevarán a cabo por los docentes, quienes en busca de garantizar la educación tuvieron que modificar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje bajo el modelo de educación no presencial (Orrego, 2021).

La modalidad instaurada originó nuevos desafíos que debían ser asumidos por el profesorado, provocando una sobrecarga de trabajo en lo que se refiere a preparación de la enseñanza y retroalimentación. A esto se añade que los docentes debieron responder a las demandas de apoyo socioemocional y salud mental de sus estudiantes y familias (CEPAL y UNESCO, 2020).

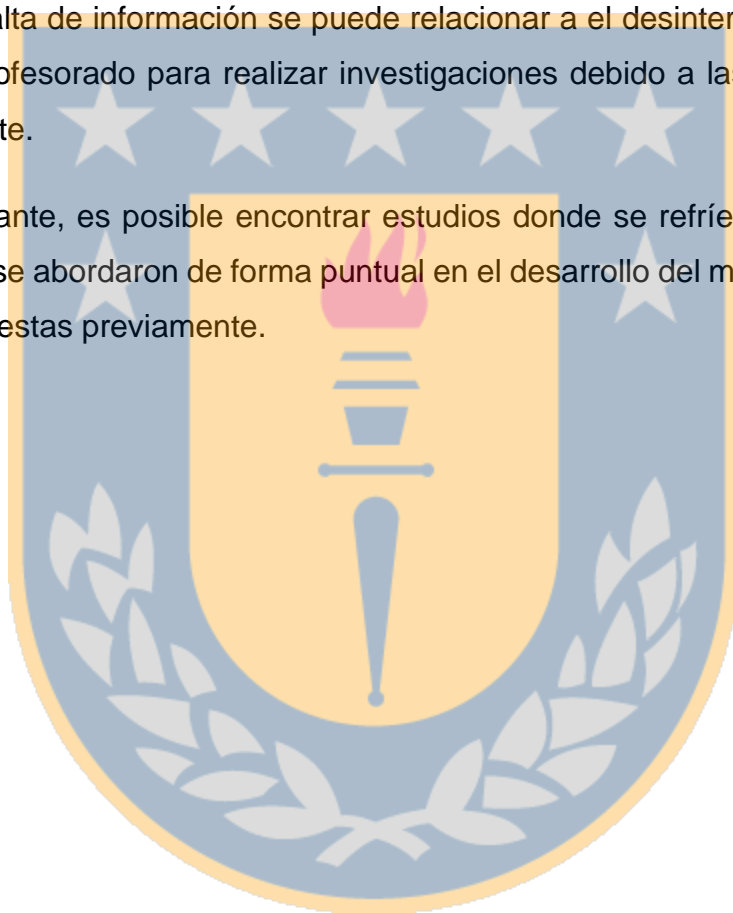
Por otro lado, las diversas adaptaciones para la modalidad virtual pudieron ser el precursor del sufrimiento emocional, causado también por el aislamiento y distanciamiento social (Santiago et al., 2020). Del mismo modo, el futuro incierto originado a partir del COVID-19 y las demandas educativas derivaron finalmente en un aumento de estrés y un riesgo sustancial para los profesores (Cortes, 2021).

Para dar apoyo socioemocional el MINEDUC decidió elaborar una serie de recursos dirigidos a la comunidad educativa. A los docentes se les proporcionó una guía con orientaciones para el autocuidado y el bienestar socioemocional durante la Pandemia, complementadas con una bitácora con la cual se buscaba que trabajaran de forma personal y autónoma el aprendizaje socio emocional, para luego traspassarlo a sus estudiantes (CEPAL y UNESCO, 2020).

2.2 Estado del arte

En relación con la educación especial es posible indicar que existen pocos estudios nacionales como internacionales donde se investigue a los estudiantes con necesidades educativas durante el confinamiento. De acuerdo con lo anterior, la escasez es aún mayor cuando se buscan investigaciones que aborden específicamente la problemática de este estudio lo cual se debe a distintos factores, como que ha sido estudiada desde otra perspectiva o que es una situación reciente. Asimismo, la falta de información se puede relacionar a el desinterés y/o al tiempo acotado del profesorado para realizar investigaciones debido a las demandas del ejercicio docente.

No obstante, es posible encontrar estudios donde se refieren a las distintas temáticas que se abordaron de forma puntual en el desarrollo del marco teórico que ya fueron expuestas previamente.





Capítulo III: Diseño Metodológico

3. 1. Tipo y características de investigación

La investigación que se realizó es de tipo cualitativo, el cual se define como aquel que emplea la recolección de datos sin evaluación numérica con la finalidad de responder a las preguntas de investigación (Hernández et al., 2014). Asimismo, Creswell indica que la investigación cualitativa es un proceso interrogativo de comprensión, basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano (Creswell, 1994). De este modo, mediante este tipo de investigación, se logró analizar el impacto de la pandemia en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista, en base a relatos proporcionados por profesores de educación diferencial.

Esta investigación se llevó a cabo por medio de una dirección temporal de tipo transversal la cual tiene como propósito “describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como “tomar una fotografía” de algo que sucede” (Hernández et al., 2014, p.154). Lo que coincide con la metodología de trabajo del estudio, ya que su finalidad es recopilar información sobre la percepción de educadores diferenciales sobre la educación virtual en infantes con Trastorno del Espectro Autista, durante el periodo de confinamiento correspondiente a los años 2020 y 2021.

3. 2. Diseño de investigación

En esta investigación se utilizó el método fenomenológico, ya que este enfoque está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia para descubrir su significado y valor (Fuster 2019). A través de este diseño se buscaba generar y dar un sentido a la información que fue proporcionada por los profesores de educación diferencial, sobre su experiencia y práctica pedagógica en estudiantes con TEA durante el confinamiento.

Ayala (2008) menciona que este enfoque permite llevar a cabo la reflexión sobre la experiencia personal y labor profesional para finalmente analizar las características importantes, asignándole un significado y relevancia a los fenómenos estudiados. Asimismo, Fuster (2019) señala que este enfoque es

impulsado por la realidad educativa debido a que desde la observación se describe lo esencial de la experiencia tanto desde una perspectiva interna como externa.

3.3. Participantes

3.3.1. Características de la población

Según Hernández et al. (2014) la población es el grupo de casos que coinciden con especificaciones determinadas. También expresa Palella y Martins (2008), que la población es: “un conjunto de unidades de las que desea obtener información sobre las que se va a generar conclusiones” (p.105). Por lo cual, la población de este estudio serán 45 docentes, que realizan clases a estudiantes en el establecimiento educativo “Liceo Bicentenario Diego Portales Palazuelos” de la ciudad de San Carlos, región de Ñuble.

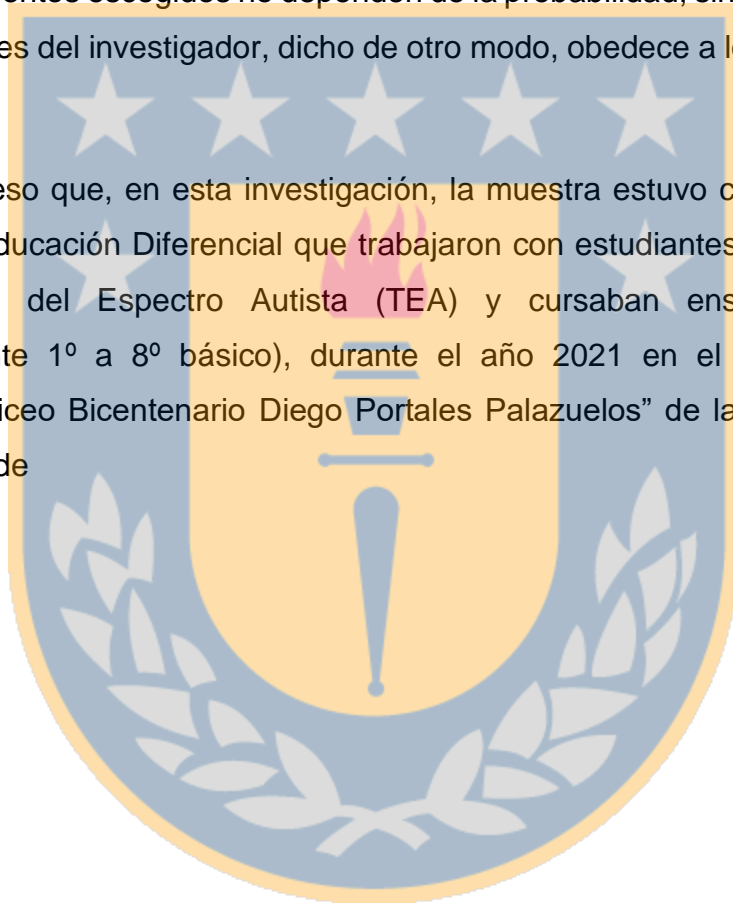
La población evaluada en este estudio perteneció a un liceo de orden municipal, el cual se caracteriza por ser artístico e inclusivo, e imparte Enseñanza Pre básica, Básica completa y Enseñanza Media Científico Humanista. El Nivel de vulnerabilidad de las familias de los estudiantes los clasificaba en el Nivel Socioeconómico Medio- Bajo en Enseñanza Básica y Bajo en Enseñanza Media. Además, aproximadamente el 70% de los estudiantes no residen en el sector donde se ubica la Unidad Educativa y llegan desde poblaciones periféricas o sectores rurales

3.3.2. Características de la muestra

La muestra es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia (Hernández et al, 2014). Palella y Martins (2008) lo describen como una parte o el subconjunto de la población accesible y limitado sobre el que realizaremos las mediciones (p.106).

La muestra en este estudio fue intencionada o por conveniencia, seleccionada de forma no probabilística, pues la selección de los profesores o entrevistados se realizó en base a los siguientes criterios (a) título profesional de profesor de educación diferencial, (b) estar ejerciendo como profesor desde marzo de 2021 a la fecha (julio 2022) en el centro educativo y (c) haber realizado clases a un estudiante con TEA durante la pandemia. Cabe señalar que en este estudio se utilizó una muestra no probabilística, ya que como según define Hernández et. al (2014) los elementos escogidos no dependen de la probabilidad, sino que dependen de las decisiones del investigador, dicho de otro modo, obedece a los criterios de la investigación.

Es por eso que, en esta investigación, la muestra estuvo compuesta por 6 docentes de Educación Diferencial que trabajaron con estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y cursaban enseñanza básica (específicamente 1º a 8º básico), durante el año 2021 en el establecimiento educacional “Liceo Bicentenario Diego Portales Palazuelos” de la ciudad de San Carlos, región de



	Educadora 1	Educadora 2	Educadora 3	Educadora 4	Educadora 5	Educadora 6
Sexo	F	F	F	F	F	F
Edad	36 años	38 años	38 años	32 años	48 años	38 años
Ciudad	San Carlos	San Carlos	Chillán	San Carlos	Chillán	Chillán
Zona de residencia	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana
Título profesional	-Profesora de educación básica -Profesora de educación diferencial	Profesora de educación diferencial	Profesora de educación diferencial	-Profesora de educación básica -Profesora de educación diferencial	Profesora de educación diferencial	-Profesora de educación básica -Profesora de educación diferencial
Mención especialidad	Discapacidad Intelectual	Audición y lenguaje	Lenguaje	-Discapacidad Intelectual -TEL	Discapacidad Intelectual	Desarrollo Cognitivo
Años de experiencia profesional	14 años	15 años	13 años	6 años	24 años	13 años
Años servicio en establecimiento	14 años	11 años	12 años	2 años	9 años	12 años
Nivel educativo en que se desempeña	Básica	-Pre-Básica -Básica	Básica	Básica	Media	-Básica -Media
N° de cursos en los que interviene	3	3	2	-	3	3
Cursos en los que interviene	4° y 5° básico	-	6° y 7° básico	-	III Y IV medios	8° básico y I medio
Horas lectivas	38 horas	38 horas	29 horas	38 horas	38 horas	38 horas
Grado TEA de su estudiante en que interviene	Grado 1	Grado 2	Grado 1	Grado 1	Grado 1	Grado 1

3.4. Técnica de recogida de datos

La técnica de recogida de datos son las distintas maneras o formas de obtener la información (Palella y Martins, 2012). Para llevar a cabo la pesquisa, primero se invitó de manera informal a los profesores que cumplían con las características establecidas, a que participarán en el estudio. Luego, se les envió formalmente una invitación por correo electrónico con la descripción del estudio. En tercer lugar, los profesores que aceptaron la invitación debieron responder un consentimiento informado, y en seguida se coordinó la fecha para realizar el focus group y la entrevista. Una vez concertada la aplicación de ambos instrumentos, se describió de forma oral el estudio a cada profesor que iba a ser entrevistado, además se les mencionó que los datos iban a ser totalmente confidenciales y se resguardaría su privacidad, no apareciendo nombres ni datos personales en ningún informe público. El tiempo promedio de duración de la aplicación de cada uno de los instrumentos fue de 30 a 45 minutos.

3.5. Instrumentos

3.5.1. Grupo Focal

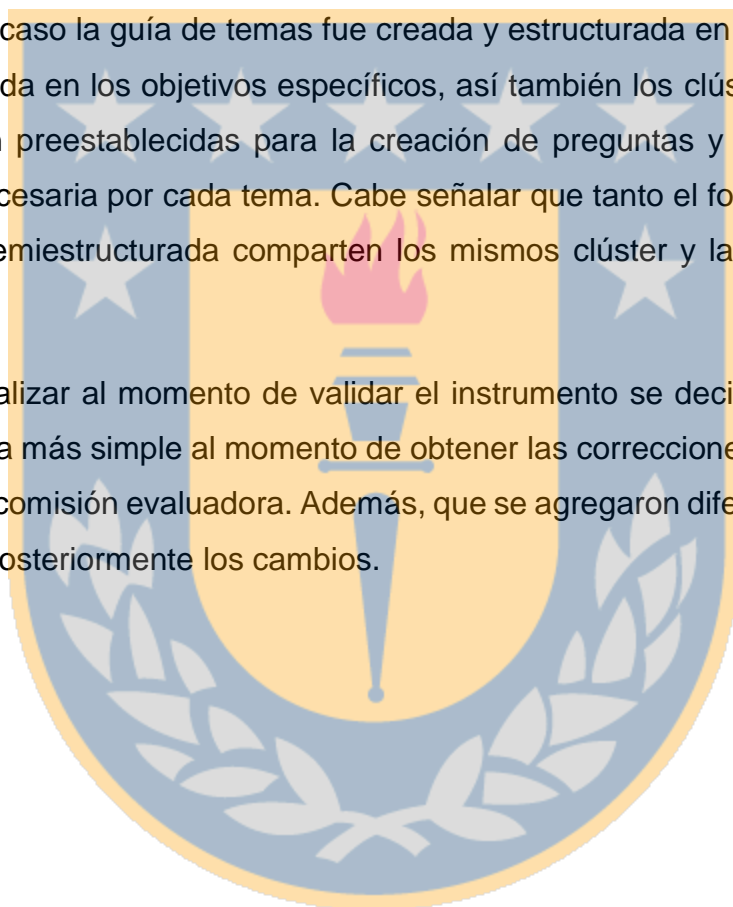
De acuerdo anteriormente, en primer lugar, se aplicó el grupo focal, en el cual cuatro profesores conversaron en profundidad, mostrando su posición en relación con la problemática presentada, relatando sus experiencias y escuchando a sus pares para reflexionar sobre el trabajo realizado a través de una modalidad online a grupos de alumnos más vulnerables y desprotegidos a causa de la pandemia como es el caso de los estudiantes con TEA (Hernández et al., 2014).

El grupo de enfoque consta de una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por las investigadoras. Su propósito principal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes (Escobar y Bonilla., 2011). Del mismo modo, más allá de hacer la misma pregunta a los entrevistados, su propósito es contribuir a la creación de significados grupales a través de la interacción y colaboración (Hernández et al., 2014).

La guía de temas es semiestructurada, ya que al principio se dan a conocer los temas a tratar, no obstante, se pueden agregar o quitar preguntas si el entrevistador lo estima necesario, o también alterar su orden de acuerdo con como fluye la entrevista. Cabe señalar que el entrevistador debe estar facultado para manejar de manera óptima las emociones de los participantes con el fin de obtener resultados a partir de su propio lenguaje y obtener una profundización de pensamientos (Hernández et al., 2014).

En este caso la guía de temas fue creada y estructurada en base al objetivo general, centrada en los objetivos específicos, así también los clúster y categorías iniciales fueron preestablecidas para la creación de preguntas y obtención de la información necesaria por cada tema. Cabe señalar que tanto el focus group como la entrevista semiestructurada comparten los mismos clúster y la mayoría de las categorías.

Para finalizar al momento de validar el instrumento se decidió agregar una tabla ya que era más simple al momento de obtener las correcciones y sugerencias por parte de la comisión evaluadora. Además, que se agregaron diferentes opciones para ejecutar posteriormente los cambios.



Nº	OBJETIVO ESPECÍFICO	CATEGORÍA PRELIMINAR	PREGUNTA	Acepta	Modifica	Anula	Sugerencia de cambio	Observación
1	Describir percepciones de factores facilitadores y obstaculizadores del proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con TEA	Percepciones de factores facilitadores y obstaculizadores	¿Cómo era el proceso y trabajo pedagógico antes de la pandemia con sus estudiantes con TEA?					
2	relatos por profesores de educación diferencial.		Al momento de comenzar la Pandemia, ¿Cuáles fueron sus principales preocupaciones y desafíos en relación a sus estudiantes con TEA?					
3			¿Qué recursos o estrategias facilitaron / dificultaron el proceso de aprendizaje de sus estudiantes con TEA durante el confinamiento?					
4			¿Qué respuesta hubo por parte del					

			establecimiento para enfrentar los desafíos resultantes durante el confinamiento?					
5			¿Cuáles son los aspectos que ustedes consideraron como más desafiantes al momento de regresar a clases presenciales?					

Nº	OBJETIVO ESPECÍFICO	CATEGORÍA PRELIMINAR	PREGUNTA	Acepta	Modifica	Anula	Sugerencia de cambio	Observación
6	Caracterizar las adecuaciones/ transformaciones que realizaron los profesores de educación diferencial en el ámbito de la educación virtual.	Rol del educador diferencial	¿Cómo fue la experiencia con los recursos tecnológicos y plataformas que debían emplear para trabajar con los alumnos con TEA?					
7			¿Cómo eran las atenciones e intervenciones que realizaban tanto en el aula común como en el aula de recursos?					
8		Trabajo multidisciplinario	¿Cómo se realizó el trabajo					

			multidisciplinario entre los profesionales que integran el equipo de integración escolar (PIE)?					
--	--	--	---	--	--	--	--	--

Nº	OBJETIVO ESPECÍFICO	CATEGORÍA	PREGUNTA	Acepta	Modifica	Anula	Sugerencia de cambio	Observación
9	Analizar el impacto de las experiencias pedagógicas que tuvieron que enfrentar los profesores de educación diferencial en el ámbito de la educación virtual.	Salud mental	¿Cómo manejaban los estados emocionales de sus estudiantes a través de la pantalla?					
10			En relación con la pregunta anterior ¿Como ustedes se regulaban emocionalmente para poder continuar con el proceso de aprendizaje de sus estudiantes?					

PREGUNTAS DE CIERRE

- 12- ¿Cuáles son las visiones personales sobre los efectos que dejó el confinamiento en sus prácticas pedagógicas?
- 13- Relate una situación que le haya generado un impacto como profesional durante el confinamiento.

3.5.2. Entrevista cualitativa semiestructurada

En cuanto a la entrevista, esta busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias (Álvarez, 2003). De esta manera, las investigadoras entrevistaron a los profesores de educación diferencial de forma individual, para recopilar información sobre sus percepciones y experiencias significativas en el tiempo de confinamiento en donde debieron enseñar y proporcionar los apoyos adecuados a niños con TEA.

Específicamente en este estudio, se utilizó el tipo de entrevista semiestructurada, la cual tiene una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas. Del mismo modo, presenta una apertura en cuanto al cambio de tal secuencia y forma de las preguntas, relacionado con la situación de los entrevistados (p.111). Esta entrevista semiestructurada se aplicó a 2 profesores de educación diferencial los cuales tuvieron a cargo un estudiante con Trastorno del Espectro Autista durante la pandemia. Para recopilar esta información se llevaron a cabo preguntas abiertas, de modo que fue más flexible para las entrevistadas.

Para construir la pauta de validación se dio enfoque principalmente al objetivo general para que luego cada pregunta elaborada estuviera relacionado a cada objetivo específico. En la búsqueda de cada pregunta que abarcara toda la información que se quería obtener, se crearon una serie de categorías iniciales en relación a estas preguntas para ordenar de mejor forma cada tema a preguntar. Asimismo, se establecieron categorías que emergieron a partir del análisis de contenido.

Cabe señalar que a diferencia del focus group, en este instrumento se quiso resaltar la importancia de las experiencias que tuvieron las docentes, en base a algunas situaciones específicas mencionadas al comienzo de la entrevista con el fin de averiguar cuál era su perspectiva individual y valor asignado a las distintas temáticas, siendo abordadas de una forma más privada. De esta forma, también las respuestas suelen ser más orientadas a un caso en específico de alumno con TEA.

Para finalizar al momento de validar el instrumento se decidió agregar una tabla ya que era más simple al momento de obtener las correcciones y sugerencias por parte de la comisión evaluadora. Además, que se agregaron diferentes opciones para ejecutar posteriormente los cambios.



Nº	OBJETIVO ESPECÍFICO	CATEGORÍA PRELIMINAR	PREGUNTA	Acepta	Modifica	Anula	Sugerencia de cambio	Observación
1	Describir percepciones de factores facilitadores y obstaculizadores del proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con TEA relatados por profesores de educación diferencial.	Percepciones de factores facilitadores y obstaculizadores	<p>Describa a su estudiante con TEA que haya generado más impacto en su práctica docente durante el confinamiento.</p> <p>A. ¿Qué grado de TEA tenía?</p> <p>B. ¿Cuáles eran sus fortalezas y debilidades?</p>					
			<p>Relate una experiencia significativa con el estudiante con TEA que describió anteriormente.</p>					
2			<p>Describa ¿Cuáles fueron las problemáticas que se presentaron durante esa experiencia significativa?</p>					
3	<p>Según la respuesta anterior ¿Qué factores facilitaron el proceso de enseñanza durante esta experiencia significativa?</p>							

Nº	OBJETIVO ESPECÍFICO	CATEGORÍA PRELIMINAR	PREGUNTA	Acepta	Modifica	Anula	Sugerencia de cambio	Observación
4	Caracterizar las adecuaciones/ transformaciones que realizaron los profesores de educación diferencial en el ámbito de la educación virtual.	Rol del educador diferencial durante el confinamiento	¿Qué tipo de modificaciones/transformaciones usted tuvo que realizar para abordar esta situación en particular?					
5			¿Cómo fue el proceso de coordinación por parte de usted como profesor (a) diferencial para la intervención con especialistas del equipo multidisciplinario?					
9		Redes de apoyo	¿De qué forma participaron los padres, apoderados y familia de sus estudiantes con TEA en esta experiencia significativa?					
		Pregunta de cierre sobre la situación relatada por el profesor (a)	¿Cómo esta experiencia significativa durante el confinamiento influyó en el ámbito personal y profesional?					

Nº	OBJETIVO ESPECÍFICO	CATEGORÍA	PREGUNTA	Acepta	Modifica	Anula	Sugerencia de cambio	Observación
10	Analizar el impacto de las experiencias pedagógicas que tuvieron que enfrentar los profesores de educación diferencial en el ámbito de la educación virtual.	Salud mental	¿Cómo considera usted que afectó la pandemia a los estudiantes con TEA en el área funcional y emocional?					
11			¿Cómo logró usted sobrellevar la sobrecarga laboral existente en ese periodo?					
12			¿Cómo atendía usted las desregulaciones, descompensaciones y/o crisis que pudieran presentar sus estudiantes a través de la pantalla?					
13			¿Cuál (es) era (n) su (s) estrategia (s) para motivar y mejorar la atención durante las clases de sus estudiantes con TEA?					

3.6. Técnica de análisis de datos

En la investigación cualitativa, la recolección y análisis de datos obtenidos se realizan prácticamente de forma paralela (Hernández et al., 2014). De todas formas, en esta investigación se formuló una secuencia de pasos para guiar el análisis de la información extraída, los cuales se describirán detalladamente a continuación.

Para comenzar con la extracción de la información y temas relevantes, se realizó una transcripción detallada de los relatos obtenidos a partir de cada instrumento aplicado. De esta forma, se plasmó el lenguaje verbal para añadirlo a la base de datos del software ATLAS TI y así se realizó una lectura de todas las descripciones para tener una perspectiva del panorama general.

Posterior a la transcripción, se ingresaron los clúster y categorías preestablecidas, así como también se crearon las subcategorías a medida que se iban seleccionando las citas o extractos más relevantes presentes en los relatos. Luego se realizó el análisis de contenido mediante un cuadro donde se expresan los clústeres, las categorías y subcategorías acompañadas con sus citas más significativas.

Finalmente se llevó a cabo el análisis temático donde se describieron e interpretaron las categorías y subcategorías a partir de las citas seleccionadas, relacionándolas y asignando un sustento también con información científica y teórica.

The image features the official crest of the University of Chile, which is a shield-shaped emblem. It consists of a central yellow shield containing a blue torch with a red and orange flame. This central shield is surrounded by a blue border with white stars at the top and a laurel wreath at the bottom. The entire crest is set against a light blue background.

Capitulo IV: Resultados y análisis de datos

4.1 Análisis de resultados

En este apartado se describen los procedimientos utilizados para desarrollar el análisis de los datos en la investigación, el cual está elaborado a través de la información recogida en el cuestionario, focus group y entrevista semiestructurada en relación a los factores facilitadores y obstaculizadores en la enseñanza a distancia, según un grupo de educadores diferenciales del Liceo Bicentenario Diego Portales Palazuelos, perteneciente a la comuna de San Carlos, Región de Ñuble.

En detalle, participaron 6 profesoras de educación diferencial, pertenecientes al establecimiento educacional ya mencionado. Dentro de las cuales, cuatro educadoras participaron en el focus group y dos en las entrevistas semiestructuradas. Las primeras corresponden a educadoras que tienen como elemento común, que desempeñan labores tanto con estudiantes con necesidades educativas transitorias como permanentes, tanto en aula común como aula de recursos.

Mientras que las últimas dos educadoras que se mencionan son profesoras que intervienen solo con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales permanentes en aula de recursos.

4.2 Presentación y análisis

Luego de la aplicación del grupo focal y entrevistas, se dio inicio a la transcripción de cada instrumento. Una vez completado este proceso, comenzó el trabajo analítico en base al análisis temático y de contenido.

A continuación, se presentan clústeres que son la temática a nivel general, derivada de la información extraída en el análisis, dentro de estos se expresan las categorías y subcategorías emergentes.

4.2.1 Clúster: Factores incidentes para efectuar la enseñanza virtual

4.2.1.1. Categoría 1: Factores que facilitaron el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la educación a distancia.

En esta categoría se plantean cuatro subcategorías. La primera tiene relación con la comunicación y participación de la familia durante el proceso de enseñanza a distancia por la llegada del confinamiento, como fue de primordial el apoyo y cooperación del apoderado en este proceso de adaptación del alumno con TEA. La segunda subcategoría se refiere al apoyo y compromiso por parte del establecimiento, en cuanto al acceso a dispositivos y al internet para la conexión a las clases online, también a la ayuda y atención brindada hacia la familia del estudiante. En tercer lugar, se encuentra la subcategoría que trata de la percepción sobre las plataformas que facilitaron la intervención pedagógica realizadas por las docentes de educación diferencial.

4.2.1.1.1. Subcategoría: Participación de la familia en el proceso de enseñanza del estudiante.

Con respecto a esta subcategoría la mayoría de las profesoras coinciden en que la comunicación y participación de la familia fue fundamental para llevar a cabo el proceso de enseñanza en un contexto adverso como el del confinamiento donde existían limitaciones físicas. El contacto con los apoderados generaba un mayor vínculo y permitía conocer desde cerca las necesidades de los alumnos con TEA que podían pasar desapercibidas.

Por otro lado, la participación de los apoderados fue una ayuda significativa debido a que realizaban apoyos y/o acciones para el aprendizaje y también resolvían las problemáticas que se podían presentar durante las clases como los eran las distracciones o crisis emocionales de los estudiantes con TEA que impedían la enseñanza. Además, los apoderados fueron comprometidos no solo en situaciones específicas sino durante todos los meses de confinamiento.

“Eran participativos de las actividades de las clases en sí que se hacían, estaban ahí siempre pendiente de él. Porque una vez se escuchaba: ya, pero

respóndele... entonces uno ya sabía que ya estaban los papás ahí presentes” (Entrevista individual 1).

“Pero si, yo creo que los papás de estos niños siempre se caracterizan por ser papás preocupados por el desarrollo de lo educativo... en este caso del niño de querer aprender, nunca me ha tocado ningún papá que no esté preocupado del proceso educativo del niño” (Entrevista individual 1).

De este modo, si bien las profesoras se conectaron con los alumnos con TEA por medio de distintas plataformas, fueron los padres, madres o cuidadores quienes se encargaron del refuerzo, revisión, orientación y cumplimiento del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con TEA. Es así como el contexto de la familia cambió por completo y las profesoras debieron compartir su papel de guía con los apoderados quienes se volvieron una extensión del profesor en el hogar (Merchán et al., 2021).

De acuerdo a lo anterior, los apoderados debían mantener el contacto entre su hijo con TEA y el docente con la finalidad de establecer una rutina similar a la que tenían en la escuela. Asimismo, estaban a cargo de instaurar un calendario de rutina considerando todos los momentos del día. Por otro lado, también debían asumir las tareas recomendadas como buscar apoyos visuales o intentar contar con información anticipada (Educación 2020, 2020).

4.2.1.1.2. Subcategoría: Ayudas del establecimiento sobre necesidades tecnológicas del estudiantado.

En relación con esta subcategoría, las profesoras mencionaron que el establecimiento había proporcionado distintos dispositivos tecnológicos como tablets y computadores para los alumnos con TEA que no contaban con estos medios. Asimismo, el liceo se encargó de contratar internet para los estudiantes que no tenían acceso a las clases por este motivo o que la conexión que tenían era de muy mala calidad por lo que había interrupciones durante las clases que producían incomodidad y frustración en los alumnos con TEA. Cabe señalar que había

estudiantes con este trastorno que residían en zonas rurales a los cuales se les dificulta aún más la comunicación por la distancia.

“Pero el colegio facilitó en el tema de que este niño no tenía computador y se le facilitó todo un computador e Internet y todo para que pudiera conectarse, y realizar las actividades” (Entrevista individual 1).

“Aparte del equipo, acá el colegio le facilitó Internet, compraron internet para los niños que no tenían” (Entrevistada 2, Focus Group).

A pesar de que el MINEDUC implementó la modalidad virtual y distintas medidas para que las clases siguieran el ritmo habitual, de igual forma muchos establecimientos no contaban con las condiciones adecuadas para utilizar este tipo de sistema debido a distintos aspectos como los recursos económicos, materiales o por la conectividad. De esta forma la escuela se vio obligada a adaptarse e implementar sus propias modalidades de trabajo a través de plataformas, entrega de guías, comunicación por aplicaciones como WhatsApp y escasa o casi inexistente conexión virtual (Centro de Desarrollo Profesional Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, 2020).

Por lo tanto, para los estudiantes con TEA afectados por el cambio y la escasez la escuela significó un gran apoyo debido a que podía realizar una variedad de funciones esenciales desde lo académico hasta el desarrollo de la comunicación y repertorio de habilidades sociales, siendo además una fuente que da acceso a la programación especializada y basada en experiencia, especialmente a los alumnos con esta condición que residían en sectores rurales (Muñoz, 2021).

4.2.1.1.3. Subcategoría: Contribuciones del uso de plataformas virtuales sincrónicas y asincrónicas para la educación a distancia.

En relación con esta subcategoría las profesoras se refirieron a su perspectiva sobre las plataformas que habían utilizado durante el periodo de confinamiento que fueron un aspecto positivo para el aprendizaje de los alumnos

con TEA. Las plataformas vinieron a reestructurar la forma en que se enseñaba donde no estaba previsto el uso de estas, por lo que fue un descubrimiento que logró innovar y ayudar a la práctica docente en los distintos ámbitos implementando nuevos medios para acceder y educar a los estudiantes con TEA.

“Yo creo que el tema de que hayamos tenido plataformas que tengan que ver con internet, no sé... todo lo que era online, eso fue algo positivo porque nosotros eso... no, no estaba dentro de nuestro libro ocupar ese tipo de plataformas para enseñarnos, entonces hoy en día podemos decir que fue algo positivo que se descubrió dentro de todo lo negativo” (Entrevistada 3, Focus Group).

“Si, ahora ya igual tenemos otra herramienta para hacer clases, de hecho, el año pasado fueron clases híbridas de septiembre a diciembre, porque regresaron pocos estudiantes, ni la mitad. Después empezaron a llegar más, como en noviembre, pero entonces tendríamos que hacer las clases híbridas, que eran las clases presenciales y a la vez grabarlas, hacerlas con los estudiantes al mismo tiempo. Entonces igual en ese sentido ahí ya tenemos una nueva práctica” (Entrevistada 4, Focus group).

Es así como las TICS en un escenario de emergencia sanitaria logran hacer más accesible el proceso de enseñanza, a la vez que proponen expectativas más altas e incentivan la creatividad de los alumnos con TEA, además permite que se realice el aprendizaje dependiendo del ritmo, maduración y nivel cognitivo, entre otras que deben ser consideradas para intervenir al estudiante con esta condición (Domínguez, 2019). Es por eso que, la utilización de TICS en contexto de crisis puede significar cambios a nivel profesional y organizativo, por lo que los docentes deben desarrollar el importante papel de orientador ante este nuevo panorama innovador (Cueva, 2020).

Por otro lado, en cuanto al alumnado y su relación con la competencia digital, es necesario destacar que un número importante de personas con TEA se sienten atraídas fuertemente por la tecnología, ya que aún, por un lado, la necesaria

estructuración y secuencia de pasos, y por otro el atractivo visual al presentar la información. No obstante, también hay que tener en cuenta que las dificultades en comunicación que tienen estos alumnos implican la necesidad de realizar adaptaciones que les permitan acceder a la información en condiciones de igualdad al resto del alumnado (Castilla y León, 2016).

4.2.1.2. Categoría 2: Factores que obstaculizaron el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la educación a distancia.

En relación con esta categoría se consideran cuatro sub-categorías que se desglosan de los factores obstaculizadores relacionados a las afectaciones en la realización del proceso de enseñanza y aprendizaje entre educadoras diferenciales y estudiantes con TEA. Dentro del cual se encuentra, primeramente, la carencia de dispositivos tecnológicos aptos para las clases virtuales, lo cual limitaba significativamente la realización de las clases. En segundo lugar, se presenta la dificultad en el acceso a internet, que perjudicó tanto su uso como la calidad de las clases, debido a las interrupciones que se generaban.

El tercer factor exhibido, es la influencia del entorno familiar en las clases online, ya que durante la realización de las clases se presentaba un exceso de distractores en el ambiente, así como poca atención por parte de los estudiantes con TEA o presión por parte de los apoderados. Por último, el cuarto factor se refiere a la participación del estudiante con TEA durante las clases online, la cual se vio disminuida con la llegada del confinamiento, presentando una escasa disposición y motivación por parte de los alumnos y las alumnas con TEA para adquirir el aprendizaje a distancia.

4.2.1.2.1 Subcategoría: Carencia de dispositivos tecnológicos aptos para las clases virtuales.

En esta subcategoría las participantes expresan como la falta de aparatos tecnológicos en buen estado dentro del hogar de cada estudiante con TEA o simplemente la carencia de estos impedía el buen desarrollo de las clases virtuales.

Ya que, no se lograba establecer comunicación con el alumno o alumna con TEA, perjudicando directamente el aprendizaje.

Sin embargo, se intentó dar respuesta a estas necesidades aplicando nuevas estrategias para entregar los contenidos, como la entrega de guías, las cuales no resultaron efectivas debido a que en casa los padres no contaban con las herramientas para hacerse cargo de este material, y con el tiempo, desde el establecimiento educacional se entregaron notebooks y tablets para que todos los estudiantes con este trastorno que carecían de dispositivos tecnológicos aptos lograran tener acceso a la enseñanza desde sus hogares.

“Fue igual complejo trabajar con él, porque primero, no contaban con toda la herramienta tecnológica en la casa para conectarse. El tema de enviarle guía o cosa tampoco era muy efectivo porque a veces los papás tampoco cuentan con las herramientas (...)” (Entrevista individual 1).

“Solamente tenía celular, el computador estaba malo. De acá se le facilitó uno y también se echó a perder después” (Entrevista individual 2).

Como se mencionó anteriormente, contar con dispositivos tecnológicos era primordial durante el proceso de educación a distancia para la realización de las clases, y más bien para mantener la comunicación entre docente y alumno. Por lo que la irrupción de la educación a distancia producto de la emergencia sanitaria, dejó al descubierto la brecha digital existente entre las escuelas, docentes y estudiantes con necesidades educativas especiales (Murillo y Duk, 2020). Además de esta brecha digital y tecnológica, Díez y Gajardo (2020) indican que la brecha social y socioeconómica, que sufrió gran parte de la población se vio potenciada ante esta situación de crisis y de confinamiento.

Sumando a esto, la situación se complicaba con las dificultades que los estudiantes con TEA tienen por su diagnóstico, como para seguir el ritmo de la clase desde casa teniendo que contar sólo con los recursos tecnológicos como único medio de comunicación durante el confinamiento. Es por ello que el gran reto en relación con la incorporación de dispositivos tecnológicos en el proceso educativo

de estos estudiantes, ya que involucra aspectos económicos para la accesibilidad a este tipo de tecnologías (Gómez et al., 2020).

Por lo cual, a pesar de los esfuerzos en la dotación de recursos tecnológicos, es necesario replantear los procesos de enseñanza y aprendizaje actuales, en pro de la búsqueda de metodologías que favorezcan el aprendizaje y tengan en cuenta el grado de autonomía y desarrollo del alumnado con TEA (Moreno, 2020).

4.2.1.2.2. Subcategoría: Dificultades en el acceso a internet.

Las educadoras diferenciales de la muestra indican que uno de los factores que más afectó al desarrollo de las actividades escolares a distancia durante el confinamiento fue la conexión a internet. Según relatan, se caía el internet en plena clase, por lo cual debían reiniciar la sesión pedagógica y comenzar todo de nuevo. Lo que afectaba en la atención y estado emocional de su estudiante con TEA. Cabe recalcar que muchos alumnos y alumnas bajo esta condición, vivían en zonas rurales, en las cuales la señal a internet era muy inestable, lo cual dificultaba la entrega y adquisición de aprendizajes.

“Sí, porque más encima las condiciones en las cuales él vivía en el campo, no tenía internet. Entonces tuvo que implementar el colegio, y prestarle un equipo” (Entrevistada 2, Focus Group).

“Es que lo que pasa, que el Internet fallaba mucho. Las otras vías como son plataformas que estaban más ocupados tendían a caerse y ellos se frustraban” (Entrevistada 4, Focus Group).

En consonancia con lo anterior, en Chile la conectividad es más baja en sectores rurales y en hogares de menores ingresos (División General de Educación, 2021). Lo cual incluye impactos negativos sobre el aprendizaje y en el bienestar emocional de los estudiantes con necesidades educativas especiales (Fundación

mis talentos, 2020). Si nos referimos a los estudiantes con TEA el grado de afectación es mayor debido a que por los cambios de rutina en este caso generados por la dificultad de internet, el alumno puede llegar a manifestar un intenso malestar y angustia ya que en muchos casos retienen sus emociones porque se les dificulta expresar sus dificultades o pedir ayuda, sumado a que también pueden presentar una inflexibilidad a los cambios imprevistos (Federación Autismo Castilla y León, 2016).

4.2.1.2.3. Subcategoría: Interferencia del entorno familiar en las clases online.

En esta subcategoría las educadoras diferenciales indican cómo interfiere el contexto familiar de sus estudiantes con TEA en la realización de clases online relatando como el ruido ambiental, las formas de vida en el hogar, las características personales de los integrantes del clan familiar repercuten, en mayoría, de manera negativa en el desarrollo de las atenciones pedagógicas a sus estudiantes diagnosticados con el trastorno, bajo el contexto de educación a distancia.

“Mucha interferencia entre los vecinos, demasiado ruido, una abuela sobreprotectora, sobre exigente que estaba metida en todas las clases” (Entrevista individual 2).

“La señora Emilia sobre exigía que Hans respondiera, yo sutilmente le decía que ya era suficiente de su presencia y que era necesario que Hans trabajara solo, que ella pudiera bajar para estar en sus cosas” (Entrevista individual 2).

“En mi caso de este chiquitito, estaba con la guagua que lloraba, yo trataba de mostrarle cosas, de tratar de vincularme y no fue fácil... de verdad para nada fácil” (Entrevistada 2, Focus Group).

La educación virtual se ve condicionada por la preparación educativa de los padres de familia, por lo cual esta situación demuestra los posibles problemas intrafamiliares, de conectividad, escasez de recursos económicos, como limitantes en los procesos de aprendizaje en los ambientes virtuales (Merchán et al., 2021).

Es por esto que participar se vuelve todo un desafío en especial para las familias más numerosas o de bajos recursos debido a que enseñar para ellos significa un gasto de tiempo y la necesidad de contar con un nivel alto de experiencia para apoyar a sus hijos con TEA (Muñoz, 2021).

4.2.1.2.4. Subcategoría: Participación del estudiante durante las clases virtuales.

Luego de tener en cuenta como las condiciones de vida de cada estudiante influyen en el proceso educativo, es posible asociar a esto la participación de cada alumno y alumna con TEA en las clases online, lo cual se exhibe en esta subcategoría. Razones como falta de vínculo entre docente-estudiante, los problemas de comunicación derivados de un trastorno del lenguaje o la poca confianza para interactuar verbalmente, la mala conectividad, el estado de ánimo del estudiante, disgusto hacia la pantalla son factores que según las participantes del estudio influyen en la decisión de participar por parte de los alumnos y las alumnas con TEA en clases virtuales. Lo cual, claramente impacta en la fluidez del desarrollo de la clase.

“(…) Hay veces que el niño a lo mejor no se encontraba en condiciones de participar de actividades, no quería o le había pasado algo en la casa” (Entrevista individual 1).

“(…) la mamá lo conectaba con el grupo curso también y él duraba cinco minutos y ahí empezaba a gritar, se quería salir (...) Entonces después para hacerlo uno a uno conmigo igual fue de primera muy complejo. Las clases duraban cinco minutos, nada, porque no quería el tema de la pantalla” (Entrevistada 1, Focus Group).

“Entonces fue todo un proceso de conocerse a través de un computador, la señal... que no entendía el chico, también tenía trastornos del lenguaje. Entonces fue todo un desafío para nosotros poder hacer la enseñanza” (Entrevistada 2, Focus Group).

Por lo tanto, es posible indicar que este fue uno de los grandes desafíos que se presentó durante la educación a distancia en confinamiento, ya que la participación de los estudiantes con TEA es inestable por lo que pueden sentirse estresados, ansiosos o confundidos si ocurren cambios impredecibles o complejos en su entorno (Barón, 2006), evidenciando lo condicionada que estaba la participación a factores externos al control del docente como también es posible mencionar el de acceso a tecnologías y conectividad, la disponibilidad de espacio o la existencia de elementos distractores en el entorno, los cuales influyen en lograr aprendizajes significativos (DEG, 2021).

4.2.2. Clúster 2: Rol del educador diferencial

4.2.2.1. Categoría 3: Vínculo

En cuanto a esta categoría se tienen en consideración dos subcategorías que apuntan a los tipos de vínculos que generó el docente durante el confinamiento. Uno de los vínculos que se estableció fue el de docente y alumno donde las profesoras mantuvieron una perspectiva hacia el desarrollo de la conducta adaptativa específicamente hacia las habilidades sociales que beneficiaban directamente la interacción entre ambos actores, este enfoque surgió debido a que en un principio las docentes habían recurrido sólo a lo curricular por lo que hubo un rechazo por parte de los estudiantes con trastorno del espectro autista. A esto se añade que también debieron destinar un tiempo importante a conocer las características y ritmo de trabajo de sus alumnos.

En segundo lugar, se estableció un vínculo entre docente y apoderado que permitió una mejor realización de las clases a través del contacto que se mantenía con el apoderado donde las profesoras lograban informarse de los antecedentes y el contexto donde se encontraba inserto el estudiante para realizar las adecuaciones pertinentes y flexibilizar el proceso de enseñanza.

4.2.2.1.1. Subcategoría: Vínculo docente – estudiante.

Las docentes mencionan dentro de sus entrevistas que tuvieron que priorizar y establecer un vínculo con su estudiante con trastorno del espectro autista antes de comenzar en el ámbito curricular y de contenido, puesto que muchas veces apagaban la cámara, no se querían conectar y participar de las clases online ya que era un contexto agobiante, totalmente desconocido y nuevo para ambos. En particular a las docentes les afectaba el hecho de que era la primera vez trabajando con un estudiante con TEA por lo que no sabían cómo abordarlo o acercarse a ellos. A lo anterior se añade el contexto e incertidumbre de la situación sanitaria en nuestro país, y la respuesta o reacción del estudiante a una educación a distancia, que causó un estado de mayor estrés y presión tanto para el estudiante como para la docente.

Es así como las profesoras señalan que fue un proceso lento e importante debido a que el vínculo docente- estudiante es clave para poder favorecer y contribuir al aprendizaje, asimismo la docente tiene una gran responsabilidad que implica generar aquella conexión y confianza para poder darse el interés por aprender y el querer conectarse a estas clases a distancia.

“A lo mejor, también el tema no era que avanzáramos tanto el tema de pandemia con los objetivos y todo lo que nos pedía el contenido, sino que más conversar, para mí como les decía el tema de tener un vínculo” (Entrevista individual 1).

“Él no me conocía, entonces también ahí al principio hubo como una especie de rechazo de él. Entonces no quería que nos viéramos, por lo tanto, también como dicen mis colegas tuvimos que hacer un vínculo para que él pudiera empezar a conectarse y a querer trabajar, porque tampoco quería nada de eso” (Entrevistada 3, Focus Group).

(...) Pero todo lo que fue el primer semestre yo tuve que vincularme con el estudiante a través de las cosas que a él le gustaba. Por ejemplo, no era lector y le gustaba ver vídeos por internet. Entonces le hablaba al teléfono y le buscaba sobre...no sé, los dinosaurios, sobre la serpiente, animales marinos, entonces esa fue la forma en la cual, yo me fuí vinculando” (Entrevistada 2, Focus Group).

Tal como lo menciona y sugiere el MINEDUC en sus orientaciones para el aprendizaje remoto, es de gran importancia el vínculo pedagógico y desarrollar una relación de confianza profesor -estudiante, en donde “entregar un espacio en el que los estudiantes se puedan sentir seguros, respetados y valorados es un aspecto primordial en todo proceso de aprendizaje.” Asimismo, considera que es posible generar este vínculo con simples prácticas, demostrándoles cercanía en cosas cotidianas como el saludo, dando espacios de distensión dentro de la clase o demostrando interés en el área emocional de los estudiantes, entre muchas otras.

Para los estudiantes con trastorno del espectro autista generar este vínculo con la docente les puede proporcionar seguridad y ayuda. Además, el objetivo de establecer esta relación es que el estudiante logre determinar y saber a quién acudir para pedirle ayuda en instancias de descompensación. De esta manera, también la profesora se vuelve un guía y acompañante de su alumno con TEA en los diversos contextos donde necesita que alguien lo incluya (MINEDUC, 2010).

A raíz de lo anterior y de este apartado llamado vínculo docente- estudiante radica la importancia del profesor, ya que es él quien puede abrir la puerta al cerrado mundo del niño. Además es el encargado en su papel formador, de entregar habilidades para la vida, lo que es de gran ayuda en estudiantes con dicho diagnóstico .Es por ello que durante el confinamiento fue relevante para las docentes comprender las emociones que pudieran presentar los niños con TEA generando mayor comprensión entendiendo su complejidad y posibles intervenciones para poder desarrollar junto a ellos los componentes afectivos que contribuyen a una mejor interacción social y escolar (Campos, 2020).

4.2.2.1.2. Subcategoría: Vínculo docente – apoderado.

Con respecto a esta subcategoría las docentes mencionan que es importante generar esa alianza docente- apoderado basado en el respeto, compromiso, colaboración y de comunicación constante. Asimismo, trabajar en equipo compartiendo los mismos objetivos y planteando estrategias que les ayude a ambos a mejorar el aprendizaje del estudiante e hijo/a con TEA. También relatan cómo en este confinamiento se valoró más su trabajo y los desafíos que ellas enfrentan, por lo que fue de gran ayuda generar este vínculo para conocer más al alumno y permitirle que se le enseñe de manera más personalizada y efectiva, teniendo el apoyo, atención y respaldo del apoderado.

“Yo logré establecer un tipo de comunicación con Hans por mayo del 2020 recién y ni siquiera directamente porque primero tuve que hacer el bypass con su abuela, o sea, primero convencer a la abuela que era necesario el trabajo” (Entrevista individual 2).

“Manteniendo siempre el contacto y vínculo con la familia, saber cómo estaba, que como estaban con sus medicamentos, sus evaluaciones, y de ahí íbamos generando como las redes” (Entrevista individual 1).

“Entonces con la mamá teníamos harto contacto y ella me decía “tía mira anda así...”, entonces después yo hablaba con él y como que se relajaba un poco con lo que le decía. Y ahí después la mamá me decía que “ya estaba mejor”, que entendía que era algo puntual o lo que haya sido la situación” (Entrevistada 3, Focus Group).

A través del MINEDUC y su guía para el fortalecimiento del vínculo escuela-familia, se recalca y enfatiza el esfuerzo de los docentes por “apoyar a las familias y estudiantes utilizando todo tipo de recursos digitales y, muchas veces, llegando a sus casas con materiales y víveres, lo que produjo un conocimiento, sensibilización y respeto mutuo”. Del mismo modo, fue fundamental para establecer este vínculo docente- apoderado el rol de colaboración que tuvieron que tomar las familias en la educación escolar de sus hijos con TEA, pues éstos muchas veces requerían del

apoyo de sus familias para cumplir con las metas escolares o la atención correspondiente a las clases desde sus hogares.

De esta manera, y para mantener el buen vínculo y el involucramiento familiar ocurridos durante el confinamiento, paradójicamente pese a la distancia, educadores y familias se encontraron y reconocieron sus diferencias para poder colaborar en la enseñanza del niño en esta modalidad (MINEDUC, 2021). Asimismo, fue primordial este lazo para poder comprender las emociones que pueden presentar niños/as con TEA a través de la pantalla, generando mayor resultado tanto para las docentes como para familiares que recién se están incluyendo al mundo del TEA, trabajando en conjunto para brindar una mayor enseñanza tanto en el área social y escolar.

4.2.2.2. Categoría 4: Trabajo Colaborativo

En esta categoría las docentes se refieren a cómo se desarrollaron las acciones de trabajo colaborativo en conjunto con los actores del equipo multidimensional y profesores de aula para la enseñanza integral e individualizada del estudiante con TEA. De estas relaciones se desprenden dos subcategorías, la primera, coordinación y planificación de apoyos por parte del equipo PIE, el cual alude a la organización y planificación de las formas de trabajo del equipo multidisciplinario del Programa de Integración Escolar (PIE) para la diversificación de la enseñanza y trabajo de objetivos priorizados según las características de aprendizaje del alumno con esta condición. La segunda subcategoría denominada coordinación y planificación en co-docencia, indica cómo se organizan y desarrollaban las clases dentro del aula común con los profesores de aula regular durante la implementación de educación a distancia, teniendo en teniendo en consideración la diversidad existe en la sala de clases.

4.2.2.2.1. Subcategoría: Coordinación y planificación de apoyos por parte del equipo PIE.

Las educadoras diferenciales entrevistadas concuerdan que debieron realizar trabajo en conjunto a los profesionales del Equipo Multidimensional para

poder realizar las intervenciones y entregar los apoyos necesarios a sus estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. Siendo fonoaudiólogo, psicóloga y asistente social, los profesionales del equipo más partícipes de las atenciones realizadas según las necesidades que presentaban los y las estudiantes con TEA:

“(…) Atendíamos en conjunto con el fonoaudiólogo, los dos hacíamos terapia para el niño” (Entrevistada 2, Focus Group).

“En este caso el estudiante del que estamos hablando requería trabajo con la psicóloga, la asistente social, pero dependiendo también la situación que se encontraba él” (Entrevistada 1, Focus Group).

La elaboración de apoyos por parte de las educadoras en conjunto con los profesionales del equipo multidimensional se efectuaba en reuniones, las cuales se realizaban de manera semanal y mensual dependiendo las situaciones y casos emergentes. En estas se informaba a la Coordinadora PIE los acontecimientos ocurridos para que se ejecutarán las medidas y ayudas necesarias.

“Bueno era fácil porque había reuniones semanales, entonces estaban dados los lineamientos. Había mucha información relacionada, teníamos la instancia de que semanalmente nos seguíamos reuniendo nosotras y conversamos todas las situaciones. Y todas las situaciones emergentes se informaban a la coordinadora, cosa de que ella también tuviera información y ver de qué manera solucionar” (Entrevista individual 2).

“Esas reuniones eran como infaltables si, era una vez a la semana y ahí nos conectábamos y comentábamos los casos que necesitaban alguna atención o algo, y ahí la dupla se hacía cargo depende de la necesidad o el fonoaudiólogo” (Entrevistada 1, Focus Group).

Un aspecto importante que expresan implícitamente las participantes entrevistadas es que las acciones a realizar en cada caso se determinaban de

manera grupal, socializando la información y coordinando los apoyos que serían entregados.

Cabe recalcar que en esta subcategoría se denota la importancia de las acciones del trabajo colaborativo y evidencia que se cumple el propósito establecido en las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar, debido a que las y los profesionales son los que apoyan de forma especializada a los estudiantes con TEA, a la vez que contribuyen a la inclusión de los alumnos al ser agentes de cambio (SENADIS, 2019).

Durante los relatos las docentes mencionaron la problemática relacionada al nivel de comunicación de sus estudiantes con TEA debiendo solicitar ayuda especializada al fonoaudiólogo del establecimiento. De esta manera, se debe considerar el trabajo en equipo y compartido ya que si se presenta una situación donde el alumno utiliza un sistema de comunicación específico, es importante que las personas que interaccionan con él sepan utilizar este sistema (SENADIS, 2019).

En base a lo anterior para que estos profesionales puedan entregar los apoyos adecuados, es necesario realizar una evaluación interdisciplinaria, la cual conlleva y ayuda a conocer cómo piensan, se comunican y aprenden las personas con la condición del espectro autista y sus niveles de apoyo. Del mismo modo, con tales niveles de apoyo se pueden fijar las adecuaciones de acceso y contenido que son necesarias de implementar según el contexto escolar y del estudiante (SENADIS, 2019).

4.2.2.2.2. Subcategoría: Coordinación y planificación en co-docencia

Las participantes del estudio relatan que para llevar a cabo la planificación de la co-docencia dentro del aula común, se reunían con los docentes de las asignaturas de lenguaje y matemáticas, efectuando reuniones semanales a través de Meet o Whatsapp, en las que se designaba un momento de la clase, los cuales podían ser inicio, desarrollo o cierre. De esta manera, según el acuerdo tomado, cada profesor se hacía cargo de una parte de la clase y luego lo ejecutaban.

“(…) Ingresábamos en lenguaje y matemática junto a la profesora. Nos hacíamos cargo de un momento de la clase, ya sea el inicio, desarrollo o cierre (…)” (Entrevistada 1, Focus Group).

“(…) A pesar que no estábamos en la presencialidad, como que prácticamente la estructura en sí era la misma de una presencial, en el sentido que había un inicio, la intervención de la profesora PIE, un ejemplo si me tocaba intervenir al principio, había una planificación, "tú vas a hacer esta parte de la clase y yo desarrollo(…)" (Entrevistada 4, Focus Group).

“Había profesores que uno se reunía por Meet y ahí planificamos semanalmente. O a lo mejor otros profesores que les acomodaba más hacerlo vía Whatsapp, pero también se hacía semanalmente "ah que vamos a trabajar en esta semana" (Entrevistada 4, Focus Group).

La información entregada por las educadoras diferenciales del establecimiento educacional relacionado a la coordinación y planificación de co-docencia, encaja con la definición de este concepto realizada por el Ministerio de Educación, el cual implica a dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar, involucrando la distribución de responsabilidades entre las personas, respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso (DEG, 2013).

Los docentes de educación diferencial y docentes de asignatura dentro de la jornada laboral deben realizar adecuaciones curriculares, analizar casos de estudiantes y planificar clases y objetivos considerando los estudiantes que presentan necesidades educativas como el TEA. Del mismo modo, los docentes están comprometidos a informar los planes de apoyo individual y apoyos específicos que requieran los alumnos con TEA (SENADIS, 2019).

4.2.2.3 Categoría 5: Perspectiva docente y experiencia significativa.

La presente categoría la componen tres subcategorías que reflejan las perspectivas de las docentes y las experiencias significativas que vivieron. En primer lugar, se encuentra la subcategoría que hace alusión a la expectativa docente en torno al aprendizaje de su estudiante con TEA, las que al principio del periodo escolar fueron muy altas y ambiciosas pese al contexto. Por lo que, a mediados del proceso las docentes debieron comprender que las proyecciones planteadas eran difíciles de alcanzar en las condiciones que se encontraban.

La segunda subcategoría hace referencia a avances pedagógicos alcanzados por el estudiante, que en un principio no fueron los esperados por las profesoras que aspiraban a un progreso importante principalmente en el área curricular. No obstante, transcurrido el tiempo se percataron que existían aprendizajes mucho más valorables que finalmente mejoraron el rendimiento de los alumnos con TEA. La última subcategoría se refiere a los actos significativos para las docentes los que se encuentran estrechamente relacionados con los avances de los estudiantes motivados por la intervención de las docentes.

4.2.2.3.1 Subcategoría: Expectativa docente en torno al aprendizaje de su estudiante.

Las docentes coincidieron en varias oportunidades que al comienzo del confinamiento las expectativas planteadas principalmente en el ámbito curricular fueron muy altas y complejas de alcanzar en un contexto adverso donde las condiciones limitaban la ejecución de las estrategias pedagógicas y la entrega de los apoyos adecuados. De este modo, a mediados del semestre académico las docentes fueron observando que los alumnos con TEA no habían adquirido las habilidades y objetivos propuestos en el currículum.

Por ende, las docentes debieron asumir que la idea era inaccesible ya que se planificó sin contemplar las capacidades y el contexto. A pesar de que en el área cognitiva los estudiantes con TEA no estaban progresando, en otras áreas si lograban desarrollar competencias de manera que las profesoras observaron esto y orientaron sus apoyos para potenciarlas. Posteriormente esto benefició directamente en el avance del área que habían priorizado en un principio.

“Porque quizás mi meta igual fue ambiciosa, le enseñó a leer durante el año, no...no pudo durante el año. O ya de aquí cada semestre les voy a enseñar... no sé... las cinco primeras consonantes, igual fue ambicioso porque alcanzamos solo tres y llegó acá... no alcanzamos cuatro, llegó acá y se le olvidó una, entonces fue una” (Entrevistada 2, Focus Group).

“Y eso también hizo cómo aterrizar, como lo que decías tú de colocarte una meta tan alta y quizás darte cuenta que hubo avances en otros aspectos, en otras áreas y que eran significativos” (Entrevistada 1, Focus Group).

En este sentido, durante el proceso de aprendizaje resulta imprescindible que los docentes mantengan las expectativas altas en los alumnos para concientizarlos sobre sus capacidades, talentos y habilidades que pueden desarrollar sin límites (MINEDUC, 2021). No obstante, es importante que las expectativas sean claras y que se adecuen a sus necesidades y capacidades considerando siempre que la inteligencia, al igual que las habilidades pueden ser modificadas ante un desafío (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

4.2.2.3.2 Subcategoría: *Percepción de docentes sobre avances pedagógicos alcanzados por el estudiante.*

Respecto a esta subcategoría, las participantes plantearon que en primera instancia los avances que se observaron no resultaron ser lo que se había previsto debido a que los estudiantes con TEA presentaban un ritmo más lento para aprender los contenidos y desarrollar las destrezas correspondientes a cada asignatura. La falta de progreso era resultado de las condiciones del entorno como la conexión a internet y el uso de tecnologías con características que afectan el bienestar emocional del alumno con TEA debido a que desestabilizan sus emociones y provocan una sobre estimulación.

Por lo tanto, el desarrollo y funcionamiento del estudiante no era el mismo que en modalidad presencial siendo necesario adecuar los objetivos y las expectativas del progreso a la realidad considerando que tal vez se iba a dificultar lograr por completo los procesos de aprendizaje que dependían de etapas y

condiciones específicas que eran difíciles de alcanzar en un contexto de emergencia sanitaria.

“Quizás de repente los avances que uno esperaba no son los mismos a los que el niño te iba mostrando, porque ya de repente podías estar 5 minutos, pero después lograste estar 15, estar 30” (Entrevistada 2, Focus Group).

“Entonces son avances que uno de repente pensaba... se va mucho lo pedagógico, como “tengo que sacarlo leyendo este año” o “tiene que hacer tal cosa” (Entrevistada 2, Focus Group).

En base a lo anterior probablemente existían alumnos que no podían llevar a cabo las actividades propuestas para lograr los objetivos o que por obligación las hacían en condiciones complejas, lo cual no demostraba su real desempeño, sino el reflejo de los factores de su contexto. En consecuencia, calificar estos resultados perjudicaba principalmente a los estudiantes que ya manifestaban dificultades en su desempeño, por ende, esto vendría siendo una acción castigadora que reforzaba la inequidad en vez de disminuirla y que además no visibilizaba el progreso o nivel de avance en las asignaturas que requieren una perspectiva más justa (Educar 2020, 2020).

4.2.2.3.3 Subcategoría: Acto significativo para la docente.

En cuanto a esta subcategoría las docentes se refirieron a los actos que fueron significativos para ellas durante el periodo de confinamiento. A pesar de las distintas adversidades que vivieron las profesoras, de igual forma rescataron las acciones realizadas por sus alumnos con TEA como recuerdos valiosos que fueron en su totalidad de carácter positivo. Los actos reflejaban los avances progresivos que habían tenido los estudiantes en las distintas áreas gracias a la intervención realizada por las mismas docentes que siempre se sintieron comprometidas con su labor, siendo resilientes y motivando a sus alumnos a seguir adelante.

“De hecho el haber logrado que Hans terminará la media y que tuviera motivación e interés por seguir estudiando, yo creo que eso es lo más significativo que se puede rescatar de esta relación” (Entrevista individual 2).

“Fue tanta la motivación que tuvo en matemáticas específicamente, que después incluso participó en un concurso matemático que hacen acá en el colegio y sacó dentro de los tres primeros lugares. Entonces veía eso, me llamó mucho la atención cómo él logró llegar a eso, porque después que no quería, le gustaba matemáticas” (Entrevistada 3, Focus Group).

4.2.3 Clúster 3: Prácticas pedagógicas

4.2.3.1 Categoría 6: Adecuación curricular según las necesidades del estudiante.

En esta categoría las docentes se adecuaron al medio y al modo de funcionamiento del estudiante, ajustándose a las situaciones o condiciones externas que se pudieran presentar durante el confinamiento y clases a distancia. Es por esto, que la categoría inicial se divide en dos subcategorías, en el cual la primera se centra en el horario, adecuación y rutina; de la cual se menciona la adaptación por parte del estudiante a una rutina acordada y establecida de forma gradual por parte de la docente, incentivando y otorgando el espacio al estudiante para habituarse y no sentirse presionado con el cambio tan brusco de escenario.

La segunda subcategoría es presentación de la información y formas de respuesta la cual consiste en la adaptación de la docente al contexto de sus estudiantes, teniendo que realizar la entrega del material de forma presencial a través de guías o material lúdico, para así poder aportar de otra manera con el aprendizaje del estudiante. Asimismo, fue primordial la adecuación y apoyo, con la realización de un plan de trabajo a partir de la información obtenida del estudiante y del nivel en que se encontraba.

Es importante señalar el compromiso de la educadora ya que el contexto condiciona a las personas, y sobre todo a las personas con TEA por lo que fue primordial para ellas encontrar la manera de cómo enseñarle lo nuevo y cuánto o

cómo puede aprender a través de una pantalla, realizar las adecuaciones necesarias y entregarle el apoyo oportuno para seguir con su aprendizaje a distancia.

4.2.3.1.1 Subcategoría: Horario, adecuación y rutina.

Las docentes debieron realizar adecuaciones y establecer un horario de trabajo adaptándose al momento en que el estudiante se sintiera más cómodo y tranquilo para la realización de sus clases o tutorías. Además, coinciden que es fundamental ser flexibles con los estudiantes para poder establecer una rutina de trabajo y evitar situaciones tensas, de conflicto o de desconfianza por parte de su estudiante.

“Entonces hacíamos el cambio de actividades por otro horario, o yo le enviaba algún material más lúdico para que lo viera, lo trabajara, y ahí después lo reforzamos después nuevamente en la clase” (Entrevista individual 2).

“Establecimos un horario de trabajo poco habitual, que eran los viernes de dos y media a cuatro de la tarde. El horario que él se sintiera cómodo y no durante las mañanas” (Entrevista individual 1).

“Yo tenía que trabajar con él (nombra al alumno), pero era muy temprano para él, entonces adaptamos el tiempo, cambiamos el horario hasta un horario que él estuviese cómodo. Partimos igual con partes y así de a poquito, 15 minutos, 30 minutos, una hora. (Entrevistada 2, Focus Group).

Es por esto, que Castellano et al. (2021) menciona que es importante proponer diversas alternativas para que logren afrontar los cambios organizando un horario, estructurando el día y anticipando las actividades que se ejecutarán que pueden ser distintas a la rutina habitual, por lo que al anticipar las modificaciones y al alternar las actividades de su interés con las cotidianas se podría adaptar mucho mejor. Por otro lado, también es necesario considerar el contexto sanitario y del estudiante con TEA, “Dado que los niños ahora tienen que quedarse en casa por un período prolongado de tiempo, por lo que es probable que los factores estresantes

de tener su rutina obstaculizada les cause ansiedad y estrés, lo que puede ser evidente en su comportamiento” (Muñoz, 2021, pp. 457-458).

4.2.3.1.2 Subcategoría: Presentación de la información y formas de respuesta.

Las profesoras mencionan que a partir de las nuevas condiciones del confinamiento surgieron problemáticas en relación a cómo se llevaba el proceso de aprendizaje en el cual la presentación de la información debía ser adaptada debido a que material utilizado en un principio tal vez no era adecuado a los intereses, a las características y necesidades de los estudiantes con TEA, por lo que la docente como parte de su rol debía realizar una transformación o proporcionar otras formas de representación para que así el alumno logrará acceder al contenido. A esto se suma que en algunas ocasiones los estudiantes no lograban acceder a los contenidos porque se les dificulta tener conexión a internet al residir en zonas rurales.

Por otro lado, la presentación de la información también debía complementarse con una forma de respuesta adaptada a las condiciones y características anteriormente mencionadas de los estudiantes para facilitar su participación, así como el monitoreo y retroalimentación de las docentes a los aprendizajes logrados.

“Toda esa información yo la tuve que rescatar como para armarme el panorama de ver, "ya, estamos en esta posición, es todo lo que se nos está exigiendo. Esto es lo que puede dar y esto es lo que nos están exigiendo en contenido" y viendo todo eso, la panorámica, elaborar un plan de trabajo adecuado para él"(Entrevista individual 2).

“Fue de primera muy complejo. Las clases duraban cinco minutos, nada, porque no... no quería el tema de la pantalla. Entonces decidimos después trabajar enviándole material a la mamá. Yo le enviaba vídeos educativos, material aparte y de a poquito fuimos logrando trabajar con él” (Entrevistada 1, Focus Group).

“Claro, porque a los niños rurales les mandábamos guías, entonces uno va guardando todo. A los de acá les hacíamos material digital” (Entrevistada 1, Focus Group).

En relación con lo anterior el Decreto N°83/2015 estipula que el docente debe reconocer y considerar las diversas modalidades sensoriales, estilos de aprendizaje, intereses y preferencias siendo necesario emplear diversas formas de presentación en la planificación de las clases para así beneficiar la percepción, desarrollar la comprensión y mejorar la presentación del contenido de cada asignatura a los estudiantes. Asimismo, se debe considerar también que los alumnos con TEA presentan distintas características y necesidades por lo que es necesario diseñar un plan individualizado en el que se pueda intervenir en base a sus intereses, motivaciones, ritmos y características (Domínguez, 2019).

Por otro lado, para lograr desenvolverse y expresarse durante el aprendizaje se debe tener en cuenta que no existe un único canal que sea ideal o deseable por los estudiantes. Es por eso que se debe entregar distintas formas de ejecución debido a que los estudiantes pueden demostrar su dominio distinto en las diferentes actividades, algunos pueden expresarse bien en la escritura, pero no en un discurso oral y viceversa, así como también pueden necesitar la exploración y la interacción con distintos materiales o tecnologías (Decreto 83/2015).

4.2.3.2 Categoría 7: Estrategias desarrolladas por las educadoras para mejorar la efectividad de las clases online.

Con respecto a esta categoría las docentes tuvieron que implementar estrategias tanto en el ámbito pedagógico como emocional con sus estudiantes, un plan flexible para continuar con las clases y poder alcanzar los objetivos del proceso educativo. Se divide en dos subcategorías, una basada en estrategia emocional, centrada en las emociones de cada estudiante y como llevaban a cabo la clase cuando ocurrían situaciones inesperadas o crisis por parte del estudiante. En cuanto a la segunda subcategoría nos encontramos con estrategias de tipo pedagógicas, en cuales se mencionan actividades por parte de las

educadoras para poder obtener el interés y/o atención de su estudiante, así también que lograran aprender a través del juego y sus intereses.

4.2.3.2.1. Subcategoría: Estrategia para regular emocionalmente al estudiante.

En esta subcategoría las docentes debieron implementar estrategias de afrontamiento centradas en la emoción del estudiante con TEA, herramientas de ayuda para poder regular la emoción que aparece como consecuencia de algún problema, descompensación o momento de crisis del estudiante. Asimismo, es importante mencionar que para los estudiantes con trastorno del espectro autista es difícil reconocer, identificar y comprender lo que sienten ellos mismos, así como los demás, por lo que es primordial trabajar aspectos relacionados con la inteligencia emocional y las habilidades sociales.

“Darle su espacio, su tiempo de regulación y que después volviéramos a retomar, y obviamente después preguntarle ¿por qué fue?, ¿qué le pasó? Y que pudieran conversar un poquito de desahogarse” (Entrevista individual 1).

“Sí, cuando ocurrían ciertas situaciones que lo dejaban, así como enojado de la clase y esas las conversamos, entonces en esa forma más que nada conversándole... colocándole situaciones, que a otro le pasó lo mismo, como entiendo que en realidad no era algo que era específico con él, porque él sentía eso como que era algo con él” (Entrevistada 3, Focus Group).

“Yo realmente la parte socioemocional lo abordaba como al inicio de cada clase, no empezaba una clase, primero tenía que ver cómo estaban los chicos, por lo menos los 10 primeros minutos y si los estudiantes tenían alguna dificultad” (Entrevistada 4, Focus Group).

Las docentes mencionan dentro de las entrevistas dificultades al momento de regular y contener las emociones de sus estudiantes con TEA al comienzo del confinamiento ya que no contaban con las herramientas necesarias, aparte de cargar con el estrés y presión que generaba el contexto sanitario. También cabe señalar que para los estudiantes con trastorno del espectro autista fue un gran cambio de escenario que afectó a nivel de desarrollo personal y social, por lo que

impactó estrechamente su manera de relacionarse y expresar sus emociones lo que les llevaba a “exteriorizar comportamientos inadecuados como defensa frente a estas dificultades de procesamiento, pues intentaban escapar de la información sensorial que no lograban interpretar o de la expresión de un sentimiento” (Torres, 2018, p.16).

En relación a lo mencionado con anterioridad, en muchos casos los niños con TEA presentan inflexibilidad frente a cambios imprevistos (de consignas, de horarios de trabajo, de lugares de trabajo, etc.), lo que unido a sus dificultades para pedir ayuda o expresar sus dificultades y emociones, puede generar al alumno/a un intenso malestar o angustia, y desencadenar situaciones complejas dentro de las clases y actividades a realizar (Castilla y León, 2016).

4.2.3.2.1. Subcategoría: Estrategia pedagógica en base a intereses o características del estudiante.

En relación con esta subcategoría el trabajo docente se centró en fortalecer lo pedagógico a través de los intereses de sus alumnos con TEA. Las profesoras proponían actividades centradas en sus preferencias y gustos, ya que era primordial mantenerlos entretenidos y participativos durante la clase, también era más fácil captar la atención del alumno si algo le gustaba y hacer el confinamiento más ameno.

“Los intereses que tenían ellos, tratar de que todas las actividades fueran en base a los intereses que tenía cada estudiante, ya fuera algún monito... o algo que le gustara o si era más bueno... no sé... o le gustaba hacer actividades más matemáticas que de lenguaje, todo en base a los intereses” (Entrevista individual 1).

“Mira hubo un momento de una, en una de las prácticas, que él tenía que ver el tema de las tablas de multiplicar entonces a él le gustaba los juegos esto

de la Among Us. Yo busqué un juego que era de las tablas de multiplicar y con eso fuimos trabajando” (Entrevista individual 1).

Tal como lo mencionan en sus investigaciones Castellano y Díez de Baldeó (2021) es común que las personas con TEA tengan algún interés en particular, como algunos dibujos animados, una serie, animales, videojuegos o cualquier otro tema y esto puede ser una oportunidad y una vía de entrada para comunicarse con ellos/as y compartir. Cabe resaltar más en esta situación y contexto sanitario ya que las docentes debían fortalecer lo pedagógico y a la vez generar un vínculo, puesto que algunas mencionaron haber trabajado por primera vez con el estudiante con TEA y que fue primordial involucrarse y saber todo de su alumno (Castilla y León, 2016).

4.2.4 Clúster: Bienestar emocional

4.2.4.1. Categoría 8: Salud Mental/Impacto de la educación a distancia en la comunidad educativa

En esta categoría se consideran tres subcategorías. La primera subcategoría presente alude al impacto emocional del docente producto del confinamiento, que lo llevó a experimentar crisis emocionales por tener que ejercer su rol adecuándose a un contexto desconocido con problemáticas emergentes tanto de su vida profesional como personal que demandaban nuevas competencias y habilidades.

Por otro lado, la segunda subcategoría se refiere al impacto emocional de los estudiantes con TEA quienes presentaron una intensificación de sus alteraciones por el encierro que resultó ser un precursor de frustración y conductas disruptivas. Por último, la tercera subcategoría se relaciona con el impacto emocional en los apoderados quienes debieron asumir nuevas tareas tanto pedagógicas como de contención, de esta manera su salud mental disminuyó por la presión y frustración que provocaba la situación.

4.2.4.1.1. Subcategoría: Afectaciones en la salud mental de los docentes.

En lo que se refiere a esta subcategoría, gran parte de las docentes expresaron de forma individual el impacto emocional resultante del confinamiento que les afectó de manera directa e indirecta. Al principio del confinamiento las docentes vivieron un periodo de incertidumbre ya que la mayoría no sabía manejar las tecnologías disponibles, así como también desconocían las adecuaciones, el material didáctico y las estrategias idóneas para lograr que el alumno con TEA alcanzará los objetivos planteados en el currículum.

Durante el confinamiento surgió unos de los mayores desafíos desde el ámbito emocional debido a que los estudiantes y apoderados presentaron crisis emocionales las cuales eran difíciles de controlar, provocando angustia y estrés significativo a las profesoras por no poder contenerlas. En la mayoría de las ocasiones las profesoras luego de estas complejas situaciones se regulaban a sí mismas, acudiendo raramente a otras personas para pedir ayuda.

“De hecho no sé si les pasaba a ustedes, pero cuando iba a tener la clase con él, me ponía muy nerviosa, así como, cómo iba a resultar hoy día, porque era tan impredecible que me generaba cierta angustia” (Entrevistada 1, Focus Group).

“Entonces fue como impactante para mí y cómo saber abordarlo, o sea, a través de la pantalla y como le digo fue algo súper complejo y que después cuando terminaba eso me sentía, así como “oh, lo estoy haciendo mal”, me tenía frustrada. Y después tenía que darme ánimo sola, de seguir buscando la manera porque a él le daban muchas crisis” (Entrevistada 1, Focus Group).

Es así que a pesar de que el aspecto emocional ha afectado de forma general a todas las personas, para los docentes han sido múltiples las responsabilidades y presiones emocionales generadas por el COVID-19. Entre ellas dentro del ámbito personal se posicionan la incrementación del tiempo para la maternidad y paternidad, la necesidad de desarrollo interpersonal y la confrontación consigo mismo. Por otro lado, en el ámbito profesional se presenta la preocupación por sus

alumnos y familias, el desafío de la enseñanza al tener que garantizar logros, aunque existan dificultades, adversidad en el entorno y malestar físico o psicológico (Buitrago y Molina, 2021).

4.2.4.1.2 Subcategoría: Frustración y crisis emocionales por parte del estudiante en clases virtuales.

Respecto a esta subcategoría las profesoras se refirieron a distintas situaciones en donde los estudiantes con TEA presentaron frustración y crisis emocionales que fueron intensificadas o provocadas por un conjunto de condiciones inadecuadas que trajo consigo el confinamiento. Dentro de los aspectos desfavorecedores de este periodo se encuentra la escasa conexión a internet y el uso de dispositivos tecnológicos que producían sobre estimulación y agudización de las alteraciones del alumno con TEA debido a que estos medios presentaban características no agradables y un mal funcionamiento.

Por otro lado, los distractores del entorno también repercutían en el estado de ánimo de los alumnos ya que en ocasiones la atención y apoyo de los apoderados era direccionada a otros familiares lo que causaba frustración en sus hijos. Asimismo, el escenario dinámico del confinamiento obligó a los estudiantes con TEA a realizar cambios en su horario desorganizando la rutina que habían adquirido con anterioridad y en consecuencia desencadenando un estrés en ellos por la flexibilidad que se demandaba

“Bueno... hay varios que en algún momento cortaron, se enojaron tiraron los computadores nomas... ya ahí como que volví a hablarle y traté de calmar ya... Pero si, todo como en buena onda, para que lo lograra después” (Entrevista individual 1).

“Si, cuando se frustraba generalmente me pasaba eso... o también al no recibir el apoyo de la mamá, porque de repente tenía la mamita y no. Porque ella tenía niñitos más chiquititos, entonces se los llevaba para que yo pudiese

hacer la clase, pero entonces no fue tanto el apoyo que tuve de ella porque me apoyaba de otra forma” (Entrevistada 2, Focus Group).

De acuerdo con lo anterior, aunque las nuevas tecnologías pueden contribuir de forma significativa, también pueden tener un impacto negativo si se utilizan inadecuadamente o se hace un sobre uso de estas, en la primera infancia puede llegar a exacerbar y profundizar los síntomas en niños que presentan una predisposición genética a este trastorno (Quintana y Lantigua, 2020). Por otro lado, en cuanto al entorno los alumnos al tener que adaptarse a las nuevas condiciones y nueva normalidad pueden manifestar una falta de flexibilidad al cambio de rutinas, así como también pueden tener una hipersensibilidad o hipo sensibilidad a la información sensorial (Prieto et al., 2022).

4.2.4.1.3 Subcategoría: Agotamiento emocional por parte del contexto familiar del estudiante (apoderado).

En cuanto a esta subcategoría una docente también mencionó que existió durante el periodo un agotamiento y desborde emocional de parte de apoderados quienes debieron asumir un rol nuevo donde intervenían directamente o actuaban como mediadores entre el docente y estudiante con TEA. Para lograr desempeñar este nuevo papel era necesario manejar los contenidos, aplicar estrategias pedagógicas como también emocionales y así contribuir al logro de los aprendizajes.

En paralelo los apoderados también debían ejecutar las tareas cotidianas que requerían la misma dedicación para llevarlas a cabo. La sobre exigencia en ambos sentidos terminó por generar un cansancio y estrés que se podían reflejar en el trato hacia el alumno con TEA que también debía aceptar su desahogo por lo que era imprescindible realizar una contención emocional a los apoderados para evitar este tipo de prácticas que impactaban significativamente en el bienestar emocional y el avance del estudiante.

“Porque es una mujer que en esa época estuvo más descompensada de lo habitual, porque si tú le llamas por teléfono podías estar fácilmente hablando

una hora con ella, y de esa hora podría fácilmente llorar 40 minutos, hablarte de sus problemas, de su dificultad, de que el doctor, que la pastilla, todo” (Entrevista individual 2).

“Ella seguía con esta contención de rabia y después se desquitaba con el chiquillo. Entonces mucho reto... mucho reto, sobre todo cuando ella estaba muy ofuscada. No, primero abordarla a ella, después trabajar” (Entrevista individual 2).

Respecto a lo anterior si bien para toda la comunidad educativa la Pandemia significó un reto importante, para los apoderados este contexto fue un desafío muy complejo donde se debía redoblar los esfuerzos para mediar la interacción entre su hijo con TEA y el profesor con el fin de cumplir con lo que instauraba el currículum (López et al., 2020). Por otra parte, el COVID también sometió a las familias a varios factores estresantes de las distintas áreas como la salud, economía y laborales por ende la incertidumbre sobre si el panorama iba a mejorar causaba un miedo recurrente (Betancourt et al., 2021).

4.4 Malla Temática

A continuación, se presenta una malla temática a modo de síntesis del análisis realizado y en la cual se especifica el cruster, categoría, subcategoría y citas relacionadas con la temática (ver tabla 3).

Tabla 3: Malla temática

Clúster	Categoría	Subcategoría	Citas
Factores incidentes para efectuar la enseñanza virtual	Factores que facilitaron el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la educación distancia.	Participación de la familia en el proceso de enseñanza del estudiante.	<p><i>“Eran participativos de las actividades de las clases en sí que se hacían, estaban ahí siempre pendiente de él. Porque una vez se escuchaba: ya, pero respóndele... entonces uno ya sabía que ya estaban los papás ahí presentes”</i> (Entrevista individual 1).</p> <p><i>“Pero si, yo creo que los papás de estos niños siempre se caracterizan por ser papás preocupados por el desarrollo de lo educativo... en este caso del niño de querer aprender, nunca me ha tocado ningún papá que no esté preocupado del proceso educativo del niño”</i> (Entrevista individual 1)</p>
		Ayudas del establecimiento sobre necesidades tecnológicas del estudiantado.	<p><i>“Pero el colegio facilitó en el tema de que este niño no tenía computador y se le facilitó todo un computador e Internet y todo para que pudiera conectarse, y realizar las actividades”</i> (Entrevista individual 1).</p> <p><i>“Aparte del equipo, acá el colegio le facilitó Internet, compraron internet para los niños que no tenían”</i> (Entrevistada 2, Focus Group).</p>
		Contribuciones del uso de plataformas virtuales sincrónicas y asincrónicas para la educación a distancia.	<p><i>“Yo creo que el tema de que hayamos tenido plataformas que tengan que ver con internet, no sé... todo lo que era online, eso fue algo positivo porque nosotros eso... no, no estaba dentro de nuestro libro ocupar ese tipo de plataformas para enseñarnos, entonces hoy en día podemos decir que fue algo positivo que se descubrió dentro de todo lo negativo”</i> (Entrevistada 3, Focus Group).</p> <p><i>“Si, ahora ya igual tenemos otra herramienta para hacer clases, de hecho, el año pasado fueron clases híbridas de septiembre a diciembre, porque regresaron pocos estudiantes, ni la mitad. Después empezaron a llegar más, como en noviembre, pero entonces tendríamos que hacer las clases híbridas, que eran las clases presenciales y a la vez grabarlas, hacerlas con los estudiantes al mismo tiempo. Entonces igual en ese sentido ahí ya tenemos una nueva práctica”</i> (Entrevistada 4, Focus group).</p>
	Factores que obstaculizaron el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la	Carencia de dispositivos tecnológicos aptos para las clases virtuales.	<p><i>“Fue igual complejo trabajar con él, porque primero, no contaban con toda la herramienta tecnológica en la casa para conectarse. El tema de enviarle guía o cosa tampoco era muy efectivo porque a veces los papás tampoco cuentan con las herramientas (...)”</i> (Entrevista individual 1).</p> <p><i>“Solamente tenía celular, el computador estaba malo. De acá se le facilitó uno y también se echó a perder después”</i> (Entrevista individual 2).</p>

	<p>educación a distancia.</p>	<p>Dificultades en el acceso a internet.</p>	<p><i>“Fue súper complejo eso, porque a veces uno estaba y se caía, después no se podía volver a conectar, entonces era empezar con los niños a estudiar todo de nuevo. Era muy complejo, porque estaban tranquilos y todo y después empezar de cero”</i> (Entrevistada 1, Focus Group).</p> <p><i>“Sí, porque más encima las condiciones en las cuales él vivía en el campo, no tenía internet. Entonces tuvo que implementar el colegio, y prestarle un equipo”</i> (Entrevistada 2, Focus Group).</p> <p><i>“Es que lo que pasa, que el Internet fallaba mucho. Las otras vías como son plataformas que estaban más ocupados tendían a caerse y ellos se frustraban”</i> (Entrevistada 4, Focus Group).</p>
		<p>Influencia del entorno familiar en las clases online.</p>	<p><i>“Mucha interferencia entre los vecinos, demasiado ruido, una abuela sobreprotectora, sobre exigente que estaba metida en todas las clases”</i> (Entrevista individual 2).</p> <p><i>“La señora Emilia sobre exigía que Hans respondiera, yo sutilmente le decía que ya era suficiente de su presencia y que era necesario que Hans trabajara solo, que ella pudiera bajar para estar en sus cosas”</i> (Entrevista individual 2).</p> <p><i>“En mi caso de este chiquitito estaba con la guagua que lloraba, yo trataba de mostrarle cosas, de tratar de vincularme y no fue fácil... de verdad para nada fácil”</i> (Entrevistada 2, Focus Group).</p>
		<p>Participación del estudiante durante las clases virtuales.</p>	<p><i>“(...) hay veces que el niño a lo mejor no se encontraba en condiciones de participar de actividades, no quería o le había pasado algo en la casa”</i> (Entrevista individual 1).</p> <p><i>“(...) la mamá lo conectaba con el grupo curso también y él duraba cinco minutos y ahí empezaba a gritar, se quería salir (...) Entonces después para hacerlo uno a uno conmigo igual fue de primera muy complejo. Las clases duraban cinco minutos, nada, porque no quería el tema de la pantalla”</i> (Entrevistada 1, Focus Group).</p> <p><i>“Entonces fue todo un proceso de conocerse a través de un computador, la señal... que no entendía el chico, también tenía trastornos del lenguaje. Entonces fue todo un desafío para nosotros poder hacer la enseñanza”</i> (Entrevistada 2, Focus Group).</p>
<p>Rol del</p>	<p>Importancia del Vínculo para el</p>	<p>Vínculo docente-estudiante.</p>	<p><i>“A lo mejor, también el tema no era que avanzáramos tanto el tema de pandemia con los objetivos y todo lo que nos pedía el contenido, sino que más conversar, para mí como les decía el tema de tener un vínculo”</i> (Entrevista individual 1).</p>

educador diferencial	desarrollo de clases sincrónicas.		<p>“Él no me conocía, entonces también ahí al principio hubo como una especie de rechazo de él. Entonces no quería que nos viéramos, por lo tanto, también como dicen mis colegas tuvimos que hacer un vínculo para que él pudiera empezar a conectarse y a querer trabajar, porque tampoco quería nada de eso” (Entrevistada 3, Focus Group).</p> <p>“(…) Pero todo lo que fue el primer semestre yo tuve que vincularme con el estudiante a través de las cosas que a él le gustaba. Por ejemplo, no era lector y le gustaba ver vídeos por internet. Entonces le hablaba al teléfono y le buscaba sobre...no sé, los dinosaurios, sobre la serpiente, animales marinos, entonces esa fue la forma en la cual, yo me fui vinculando” (Entrevistada 2, Focus Group).</p>
	Vínculo docente-apoderado.		<p>“Yo logré establecer un tipo de comunicación con Hans por mayo del 2020 recién y ni siquiera directamente porque primero tuve que hacer el bypass con su abuela, o sea, primero convencer a la abuela que era necesario el trabajo” (Entrevista individual 2).</p> <p>“Manteniendo siempre el contacto y vínculo con la familia, saber cómo estaba, que como estaban con sus medicamentos, sus evaluaciones, y de ahí íbamos generando como las redes” (Entrevista individual 1).</p> <p>“Entonces con la mamá teníamos mucho contacto y ella me decía “tía mira anda así...”, entonces después yo hablaba con él y como que se relajaba un poco con lo que le decía. Y ahí después la mamá me decía que “ya estaba mejor”, que entendía que era algo puntual o lo que haya sido la situación” (Entrevistada 3, Focus Group).</p>
Trabajo Colaborativo	Coordinación y planificación de apoyos por parte del equipo PIE.		<p>“(…) Atendíamos en conjunto con el fonoaudiólogo, los dos hacíamos terapia para el niño” (Entrevistada 2, Focus Group).</p> <p>“En este caso el estudiante del que estamos hablando no, no requería fonoaudiólogo; Sí, trabajo con la psicóloga, la asistente social, pero dependiendo también la situación que se encontraba él” (Entrevistada 1, Focus Group).</p> <p>“Bueno era fácil porque había reuniones semanales, entonces estaban dados los lineamientos. Había mucha información relacionada, teníamos la instancia de que semanalmente nos seguíamos reuniendo nosotras y conversamos todas las situaciones. Y todas las situaciones emergentes se informaban a la coordinadora, cosa de que ella también tuviera información y ver de qué manera solucionar” (Entrevista individual 2).</p>

			<p>“Nosotros teníamos reuniones mensuales y semanales todos los martes (...)” (Entrevistada 2, Focus Group).</p> <p>“Esas reuniones eran como infaltables si, era una vez a la semana y ahí nos conectábamos y comentábamos los casos que necesitaban alguna atención o algo, y ahí la dupla se hacía cargo depende de la necesidad o el fonoaudiólogo” (Entrevistada 1, Focus Group).</p>
		<p>Coordinación y planificación en co-docencia.</p>	<p>“(...) Ingresábamos en lenguaje y matemática junto a la profesora. Nos hacíamos cargo de un momento de la clase, ya sea el inicio, desarrollo o cierre (...)” (Entrevistada 1, Focus Group).</p> <p>“(...) A pesar que no estábamos en la presencialidad, como que prácticamente la estructura en sí era la misma de una presencial, en el sentido que había un inicio, la intervención de la profesora PIE, un ejemplo si me tocaba intervenir al principio, había una planificación, “tú vas a hacer esta parte de la clase y yo desarrollo(...)” (Entrevistada 4, Focus Group).</p> <p>“Había profesores que uno se reunía por Meet y ahí planificamos semanalmente. O a lo mejor otros profesores que les acomodaba más hacerlo vía WhatsApp, pero también se hacía semanalmente “ah que vamos a trabajar en esta semana” (Entrevistada 4, Focus Group).</p>
<p>Prácticas Pedagógicas</p>	<p>Adecuación curricular según las necesidades del estudiante.</p>	<p>Horario, adecuación y rutina</p>	<p>“Entonces hacíamos el cambio de actividades por otro horario, o yo le enviaba algún material más lúdico para que lo viera, lo trabajara, y ahí después lo reforzamos después nuevamente en la clase” (Entrevista individual 2).</p> <p>“Establecimos un horario de trabajo poco habitual, que eran los viernes de dos y media a cuatro de la tarde. El horario que él se sintiera cómodo y no durante las mañanas” (Entrevista individual 1).</p> <p>“Entonces acá adaptamos el tiempo primero a la misma hora de su compañero. Yo tenía que trabajar con él, pero era muy temprano para él, entonces adaptamos el tiempo, cambiamos el horario hasta un horario que él estuviese cómodo. Partimos igual con partes y así de a poquito, 15 minutos, 30 minutos, una hora. (Entrevistada 2, Focus Group).</p>
		<p>Presentación de la información y formas de respuesta.</p>	<p>“Toda esa información yo la tuve que rescatar como para armarme el panorama de ver, “ya, estamos en esta posición, es todo lo que se nos está exigiendo. Esto es lo que puede dar Hans</p>

		<p>y esto es lo que nos están exigiendo en contenido" y viendo todo eso, la panorámica, elaborar un plan de trabajo adecuado para él"(Entrevista individual 2).</p> <p>"Fue de primera muy complejo. Las clases duraban cinco minutos, nada, porque no... no quería el tema de la pantalla. Entonces decidimos después trabajar enviándole material a la mamá. Yo le enviaba vídeos educativos, material aparte y de a poquito fuimos logrando trabajar con él" (Entrevistada 1, Focus Group).</p> <p>"Claro, porque a los niños rurales les mandábamos guías, entonces uno va guardando todo. A los de acá les hacíamos material digital" (Entrevistada 1, Focus Group).</p>
Estrategias desarrolladas por las educadoras para mejorar la efectividad de las clases online.	Estrategia para regular emocionalmente al estudiante.	<p>"Darle su espacio, su tiempo de regulación y que después volviéramos a retomar, y obviamente después preguntarle ¿por qué fue?, ¿qué le pasó? Y que pudieran conversar un poquito de desahogarse" (Entrevista individual 1).</p> <p>"Sí, cuando ocurrían ciertas situaciones que lo dejaban, así como enojado de la clase y esas las conversamos, entonces en esa forma más que nada conversándole... colocándole situaciones, que a otro le pasó lo mismo, como entiendo que en realidad no era algo que era específico con él, porque él sentía eso como que era algo con él" (Entrevistada 3, Focus Group).</p> <p>"Yo realmente la parte socioemocional lo abordaba como al inicio de cada clase, no empezaba una clase, primero tenía que ver cómo estaban los chicos, por lo menos los 10 primeros minutos y si los estudiantes tenían alguna dificultad" (Entrevistada 4, Focus Group).</p>
	Estrategia pedagógica en base a intereses o características del estudiante.	<p>"Los intereses que tenían ellos, tratar de que todas las actividades fueran en base a los intereses que tenía cada estudiante, ya fuera algún monito... o algo que le gustara o si era más bueno... no sé... o le gustaba hacer actividades más matemáticas que de lenguaje, todo en base a los intereses" (Entrevista individual 1).</p> <p>"Mira hubo un momento de una, en una de las prácticas, que él tenía que ver el tema de las tablas de multiplicar entonces a él le gustaba los juegos esto de la Among Us. Yo busqué un juego que era de las tablas de multiplicar y con eso fuimos trabajando" (Entrevista individual 1).</p>
Perspectiva docente y	Expectativa docente en torno al aprendizaje de su estudiante.	<p>"Porque quizás mi meta igual fue ambiciosa, le enseñé a leer durante el año, no...no pudo durante el año. O ya de aquí cada semestre les voy a enseñar... no sé... las cinco primeras consonantes, igual fue ambicioso porque alcanzamos solo tres y llegó acá... no alcanzamos cuatro, llegó acá y se le olvidó una, entonces fue una" (Entrevistada 2, Focus Group).</p>

	<p>experiencia significativa.</p>		<p><i>“Y eso también hizo cómo aterrizar, como lo que decías tú de colocarte una meta tan alta y quizás darte cuenta que hubo avances en otros aspectos, en otras áreas y que eran significativos” (Entrevistada 1, Focus Group).</i></p>
		<p>Percepción de docentes sobre avances pedagógicos alcanzados por el estudiante.</p>	<p><i>“Quizás de repente los avances que uno esperaba no son los mismos a los que el niño te iba mostrando, porque ya de repente podías estar 5 minutos, pero después lograste estar 15, estar 30” (Entrevistada 2, Focus Group).</i></p> <p><i>“Entonces son avances que uno de repente pensaba... se va mucho lo pedagógico, como “tengo que sacarlo leyendo este año” o “tiene que hacer tal cosa” (Entrevistada 2, Focus Group).</i></p>
		<p>Acto significativo para la docente.</p>	<p><i>“De hecho el haber logrado que Hans terminará la media y que tuviera motivación e interés por seguir estudiando, yo creo que eso es lo más significativo que se puede rescatar de esta relación” (Entrevista individual 2).</i></p> <p><i>“Fue tanta la motivación que tuvo en matemáticas específicamente, que después incluso participó en un concurso matemático que hacen acá en el colegio y sacó dentro de los tres primeros lugares. Entonces veía eso, me llamó mucho la atención cómo él logró llegar a eso, porque después que no quería, le gustaba matemáticas” (Entrevistada 3, Focus Group).</i></p>
<p>Bienestar emocional</p>	<p>Salud mental / impacto emocional de la educación a distancia en la comunidad educativa.</p>	<p>Afectaciones en la salud mental de los docentes.</p>	<p><i>“De hecho no sé si les pasaba a ustedes, pero cuando iba a tener la clase con él, me ponía muy nerviosa, así como, cómo iba a resultar hoy día, porque era tan impredecible que me generaba cierta angustia” (Entrevistada 1, Focus Group).</i></p> <p><i>“Entonces fue como impactante para mí y cómo saber abordarlo, o sea, a través de la pantalla y como le digo fue algo súper complejo y que después cuando terminaba eso me sentía, así como “oh, lo estoy haciendo mal”, me tenía frustrada. Y después tenía que darme ánimo sola, de seguir buscando la manera porque a él le daban muchas crisis” (Entrevistada 1, Focus Group).</i></p>
		<p>Frustración y conductas disruptivas por parte del estudiante en clases virtuales.</p>	<p><i>“Bueno... hay varios que en algún momento cortaron, se enojaron tiraron los computadores nomas... ya ahí como que volví a hablarle y traté de calmar ya... Pero si, todo como en buena onda, para que lo lograra después” (Entrevista individual 1).</i></p> <p><i>“Si, cuando se frustraba generalmente me pasaba eso... o también al no recibir el apoyo de la mamá, porque de repente tenía la mamita y no. Porque ella tenía niñitos más chiquititos, entonces se los llevaba para que yo pudiese hacer la clase, pero entonces</i></p>

			<i>no fue tanto el apoyo que tuve de ella porque me apoyaba de otra forma” (Entrevistada 2, Focus Group).</i>
		Agotamiento emocional por parte del contexto familiar del estudiante (apoderado)	<p><i>“Porque es una mujer que en esa época estuvo más descompensada de lo habitual, porque si tú le llamas por teléfono podías estar fácilmente hablando una hora con ella, y de esa hora podría fácilmente llorar 40 minutos, hablarte de sus problemas, de su dificultad, de que el doctor, que la pastilla, todo” (Entrevista individual 2).</i></p> <p><i>“Ella seguía con esta contención de rabia y después se desquitaba con el chiquillo. Entonces mucho reto... mucho reto, sobre todo cuando ella estaba muy ofuscada. No, primero abordarla a ella, después trabajar con mi alumno” (Entrevista individual 2).</i></p>

(Fuente: Elaboración Propia)



The image features the coat of arms of the University of Chile, which is a shield-shaped emblem. It consists of a central yellow shield containing a blue torch with a red and orange flame. This central shield is set against a blue background with a pattern of white stars. The entire emblem is framed by a blue laurel wreath and a gold border.

Capítulo V: Conclusiones

5.1 Discusión

En Chile, la educación a distancia se instauró luego del surgimiento de la Pandemia a nivel mundial por Covid-19. Como respuesta a la necesidad de continuar realizando clases para que ningún estudiante se quedará sin recibir educación. Por lo cual este contexto planteó nuevos desafíos en educación y exigió nuevas destrezas para afrontar los cambios (División General de Educación, 2021).

Dadas las circunstancias en que se instauró este tipo de educación y teniendo en cuenta las capacidades de los docentes, alumnos y familia, surgieron diversas dificultades para lograr un buen desarrollo de estas habilidades.

Estas dificultades evidenciaron cierto desnivel en varias áreas de la educación a distancia. Una que sobresalió mayormente fue la brecha digital, lo cual se podría inferir como un reflejo de la desigualdad social existente en el país (Pimienta, 2007) derivada de la falta de herramientas TICs, carencia de dispositivos tecnológicos adecuados y la mala conectividad a internet, lo que dejó al descubierto la brecha digital existente entre las escuelas, docentes y estudiantes (Murillo y Duk, 2020).

La conexión a internet, según las participantes del estudio, fue indicada como uno de los factores más influyentes a la hora de ejecutar clases online. Esto debido a que se caía el internet en plena clase, por lo cual debían reiniciar la sesión pedagógica y comenzar todo de nuevo, o incluso no podían realizar las clases porque el internet fallaba constantemente. De hecho, si bien el 86% de los estudiantes poseía alguna forma de conectarse a internet desde sus casas, la calidad del internet era limitada (MINEDUC, 2020).

Sin embargo, esto no se expresa tan solo a nivel digital, sino también en función del tipo de escuela, zona de residencia, región y territorio al que pertenece el estudiante (Cabrera et al., 2020). Aunque estas diferencias se han transformado en los mayores desafíos a resolver por parte de los sistemas educativos, se debe destacar que la necesidad de reducir las brechas educativas en Chile es un reto que

tiene una larga data y que ha motivado a las autoridades nacionales a promover políticas públicas enfocadas en la materia.

Además de la necesidad de reducir las brechas educativas presentes, nos encontramos con un grupo específico de estudiantes que fue afectado por el confinamiento a un nivel mayor, ya que requerían de apoyos personalizados o alternativas pedagógicas en base a sus características, necesidades e intereses. Es necesario recalcar que los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) son el foco principal de la presente investigación y se caracterizan por presentar alteraciones en la interacción social, comunicación verbal y no verbal y patrones de comportamiento restringidos y repetitivos (Vásquez et al., 2017), por lo que fue complejo para ellos adaptarse a la nueva modalidad de educación a distancia.

Es así como dentro de las principales dificultades se encontraron la influencia del contexto familiar en la realización de clases online, donde en distintas ocasiones se mencionó como distractores del entorno al ruido ambiental, las formas de vida en el hogar y las características personales de los integrantes que pueden limitar su participación en el proceso de enseñanza relacionado al estudiante con TEA. Asimismo, una difícil situación económica como la de la Pandemia llevaba a que por necesidad ambos padres se ausentaran por largos periodos de tiempo derivando otras responsabilidades de carácter no pedagógico a la escuela (Muñoz 2017).

Luego de tener en cuenta como las condiciones de vida de cada estudiante influyen en el proceso educativo, es posible asociar a esto la participación de cada alumno con TEA en las clases online. Estas razones se evidencian en la falta de vínculo entre docente-estudiante, los problemas de comunicación derivados de un trastorno del lenguaje o la poca confianza para interactuar verbalmente, asimismo como la mala conectividad repercutía en el estado de ánimo del estudiante, generando alteraciones y estrés. Cabe señalar el disgusto y rechazo que les provocaba estar expuestos a la pantalla al comienzo del confinamiento, lo cual se volvió un reto y desafío según las participantes del estudio ya que debieron implementar otras técnicas o estrategias para que su alumno quisiera acceder y participar de las clases virtuales.

Para responder a las distintas problemáticas y transmitir la información de cada asignatura de manera consistente, los docentes en primera instancia debían contar con diversas competencias digitales (Muñoz, 2021). No obstante, transitar entre una modalidad de aprendizaje presencial a una virtual es más que una cuestión de acceso a la tecnología, sino que también implica que se asegure una continuidad de los aprendizajes de los estudiantes con TEA a pesar de no contar con un espacio físico (División General de Educación, 2021). Es por esto, que las docentes debieron complementar el uso de tecnologías con la implementación de estrategias.

Dentro de estas estrategias puestas en práctica por las docentes, se encuentran las estrategias de tipo emocional que se utilizaban para abordar las emociones de los estudiantes con TEA cuando se presentaban crisis o cuando ocurrían situaciones imprevistas que producían una sobrecarga sensorial. Por otro lado, las profesoras ejecutaban estrategias de tipo pedagógicas con las cuales buscaban obtener la atención de los estudiantes con el TEA logrando que pudiesen aprender de una forma más didáctica a través del juego e intereses.

Además de estas tácticas elaboradas de manera autónoma por parte de las docentes, se realizaron adecuaciones en la manera de entregar los contenidos a los estudiantes, las que están establecidas dentro del Decreto 83/2015, por lo que se tomó en consideración las distintas formas de aprender, gustos e intereses de cada estudiante con el fin de favorecer la percepción de los contenidos entregados, la comprensión de estos y las formas de respuesta. Asimismo, para llevar a cabo las adecuaciones, se ejecutaron cambios relacionados con la temporalidad, como modificaciones en el horario de clases y el establecimiento de rutinas.

Por otro lado, cabe señalar el impacto emocional que generó el confinamiento en los estudiantes con TEA, quienes presentaron una intensificación de sus alteraciones por el encierro que resultó ser un precursor de frustración y conductas disruptivas. Asimismo, de esta manera su salud mental disminuyó por la presión y

frustración que provocaba la situación. Sumado a esto las docentes expresaron que vivir este periodo junto a su alumno fue muy complejo porque debieron aprender a manejar las tecnologías disponibles, así como también emplear nuevas estrategias, realizar adecuaciones y diseñar material didáctico adaptado a la nueva modalidad.



5.2 Conclusión

El propósito del presente estudio es Analizar factores facilitadores y/o obstaculizadores del proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con TEA y los mecanismos de adaptación implementados por un grupo de profesores de educación diferencial, durante el confinamiento por COVID 19. Para lo cual, se recopiló información a través de un grupo focal y entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron aplicadas de manera presencial a 6 educadoras diferenciales, en las dependencias del establecimiento municipal “Liceo Bicentenario Diego Portales Palazuelos” de la ciudad de San Carlos, región de Ñuble, durante el año 2022.

A través de la aplicación de estos instrumentos de recogida de datos se logró conocer las perspectivas de un grupo de educadores diferenciales en relación con la enseñanza virtual en los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista durante el confinamiento.

Por lo cual, en relación con el primer objetivo específico, el cual es describir percepciones de factores facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con TEA relatados por profesores de educación diferencial. Se puede concluir que a través de los instrumentos aplicados se logró describir tres factores como facilitadores; entre ellos está presente la participación de la familia en el proceso de enseñanza del estudiante, que influyó directamente en la motivación y desempeño del estudiante, debido a que realizaron apoyos o acciones para resolver las distintas problemáticas emergentes, así como también las distracciones y crisis emocionales.

Del mismo modo, se consideraron las ayudas del establecimiento sobre necesidades tecnológicas del estudiantado donde se proporcionaron distintos dispositivos tecnológicos como tablets y computadores a los estudiantes con TEA que no contaban con ellos, además se contrató internet para los alumnos que no podían acceder a sus clases por este motivo.

Por otra parte, las contribuciones del uso de plataformas virtuales sincrónicas y asincrónicas para la educación a distancia beneficiaron por su innovación a la práctica docente debido a que plataformas lograron reestructurar la forma en que se enseñaba e implementaron nuevos medios para acceder y educar a los alumnos con TEA.

Referente al segundo objetivo específico, cuyo propósito es describir percepciones de factores obstaculizadores del proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con TEA relatados por profesores de educación diferencial, es posible inferir que las educadoras diferenciales participantes del estudio caracterizaron a cuatro factores como los más obstaculizadores al ejercer la educación a distancia, dentro de los cuales se encuentra la carencia de dispositivos tecnológicos aptos para las clases virtuales, lo cual limitaba significativamente el acceso a estas.

De la misma forma, se contempló la dificultad en el acceso a internet, que perjudicó tanto el acceso como la calidad de las clases debido a las interrupciones que se generaban. la influencia del entorno familiar en las clases online, ya que durante la realización de las clases se presentaba un exceso de distractores en el ambiente, así como poca atención por parte de los estudiantes o presión por parte de los apoderados.

Por último, la participación del estudiante durante las clases online, se vio disminuida con la llegada del confinamiento, presentando una escasa disposición y motivación por parte de los estudiantes para adquirir el aprendizaje a distancia debido a los distintos distractores que existían en el ambiente como el ruido ambiental y la dinámica familiar dentro del hogar.

En relación al tercer objetivo específico, el cual sería caracterizar percepciones vinculadas a las transformaciones que debieron realizar los profesores de educación diferencial en el ámbito de la educación virtual, es posible

inferir que dentro de los cambios que debieron ejecutar las participantes se encuentra en primera instancia la reorganización del horario, la adecuación y rutina para que el estudiante se sintiera más cómodo y se adaptara mejor a las clases online.

En segundo lugar, es factible mencionar los cambios adheridos a la presentación de información y formas de respuesta, teniendo que elaborar material diversificado para dar respuesta a las necesidades educativas presentes e implementar diversos canales de expresión para los estudiantes con TEA, de la misma manera, esto se vio reflejado en las evaluaciones que se aplicaron durante el período de educación a distancia.

Por último, el cuarto objetivo, referido a analizar las percepciones obtenidas a partir de los relatos realizados por los profesores de educación diferencial sobre su práctica pedagógica durante el confinamiento, es posible inferir la sensación de inestabilidad sobre el escenario del contexto escolar que se presentaba, generado dudas e inseguridades sobre la nueva forma de enseñar, las adaptaciones que tendrían que realizar y preocupación sobre sus estudiantes con TEA. Lo cual evidenció agobio laboral y deterioro en su salud mental, relacionados a la exigencia que instauraba el contexto profesional, teniendo que realizar cambios en su rutina, así como adquirir nuevas competencias para llevar a cabo las clases virtuales con el fin de contribuir al desarrollo y bienestar de su estudiante con TEA.

Todas estas situaciones produjeron que las educadoras experimentaran sensaciones de angustia, frustración y ansiedad bajo el nuevo contexto implicado. Sumado a esto, una sensación de soledad durante el proceso ya que en circunstancias tensas se consolaban ellas mismas, debido a que no se generaron lineamientos y apoyos para atender las necesidades emocionales por parte del establecimiento educacional.

Asimismo, debieron continuar con sus roles familiares ya establecidos, de forma paralela, haciendo frente a las problemáticas personales que surgieran, como

enfermedades, dificultades económicas y la incertidumbre derivada de la crisis sanitaria.

Para finalizar, y dar respuesta al objetivo general, es posible concluir que las educadoras que participaron en el estudio utilizaron diversas plataformas digitales y recursos audiovisuales. Además de recibir el apoyo de los apoderados y del establecimiento para responder a las condiciones del nuevo panorama, relacionados a la carencia de dispositivos electrónicos, las dificultades en la conexión a internet, las interferencias del entorno y la falta de participación del estudiante.



5.3 Limitaciones

En cuanto a las limitaciones encontradas en el estudio, es factible referirse principalmente a la escasez de información y poca cantidad de artículos académicos de investigación relacionados con la educación especial, así como con la educación a distancia en enseñanza básica. Lo cual se puede relacionar con poco interés por parte del profesorado en investigar esta área de la educación.

Por otro lado, existió una baja cantidad de participantes utilizados en la muestra, lo cual se debe a que dentro de los establecimientos educacionales que tienen Programa de Integración Escolar y cuentan con educadoras diferenciales a su servicio, no todas cumplían con los aspectos mínimos necesarios para ser parte del estudio. Además, que, ante una mayor cantidad de participantes a analizar, implicaría salir del método cualitativo implementado en esta investigación.

Cabe señalar que el periodo en el que se llevó a cabo esta investigación fue posterior al confinamiento, por lo cual fue posible encontrarse con factores externos a nosotras que dificultaban la aplicación de los instrumentos. Esto debido a que la vuelta a presencialidad generó cambios en los establecimientos educacionales y retraso procesos de organización ya establecidos.

Finalmente, el tiempo fue una variable que influyó significativamente en el desarrollo de este trabajo, ya que existieron tiempos acotados para la realización de las diferentes etapas que se debían ejecutar para llevar a cabo la finalización de este proyecto.

5.4 Proyecciones

En este apartado relacionado a las proyecciones surgentes de la información analizada, es posible afirmar que son varias las problemáticas emergentes, las cuales a futuro pueden ser complementadas con el fin de ser profundizadas o dar origen a nuevas investigaciones, tales como, estrategias para crear un vínculo fuerte entre docente y alumno, el cual fue un aspecto muy importante para la adquisición del aprendizaje, observado en el análisis.

Así como, la necesidad de capacitar a los docentes continuamente con las temáticas en boga, tanto de manera interna, generando apoyos entre profesionales del Programa de Integración Escolar, como orientación externa, solicitando talleres de universidades, lo cual generaría un mayor vínculo con la comunidad.

Además, se visibilizó la influencia del entorno físico y social del estudiante en su proceso escolar, dando cuenta del papel protagónico que tienen las familias para generar apoyos en el nivel educativo. De esta manera, afectando en la motivación del estudiante por aprender y su participación en clases online.

Finalmente, la falta de acompañamiento docente es una temática que emergió en la recopilación de datos, ya que muchas educadoras afirmaban sentirse solas o con afectaciones negativas relacionadas con su salud mental. Por lo cual el Ministerio de Educación podría elaborar planes de acompañamiento relacionados al surgimiento de estas necesidades bajo contextos de crisis.

A modo de síntesis, bajo nuestra perspectiva de investigadoras y futuras educadoras diferenciales, inferimos que el proceso de enseñanza- aprendizaje en educación a distancia trajo consigo la implementación de nuevas estrategias y metodologías, las cuales se adaptan según el contexto y necesidades de cada docente y estudiante. Gracias a la información extraída y aprendida, pretendemos

aplicar los conocimientos adquiridos en nuestra práctica docente y ser un aporte en la educación de nuestros futuros estudiantes.



The image features the official crest of the University of Chile, which is a shield-shaped emblem. It consists of a blue outer border containing five white stars. Inside this border is a smaller shield with a yellow background, featuring a central torch with a purple and pink flame. The yellow shield is flanked by two blue vertical bands, each containing three white stars. The entire emblem is encircled by a laurel wreath.

Capítulo VI: Referencias Bibliográficas

6.1 Referencias Bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). Expectativas educativas. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Expectativas_educativas.pdf
- Alfiere, J (2020) "La integración de las necesidades especiales educativas en aulas convencionales chilenos: investigación y experiencias vividas" (2020). Independent Study Project (ISP) Collection. 3318. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/3318
- Álvarez, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología. Paidós Educador. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Amorim, R., Catarino, S., Miragaia, P., Ferreras, C., Viana, V. y Guardiano, M. (2020). Impacto de la COVID-19 en niños con trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 71(8), 285-291. <https://www.neurologia.com/articulo/2020381>
- André, T. G., Valdez Montero, C., Ortiz Félix, R. E. y Gámez Medina, M. E. (2020). Prevalencia del Trastorno Espectro Autista: una revisión de la literatura. *Jóvenes en la ciencia*, 7. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3204>
- Artigas, J. y Perez, I. (2011). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <https://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v32n115/08.pdf>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V. Editorial Médica Panamericana. <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>

- Ato, M.I., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16728244043.pdf>
- Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile. Historia de un Proyecto. Chile: Ministerio de Educación. https://www.observatoriodocente.cl/index.php?page=view_recursos&id=456&langSITE=es
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación*, 26(2), 409-430. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Baron, S. (2006). The hyper-systemizing assortative mating theory of autism. *Progress in Neuro-psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 30(5), 865-872. <https://psycnet.apa.org/record/2006-07793-010>
- Belmar, C., Fuentes, C. y Jiménez, L. (2021). La educación chilena en tiempos de emergencia: educar y aprender durante la pandemia por COVID-19. *Saberes Educativos*, (7), 01-25. <https://saberseeducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/64099/67610>
- Betancourt, D., Riva, R. y Chedraui, P. (2021). Estrés parental y problemas emocionales y conductuales en niños durante la pandemia por COVID-19. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(2), 227-238. <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/199/125>
- Biblioteca del Congreso Nacional, 2009. Ley General de educación. BCN. <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion>
- Bonilla, M. y Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. Programa de educación continua en pediatría. *Sociedad colombiana de pediatría*, 15(1), 19-29. <http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/TRASTORNOYDIFICULTADESD EAPRENDIZAJE/document/PDF/Trastornos del aprendizaje/2.-Trastorno-espectro.pdf>

- Buitrago, R., y Molina, G. (2021). Profesorado, emociones y escuela. Reflexiones en tiempo de pandemia COVID-19. *Revista Habitus: Semilleros de Investigación*, 1(1). https://revistas.uptc.edu.co/index.php/semilleros_investigacion/article/view/12551/10753
- Cabrera, L., Pérez, C.N., & Santana, F. (2020). ¿Se Incrementa la Desigualdad de Oportunidades Educativas en la Enseñanza Primaria con El Cierre Escolar por el Coronavirus? *International Journal of Sociology of Education*, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them, 27-52. [doi:10.17583/riise.2020.5613](https://doi.org/10.17583/riise.2020.5613)
- Campos, K. (2020, noviembre). *Afectividad de un Niño con Trastornos del Espectro Autista en el contexto Escolar y Familiar: Estudio de un caso*. https://www.researchgate.net/publication/345733274_Afectividad_de_un_Nino_con_Trastornos_del_Espectro_Autista_en_el_contexto_Escolar_y_Familiar_Estudio_de_un_Caso
- Carmenate, I. y Rodríguez. A. (2020). Repercusión psicológica en niños con Trastorno del espectro autista durante el confinamiento por COVID-19. *MULTIMED*, 24(3), 609-707. <http://scielo.sld.cu/pdf/mmed/v24n3/1028-4818-mmed-24-03-690.pdf>
- Castellano, B. & Díez de Baldeón, M. (2021, junio). *Emociones narradas de jóvenes TEA en tiempo de distanciamiento social por COVID-19*. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/24115/Emociones%20narradas%20de%20jovenes%20TEA%20en%20tiempos%20de%20distanciamiento%20social%20por%20COVID-19..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castilla y León, (2016, 14 junio). Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo. https://autismocastillayleon.com/wpcontent/uploads/2016/06/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo4.pdf
- Centro de Desarrollo Profesional Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales (CDPD). (25 de mayo de 2020). Radiografía sobre educación remota en tiempos de Covid-19 revela que la mitad de los docentes siente que no está

logrando que sus estudiantes aprendan lo esperado. UDP Facultad de Educación. <https://educacion.udp.cl/radiografia-sobre-educacion-remota-en-tiempos-de-covid-19-revela-que-la-mitad-de-los-docentes-siente-que-no-esta-logrando-que-sus-estudiantes-aprendan-lo-esperado/>

Centro de Investigación Avanzada en Educación. (2020). Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia COVID-19. <https://www.ciperchile.cl/wp-content/uploads/CIAE-EXP-EDU-final.pdf>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas. (2020). Educar en Tiempos de Pandemia. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48204/1/S2200803_es.pdf

Comisión Nacional de Acreditación. (2008). Manual de pares evaluadores: Guía para la evaluación externa con fines de acreditación carreras y programas de pregrado. Santiago, Chile: Chile acreditación. <https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/Gu%C3%ADa%20para%20la%20Evaluaci%C3%B3n%20Externa.pdf>

Cortés, J. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. Dilemas Contemporáneos: Educación. *Política y Valores*, 8(1),1-11. [2007-7890-dilemas-8-spe1-00006.pdf](https://scielo.org.mx/2007-7890-dilemas-8-spe1-00006.pdf)

Covarrubias, L. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. Universidad Pedagógica Nacional (UPN). *Telos*, 23(1), 150-158. <https://www.redalyc.org/journal/993/99365404012/99365404012.pdf>

Creswell, J. (1994) Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacionII/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>

Cueva, D. (2020). La tecnología educativa en tiempos de crisis. *Revista Conrado*, 16(74), 341-348. [1990-8644-rc-16-74-341.pdf](https://www.sld.cu/1990-8644-rc-16-74-341.pdf) (sld.cu)

Decreto 170 de 2010 [Ministerio de Educación]. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención

para educación especial. 14 de mayo de 2009. Biblioteca del Congreso Nacional (BCN). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>

Decreto 83 de 2014[Ministerio de Educación]. Modifica decreto N°53, de 2011, que establece elementos de enseñanza y material didáctico mínimos con que deben contar los establecimientos educacionales para obtener y mantener el reconocimiento oficial del estado. 05 de febrero de 2014. Biblioteca del Congreso Nacional (BCN). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1060418.pdf>

Del Rocío Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 213-223. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v46n3/0718-0705-estped-46-03-213.pdf>

Díaz Mosquera, E., & Andrade Zúñiga, I. (2015). El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1), 163-181. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80242935009>

Diez Gutiérrez, E. & Gajardo-Espinoza, K. (2020). Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/5604>

División de Educación General, 2021. Estrategias Pedagógicas Plan Escuelas Arriba. Mineduc. Santiago. <https://escuelasarriba.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/125/2021/08/EstrategiasPedagogicas.pdf>

Domínguez, D. (2019). El Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el uso de las Tecnologías de la información y comunicación (TIC). *International Journal of New Education*, (4). <https://doi.org/10.24310/IJNE2.2.2019.7447>

Duque. P, Rodríguez. y Vallejo, S. (2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Manizales. Colombia.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/co/co001/index/assoc/D10001.dir/paulaandreaduque.pdf>

Educación 2020. (2020). Recomendaciones pedagógicas para evaluar aprendizajes en tiempos de Covid-19. https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/05/Orientaciones_documento3.pdf

Elige Educar. (2021). Santiago de Chile: Elige Educar. Los efectos del COVID-19 en el estrés psicosocial y sus relaciones desde una perspectiva de género en la labor parvularia y escolar en Chile. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/09/genero-y-covid-resumen-ejecutivo.pdf>

Escobar, J. y Bonilla Jiménez, F. (2011) Grupos Focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67. [http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20\(2\).pdf](http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20(2).pdf)

Espinoza Freire, E. E., Granda Ayabaca, D. M. y Villacres Arias, G. E. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19 en la carrera de Enseñanza Básica de la Universidad Técnica de Machala. *Transformación*, 17(2), 224-245. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552021000200224&lng=es&tlng=es

Espinoza Freire, E. y Ricaldi Echevarría, M. (2018). El tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Universidad y Sociedad*, 10(3), 201-2. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

Federación Autismo Castilla y León. (2016). Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo Cuarta edición revisada y mejorada. [guia para profesores y educadores de alumnos con autismo4.pdf](#) (autismocastillayleon.com)

Fundación ConecTEA. (2022). *Fundación Quienes Somos*. Fundación ConecTEA - Juntos en el Autismo. <https://www.fundacionconectea.org/fundacion-quienes-somos-2/>

- Fundación Mis Talentos. (2020). Educar en Tiempo de Pandemia. Biblioteca Digital Mineduc. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17177>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201 - 229. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Garrabé de Lara, Jean. (2012). El autismo: Historia y clasificaciones. *Salud mental*, 35(3), 257-261. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000300010&lng=es&tlng=es.
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, España. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331464460001/331464460001.pdf>
- Godoy, M.P., Meza, M.L. y Salazar, A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Programa de educación especial. Ministerio de educación. División de educación general. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc> Antecedentes Ed Especial.pdf
- Gómez Jiménez, O., Rodríguez Torres, J., Cruz Cruz, P. (2020). La competencia digital del profesorado y la atención a la diversidad durante la COVID-19. *Revista de Comunicación y Salud*, 2020, 10(2), 483-502. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7697409>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. --). México D.F.: McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Jordan, C. (2015). Trastorno del espectro del autismo. Implicaciones en la práctica clínica de una conceptualización basada en el déficit. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(128), 775-787. <https://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v35n128/original5.pdf>

Lampert, M. (2018). Trastorno del Espectro Autista. Epidemiología, aspectos psicosociales, y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25_819/1/BCN_Políticas_de_apoyo_al_espectro_autista_FINAL.pdf

Lampert, M. (2021). Trastorno del Espectro Autista Características, epidemiología, marcos legales y políticas de apoyo en Argentina y España. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/32200/2/BCN_Políticas_de_apoyo_al_espectro_Autista_2021_Final_comision.pdf

Ley 20370 de 2009. Establece la Ley General de Educación. 17 de agosto de 2009. N.O. 20370. Biblioteca del Congreso Nacional (BNC). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043&idParte=8780678>

Loaiza, Y., Rodríguez, J. y Vargas, H. (2012). "La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 95-118. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129256006.pdf>

López, Y., Mella, J., Sáez, F. y Álvarez, R. (2020). La Inteligencia emocional en apoderados chilenos confinados por la COVID-19. *CienciAmérica*. 9 (2). <https://cienciamerica.edu.ec/index.php/uti/article/view/320/570>

Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, (1), 88-97. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/44605/Lopezosa_Methodos_08.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M. L., Donoso, E., Luz, M. L. y Diaz, M. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva Educativa*, 51(2), 43-68.

https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18053/33_EI%20profesor%20de%20ED%20en%20Chile%20para%20el%20siglo%20XXI.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Manso, L., González, C., Verdugo, S. y Sánchez, C. (2021). Análisis multimedia del impacto del confinamiento por COVID-19 en menores con autismo. *Artículos Originales*, 7, 85-94. de <http://www.scielo.pt/pdf/ntqr/v7/2184-7770-ntqr-7-85.pdf>

Merchán, J; Sermaniego,C; Tenesaca,P; y Lucer, D. (2021). La función de la familia en los procesos de aprendizaje virtuales originados por la COVID-19. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3000179.pdf>

Ministerio de Desarrollo Social y Familiar. (Ed). (2019). Guía para la inclusión de la persona con la Condición del Espectro Autista en el contexto escolar <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/6396/documento>

Ministerio de Educación (2020). Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile. Santiago, Chile. <https://chile.un.org/sites/default/files/2020-11/Impacto-del-COVID-19-en-los-Resultados-de-Aprendizaje-y-Escolaridad-en-Chile-Analisis-con-Base-en-Herramienta-de-Simulacion-Proporcionada-por-el-Banco-Mundial.pdf>

Ministerio de Educación. (1990). Decreto N° 815/1990: Establece normas técnico pedagógica para atender educandos con graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación que alteran su adaptación social, comportamiento y desarrollo individual y aprueba planes y programa de estudio integral funcional. https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/08/201304231702180_DecretoN815.pdf

Ministerio de Educación. (2004). Nueva perspectiva y visión de la educación especial: informe de la comisión de expertos. Abril 20, 2016, de MINEDUC Sitio web. <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/InformeComisiOnExpertos.pdf>

Ministerio de Educación. (2008). Guías de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de Educación Parvularia. División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaAutismo.pdf>

Ministerio de Educación. (2008). Marco para la buena enseñanza. Séptima Edición. Santiago, Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/545>

Ministerio de Educación. (2010). Manual de apoyo a docentes: educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista. División de educación general: unidad de Educación Especial. <https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/08/201404031020530.ManualTrastornoEspectroAustista.pdf>

Ministerio de Educación. (2015). Diversificación de la enseñanza: Decreto N°83/2015. División de Educación General. Unidad Educación Especial. Santiago. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Ministerio de Educación. (2021). Escuelas Arriba: que todos los niños aprendan. <https://escuelasarriba.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/125/2021/08/EstrategiasPedagogicas.pdf>

Ministerio de Educación. (2021, febrero). *Estrategias pedagógicas plan escuelas arriba: Orientaciones para el aprendizaje remoto y presencial*. División Educación General. <https://escuelasarriba.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/125/2021/08/EstrategiasPedagogicas.pdf>

Ministerio de Educación. (2021, noviembre). *Guía para el fortalecimiento del vínculo escuela-familias*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/11/escuelas-familias-COMPLETO.pdf>

Moreno Correa, S. M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14-26. <https://tinyurl.com/y2bu99jw>

- Muñoz, D. J. (s. f.). Autismo y covid-19: Desafíos educativos y reflexiones en la Venezuela actual. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/375/3752842023/html/>
- Muñoz, G., Fernández, J., Vázquez, M. (2017). Dificultades de la participación de los padres en las actividades escolares de sus hijos. *Revista Iberoamericana de producción académica y gestión educativa*, 4(8). <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/682/888>
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). Informe mundial sobre salud mental: Transformar la salud mental para todos: Panorama general. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240050860>
- Orrego, V. (2021). Educación remota y salud mental docente en tiempos de COVID-19. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 21(45), 12-29. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/1094/881>
- Paella, S. y Martins, F. (2012). Metodología de la Investigación Cuantitativa (1° reimpresión). (P.105) Caracas: FEDUPEL. <https://issuu.com/originaledy/docs/metodologc3ada-de-la-investigac3b>
- Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M., Mena, E. y Partida, J. Á. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 847-870. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Pimienta, D. (2007). Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática. Santo Domingo: Funredes. https://funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/tematica/brecha_paradigmatica.pdf
- Pizarro, Y., Chamorro, A. y González, I. (2021). Pandemia covid 19: dispositivo que elicit y potencia la exclusión. Estudio de un Primer año Básico en

una Escuela Municipal Rural de San Rafael en Chile. *REXE*, 20(44), 198-216.
<https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v20n44/0718-5162-rexe-20-44-198.pdf>

Prieto, I., Martínez, M., Criado, J. y Martínez, A. (2022). El Impacto de la Pandemia por COVID-19 en Población Infanto-juvenil española con Trastorno del Espectro Autista y en su familia. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. 9(1), 72-81. <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/2128.pdf>

Quintana, D., Lantigua, P. (2020). Influencia del desarrollo tecnológico en el diagnóstico y manejo del autismo infantil. *Revista Electrónica Medimay*. 27(4), 552- 563.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/revciemedhab/cmh-2020/cmh204k.pdf>

Quintana, M. y Bustamante, N. (2017). Percepción de los educadores diferenciales respecto de las competencias adquiridas. *Boletín Redipe*. 6(7), 154-169.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6189575.pdf>

Ramos, V., García, H., Olea, C., Lobos, K. y Sáez, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *Ciencia América*, 9(2), 334-353.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746441>

Reynoso, C., Rangel, M. C. y Virgilio, M. (2017). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéutico. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc*, 55(2), 214-222. <https://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2017/im172n.pdf>

Ribeiro, B., Scorsolini, F. y Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&tlng=es

Rojas, V., Quiroz, V., Garrido, C., Silva, M. F. y Carvajal, N. (2019). Conocimientos en Trastorno del Espectro Autista (TEA) en profesionales de los Programas de Integración Escolar de la comuna de Valparaíso. *Revista chilena de pediatría*, 90(5), 563-564. <https://dx.doi.org/10.32641/rchped.v90i5.1305>

Rojas, V., Rivera, A. y Nilo, N. (2019). Actualización en diagnóstico e intervención temprana del Trastorno del Espectro Autista. *Revista Chilena de Pediatría*,

90(5),478-484. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062019000500478

Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R. y López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v38n2/2145-4515-apl-38-02-4.pdf>

Santiago, B.M., Scorsolini, F. y Barcellos, R. (2021). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: Reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. <http://ciberindex.com/c/ie/e12983>

Solovieva, Y., Pérez, B., Quintanar, L. (2022). Reflexiones de niños preescolares, familiares y maestros de educación especial durante la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 52(1), 215-240. <https://www.redalyc.org/journal/270/27068693016/html/>

Torres, A. M. (2018). Trabajar la educación emocional en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/81705/TORRES%20CASTRO%20ANTONIA%20MAR%C3%8DA%20educacion%20emocional%20autismo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Valdez, D., Montiel, C., Silvestre, C., Rattazzi, A., Rosoli, A., Barrios, N., Cukier, S., García, R., Manrique, S., Pérez, G., Pérez Liz, G. y Veiga de Lima, C. (2021). Enfrentando al Covid-19: situación de las personas con autismo y sus familias en Latinoamérica. *Siglo Cero*, 52, 119-140. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/147852/Enfrentando_al_Covid-19_situacion_de_las.pdf?sequence=1

Vargas, M. y Navas, W. (2012). Autismo Infantil. *Revista Cúpula*, 26(2), 44-58. de <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v26n2/art5.pdf>

Vásquez, L., Moo, C., Meléndez, E., Magriña, J. y Méndez, N. (2017). Revisión del trastorno del espectro autista: actualización del diagnóstico y

tratamiento. *Revisión del trastorno del espectro autista*, 18(5), 31-45. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexneu/rmn-2017/rmn175d.pdf>

Velarde, M., Ignacio, M. y Cárdenas, A. (2021). Diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista-TEA, adaptándonos a la nueva realidad, Telesalud. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 84(3), 175-182. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v84n3/0034-8597-rnp-84-03-175.pdf>

Vivanco, E. (2021). Inclusión educativa de niños y niñas diagnosticados dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el Sistema Educacional chileno, Valparaíso 2021. Universidad de Valparaíso. <http://repositoriobibliotecas.uv.cl/bitstream/handle/uvsc/2597/Vivanco%20Milles%20c%20Estefan%20ada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Yáñez-Collado, J., & Cerpa-Reyes, C. (2021). Teorías subjetivas docentes acerca de la inclusión en contexto de pandemia. *Revista Saberes Educativos*, (7), 73–98. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64185>

Zambrano, A (2000) La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro. Artículo. Colombia. <https://www.worldcat.org/title/mirada-del-sujeto-educable-la-pedagogia-y-la-cuestion-del-otro/oclc/777910487>

Zuñiga, A., Balmaña, N. y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral*, 21(2), 92-108. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Tra%20storno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>



Capítulo VII: Anexos

7.1 Carta Gantt de la investigación

Actividades	Marzo					Abril					Mayo						Junio					Julio					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Eta pa 1: Preparación del proyecto																											
Elaboración de planteamiento del problema				X	X	X	X	X																			
Elaboración de objetivo general								X	X																		
Creación de objetivos específicos									X	X	X																
Elaboración Marco Teórico											X	X	X	X	X	X											
Creación de diseño metodológico																	X	X	X	X	X	X					
Creación de la presentación a exponer proyecto.																							X	X	X		
Envío del proyecto a profesores de la comisión																										X	X

Actividades	Agosto					Septiembre				Octubre					Noviembre				Diciembre					Enero						
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	
Etapa 2: Implementación de la investigación																														
Diseño y selección de instrumentos de investigación.				X	X	X																								
Validación de instrumentos.								X	X																					
Entrega de consentimiento informado.										X																				
Aplicación de instrumentos.										X	X																			
Análisis e interpretación de datos.											X	X	X	X																
Elaboración de conclusiones.															X	X	X													
Proyecciones y limitaciones.																X	X	X												
Entrega de trabajo escrito.																			X	X	X									
Elaboración de presentación para defensa oral.																								X	X					
Defensa oral del seminario de título.																												X		

7.2 Formato Carta Validación de expertos



VALIDACIÓN DE EXPERTOS DE FOCUS GROUP

1) Antes de comenzar la revisión de preguntas, solicitamos rellenar los siguientes campos con su información personal.

Nombre	
Título profesional	
Grado académico	
Correo electrónico	
Fecha	

2) Estimados profesoras, Mg. Ana María Arias Díaz y Mg. Andrea Tapia Figueroa. A continuación, se presentan las preguntas relacionadas con el tema de investigación de nuestro proyecto de tesis, llevada a cabo por los estudiantes Camila Cáceres Quezada (cacaceres2018@udec.cl), Michel Gutiérrez Contreras (migutierrez2018@udec.cl) y Brenda Sanhueza Godoy (bsanhueza2018@udec.cl), guiada por el doctor Rubén Abello Riquelme como parte del proyecto “Percepción de educadores diferenciales sobre prácticas pedagógicas en estudiantes con TEA en tiempos de confinamiento”

3) Se les solicita leer cada pregunta y registrar con una X si se acepta, se modifica o se anula, además de escribir una observación y/o sugerencia de cambio ante la pregunta de acuerdo con su experiencia y criterio. De antemano, muchas gracias. El siguiente instrumento se aplicará para recabar información sobre las percepciones y experiencias de los profesores de educación diferencial mediante la interacción y construcción de significados grupales.



VALIDACIÓN DE EXPERTOS DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

1) Antes de comenzar la revisión de preguntas, solicitamos rellenar los siguientes campos con su información personal.

Nombre	
Título profesional	
Grado académico	
Correo electrónico	
Fecha	

2) Estimados profesoras, Mg. Ana María Arias Díaz y Mg. Andrea Tapia Figueroa. A continuación, se presentan las preguntas relacionadas con el tema de investigación de nuestro proyecto de tesis, llevada a cabo por los estudiantes Camila Cáceres Quezada (cacaceres2018@udec.cl), Michel Gutiérrez Contreras (migutierrez2018@udec.cl) y Brenda Sanhueza Godoy (bsanhueza2018@udec.cl), guiada por el Doctor Rubén Abello Riquelme como parte del proyecto “Percepción de educadores diferenciales sobre prácticas pedagógicas en estudiantes con TEA en tiempos de confinamiento”

3) Se les solicita leer cada pregunta y registrar con una X si se acepta, se modifica o se anula, además de escribir una observación y/o sugerencia de cambio ante la pregunta de acuerdo con su experiencia y criterio. De antemano, muchas gracias. El siguiente instrumento se aplicará a la muestra de nuestro estudio, profesores de educación diferencial, para recopilar información sobre las percepciones y experiencias significativas en el tiempo de confinamiento en donde debieron enseñar y proporcionar los apoyos adecuados a niños con TEA.

7.3 Formato Consentimiento Informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO



A través del presente documento se solicita su consentimiento para participar en el estudio “Percepción de Educadores Diferenciales sobre prácticas pedagógicas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en tiempos de confinamiento”, llevado a cabo Camila Cáceres Quezada, Michel Gutierrez Contreras y Brenda Sanhueza Godoy, estudiantes de quinto año de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

El objetivo de la investigación es analizar factores facilitadores y/o obstaculizadores del proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y los mecanismos de adaptación implementados por un grupo de profesores de educación diferencial, durante el confinamiento por COVID 19.

Respecto a su colaboración en el estudio, usted deberá responder a una entrevista, cuestionario sociodemográfico y participar en un focus group, instrumentos que pretenden extraer datos que contribuyan al trabajo docente, especialmente al área de educación especial.

Cabe señalar que no se identificará en ninguna oportunidad dentro del estudio y los datos relacionados con su privacidad serán manejados en forma confidencial, por lo cual su identidad será protegida para resguardar el anonimato.

Comprendiendo que su participación es una valiosa contribución, la recogida de datos será grabada en formato de audio para su posterior transcripción y análisis, a los cuales podrá tener acceso parte del equipo docente de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

Es necesario enfatizar que esta investigación es de carácter indagativo, no se busca realizar ningún tipo de intervención, ni se generará ningún efecto a los actores participantes. Ante cualquier consulta puede dirigirse a las investigadoras del estudio y/o al profesor guía de la investigación, Dr. Ruben Abello Riquelme, correo electrónico: rubenabello@udec.cl.

Finalmente, las Investigadoras responsables del estudio, se comprometen a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que se plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo o cualquier otro asunto relacionado con la investigación.

Yo: _____

- He leído este consentimiento y acepto participar voluntariamente en este estudio según las condiciones establecidas.

Nombre y firma participante

_____	_____	_____	_____
Ruben Abello R.	Camila Cáceres Q.	Michel Gutierrez C.	Brenda Sanhueza
G.			
Profesor Guía	Tesista	Tesista	Tesista

Los Ángeles, a _____ de _____ de 2022.

7.4 Formato de Cuestionario sociodemográfico



CUESTIONARIO Datos Sociodemográficos



Estimada participante, el siguiente cuestionario contiene preguntas sobre la educación a distancia para poder conocer su experiencia en esta modalidad, el método de enseñanza empleado y descubrir el impacto que el coronavirus tuvo en su desarrollo profesional.

ANTECEDENTES PERSONALES

1. Edad: años
2. Ciudad de residencia:
3. Zona residencia: urbana rural
4. Título profesional:
5. Mención especialidad:
6. Experiencia profesional: años
7. Años de servicio en el establecimiento: años
8. Nivel educativo en que desempeña labores: Pre-básica
 Básica
 Media
9. Número de cursos en los que interviene: cursos
10. Cursos en los que interviene: cursos
11. Horas lectivas: horas

ANTECEDENTES GENERALES

I. Marque con una X la opción de su preferencia.

1. ¿En qué grado de severidad dentro de la clasificación del Trastorno del Espectro Autista se encuentra (an) el/los estudiantes que atiende? (Marque todos los grados de sus estudiantes)

- Grado 1
- Grado 2
- Grado 3



7.5 Formato Focus group



FOCUS GROUP

“Percepción de Educadores Diferenciales sobre prácticas pedagógicas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en tiempos de confinamiento”.

1. **Bienvenida**

Se le da la bienvenida a los participantes del estudio.

2. **Presentación**

Cada una de las investigadoras se presenta, y también se solicita a cada participante decir su nombre, para de esta manera todos se sientan familiarizados.

Se indica el nombre del estudio: *“Percepción de Educadores Diferenciales sobre prácticas pedagógicas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en tiempos de confinamiento”*, el cual es el motivo de la reunión.

Finalmente se indican los moderadores de las preguntas.

3. **Planteamiento de objetivo y tiempo de duración**

Se expresa y explica el objetivo del estudio: Analizar factores facilitadores y/o obstaculizadores del proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y los mecanismos de adaptación implementados por educadores diferenciales durante el confinamiento por COVID 19

Se indica el tiempo de duración estimado de aplicación de las preguntas el cual es de una hora

4. **Explicación Introdutoria para la Sesión de Focus Group**

Se expresan las siguientes indicaciones a los participantes del estudio:

- La entrevista será grabada para facilitar nuestro trabajo de investigación.

- Siéntese lo más cómodo (a) posible en el lugar asignado, esto le ayudará a obtener mejores respuestas.
- Levante su mano para indicar que quiere hablar.
- Le solicitamos su completa honestidad y sinceridad en las respuestas que otorgue a cada pregunta.
- Si tiene dudas este es el momento de realizar consultas.
- Los datos relacionados con su privacidad serán manejados en forma confidencial, por lo cual su identidad será protegida para resguardar el anonimato.

5. Desarrollo de entrevista

Las entrevistadoras realizarán las siguientes preguntas a los participantes:

1. ¿Cómo era el proceso de enseñanza y aprendizaje antes de la pandemia con sus estudiantes con TEA?
2. Al momento de comenzar la pandemia ¿cuáles fueron sus principales preocupaciones y desafíos en relación a sus estudiantes con TEA?
3. ¿Qué recursos o estrategias facilitaron/dificultaron el proceso de aprendizaje de sus estudiantes con TEA durante el confinamiento?
4. ¿Qué estrategias implementó el establecimiento para enfrentar los desafíos del confinamiento?
5. ¿Cuáles son los aspectos que ustedes consideran como más desafiantes al momento de regresar a clases presenciales?
6. ¿Qué recursos tecnológicos y plataformas utilizaron? y ¿cuáles fueron las fortalezas y debilidades detectadas en su implementación?
7. ¿Cómo eran las atenciones e intervenciones que realizaban tanto en el aula común como en el aula de recursos?
8. ¿Cómo se realizó el trabajo multidisciplinario entre los profesionales que integran el equipo de integración escolar (PIE)?
9. ¿Cómo manejaban los estados emocionales de sus estudiantes a través de la pantalla?

10. En relación con la pregunta anterior ¿Cómo ustedes se regularon emocionalmente para poder continuar con el proceso de aprendizaje de sus estudiantes?

11. ¿Cuáles son las visiones personales sobre los efectos que dejó el confinamiento en sus prácticas pedagógicas?

12. Relate una situación que le haya generado un impacto como profesional durante el confinamiento

6. Agradecimientos por participación

Investigadoras agradecen a participantes del estudio:

-Como investigadoras seminaristas, agradecemos su colaboración, tiempo y participación en este estudio. Asimismo, por su calidad de respuesta a cada pregunta.

Se despiden.



7.6 Formato Entrevista Semiestructurada



ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

“Percepción de Educadores Diferenciales sobre prácticas pedagógicas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en tiempos de confinamiento”.

1. Bienvenida

Se le da la bienvenida a los participantes del estudio.

2. Presentación

Cada una de las investigadoras se presenta, y también se solicita a cada participante decir su nombre, para de esta manera todos se sientan familiarizados.

Se indica el nombre del estudio: *“Percepción de Educadores Diferenciales sobre prácticas pedagógicas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en tiempos de confinamiento”*, el cual es el motivo de la reunión.

Finalmente se indican los moderadores de las preguntas.

3. Planteamiento de objetivo y tiempo de duración

Se expresa y explica el objetivo del estudio: Analizar factores facilitadores y/o obstaculizadores del proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y los mecanismos de adaptación implementados por educadores diferenciales durante el confinamiento por COVID 19

Se indica el tiempo de duración estimado de aplicación de las preguntas el cual es de una hora

4. Explicación Introductoria para la entrevista semiestructurada

Se expresan las siguientes indicaciones a los participantes del estudio:

-La entrevista será grabada, sientase cómodo (a), lo cual ayudará a obtener buenas respuestas.

- Le solicitamos su completa honestidad y sinceridad en las respuestas que otorgue a cada pregunta.

- Si tiene dudas este es el momento de realizar consultas.

- Los datos relacionados con su privacidad serán manejados en forma confidencial, por lo cual su identidad será protegida para resguardar el anonimato.

5. **Desarrollo de entrevista**

Las Entrevistadoras solicitarán al entrevistado (a) pensar en un caso específico dentro de sus estudiantes, para orientar las preguntas que se realizarán.

Luego, se llevarán a cabo preguntas relacionadas al bienestar emocional del entrevistado(a) y a la de su estudiante con TEA en específico. Se finalizará con una pregunta referida al regreso a clases en modalidad presencial.

Las entrevistadoras realizarán las siguientes preguntas a los participantes:

1. Describa a su estudiante con TEA que haya generado más impacto en su práctica docente durante el confinamiento.
 - a. ¿Qué grado de TEA tenía?
 - b. ¿Cuáles eran sus fortalezas y debilidades?
2. Relata una experiencia significativa con el estudiante con TEA que describió anteriormente (Aclarar concepto experiencia significativa)
3. ¿Cuáles fueron las problemáticas que se presentaron?
4. Según la respuesta anterior ¿Qué factores facilitan el proceso de enseñanza durante esta experiencia significativa? Preguntas relativas según la respuesta anterior
5. ¿Qué tipo de modificaciones/transformaciones usted tuvo que realizar para abordar esta situación en particular?
6. ¿Cómo fue el proceso de coordinación por parte de usted como profesor diferencial para la intervención con especialistas del equipo multidisciplinario?

7. ¿De qué forma participaron los padres, apoderados y familia de sus estudiantes con TEA en esta experiencia significativa?
8. ¿Cómo esta experiencia significativa durante el confinamiento influyó en su ámbito personal y profesional?
9. ¿Cómo considera usted que afectó la pandemia a los estudiantes con TEA en el área funcional y emocional?
10. ¿Cómo logra usted sobrellevar la sobrecarga laboral existente en este periodo?
11. ¿Cómo atendía usted las desregulaciones, descompensaciones y/o crisis que pudieran presentar sus estudiantes a través de la pantalla?
12. ¿Cuál (es) era (n) su (s) estrategia (s) para motivar y mejorar la atención durante las clases de sus estudiantes con TEA?
13. ¿Qué medidas y/o herramientas considera que se debieron implementar durante el confinamiento para un retorno a clases efectivo de su alumno con TEA?

6. Agradecimientos por participación

Investigadoras agradecen a participantes del estudio:

-Como investigadoras seminaristas, agradecemos su colaboración, tiempo y participación en este estudio. Asimismo, por su calidad de respuesta a cada pregunta.

Se despiden.

7.7 Transcripción Cuestionario realizado a participantes de la muestra

empleado y descubrir el impacto que el coronavirus tuvo en su desarrollo profesional.

ANTECEDENTES PERSONALES

1. Edad: años
2. Ciudad de residencia:
3. Zona residencia: urbana rural
4. Título profesional:
5. Mención especialidad:
6. Experiencia profesional: años
7. Años de servicio en el establecimiento: años
8. Nivel educativo en que desempeña labores: Pre-básica
 Básica
 Media
9. Número de cursos en los que interviene: cursos
10. Cursos en los que interviene: cursos
11. Horas lectivas: horas

ANTECEDENTES GENERALES

I. Marque con una X la opción de su preferencia.

1. ¿En qué grado de severidad dentro de la clasificación del Trastorno del Espectro Autista se encuentra (an) el/los estudiantes que atiende? (Marque todos los grados de sus estudiantes)

- Grado 1
 Grado 2
 Grado 3

ANTECEDENTES PERSONALES

1. Edad: años
2. Ciudad de residencia:
3. Zona residencia: urbana rural
4. Título profesional:
5. Mención especialidad:
6. Experiencia profesional: años
7. Años de servicio en el establecimiento: años
8. Nivel educativo en que desempeña labores: Pre-básica
 Básica
 Media
9. Número de cursos en los que interviene: cursos
10. Cursos en los que interviene: cursos
11. Horas lectivas: horas

ANTECEDENTES GENERALES

I. Marque con una X la opción de su preferencia.

1. ¿En qué grado de severidad dentro de la clasificación del Trastorno del Espectro Autista se encuentra (an) el/los estudiantes que atiende? (Marque todos los grados de sus estudiantes)

- Grado 1
 Grado 2
 Grado 3

ANTECEDENTES PERSONALES

1. Edad: años
2. Ciudad de residencia:
3. Zona residencia: urbana rural
4. Título profesional:
5. Mención especialidad:
6. Experiencia profesional: años
7. Años de servicio en el establecimiento: años
8. Nivel educativo en que desempeña labores: Pre-básica
 Básica
 Media
9. Número de cursos en los que interviene: cursos
10. Cursos en los que interviene: cursos
11. Horas lectivas: horas

ANTECEDENTES GENERALES

I. Marque con una X la opción de su preferencia.

1. ¿En qué grado de severidad dentro de la clasificación del Trastorno del Espectro Autista se encuentra (an) el/los estudiantes que atiende? (Marque todos los grados de sus estudiantes)
 Grado 1
 Grado 2
 Grado 3

ANTECEDENTES PERSONALES

1. Edad: años
2. Ciudad de residencia:
3. Zona residencia: urbana rural
4. Título profesional:
5. Mención especialidad:
6. Experiencia profesional: años
7. Años de servicio en el establecimiento: años
8. Nivel educativo en que desempeña labores: Pre-básica
 Básica
 Media
9. Número de cursos en los que interviene: cursos
10. Cursos en los que interviene: cursos
11. Horas lectivas: horas

ANTECEDENTES GENERALES

I. Marque con una X la opción de su preferencia.

1. ¿En qué grado de severidad dentro de la clasificación del Trastorno del Espectro Autista se encuentra (an) el/los estudiantes que atiende? (Marque todos los grados de sus estudiantes)

- Grado 1
- Grado 2
- Grado 3

...coronavirus tuvo en su desarrollo profesional...

ANTECEDENTES PERSONALES

1. Edad: años
2. Ciudad de residencia:
3. Zona residencia: urbana rural
4. Título profesional:
5. Mención especialidad:
6. Experiencia profesional: años
7. Años de servicio en el establecimiento: años
8. Nivel educativo en que desempeña labores: Pre-básica
 Básica
 Media
9. Número de cursos en los que interviene: cursos
10. Cursos en los que interviene: cursos
11. Horas lectivas: horas

ANTECEDENTES GENERALES

I. Marque con una X la opción de su preferencia.

1. ¿En qué grado de severidad dentro de la clasificación del Trastorno del Espectro Autista se encuentra (an) el/los estudiantes que atiende? (Marque todos los grados de sus estudiantes)

- Grado 1
- Grado 2
- Grado 3

ANTECEDENTES PERSONALES

1. Edad: años
2. Ciudad de residencia:
3. Zona residencia: urbana rural
4. Título profesional:
~~Profesora de enseñanza diferencial~~
5. Mención especialidad:
6. Experiencia profesional: años
7. Años de servicio en el establecimiento: años
8. Nivel educativo en que desempeña labores: Pre-básica
 Básica
 Media
9. Número de cursos en los que interviene: cursos
10. Cursos en los que interviene: cursos
11. Horas lectivas: horas

ANTECEDENTES GENERALES

I. Marque con una X la opción de su preferencia.

1. ¿En qué grado de severidad dentro de la clasificación del Trastorno del Espectro Autista se encuentra (an) el/los estudiantes que atiende? (Marque todos los grados de sus estudiantes)

- Grado 1
 Grado 2
 Grado 3

7.8 Transcripción Focus Group realizado a participantes de la muestra



Focus Group

“Percepción de Educadores Diferenciales sobre prácticas pedagógicas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en tiempos de confinamiento”.

Entrevistadora: ¿Cómo era el proceso de enseñanza y aprendizaje antes de la pandemia con sus estudiantes con TEA?

Entrevistada 1: “Bueno, yo tenía un alumno que llegó acá en pre-kínder, lo tuve el primer, los primeros meses nomas. El primer mes trabajamos en trabajo presencial donde él venía para acá y le hacíamos sus sesiones junto con el fonoaudiólogo, pero eso fue en el tiempo de marzo, porque como después empezó al tiro el tema del COVID, lo atendía de forma remota y aquí hacía sus sesiones. Venía con la mamá sí, porque él tenía un TEA grado 2, entonces tenía que asistir con su mamá para poder ser atendido, porque solo no.... no se podía atender”

Entrevistador: ¿Para realizar la atención?

Entrevistada 1: “La atención, claro. De las tres horas con él, atendíamos en conjunto con el fonoaudiólogo, los dos hacíamos terapia para el niño”.

Entrevistada 2: “En mi caso nosotros acá en la escuela se entiende que trabajamos con los niños cada dos años, no somos educadoras permanentes durante todo el transcurso de los estudiantes por diversas razones, ya. Y sobre todo en el caso de los estudiantes con TEA, nos ayuda a que ellos vayan teniendo distintas formas de trabajo con los profesores, se vayan adecuando y en mi caso yo recibí a un estudiante en pandemia, un estudiante TEA, entonces yo te podría hablar después como empecé trabajando en pandemia y como voy ahora”.

Entrevistador: ¿El vínculo?

Entrevistada 2: “Sí, sí... No sé si viene más adelante la pregunta, pero fue como un desafío grande tanto para, para ellos, como familia, como estudiante como para mí también trabajar con ese caso”.

Entrevistador: ¿Fue algo nuevo?

Entrevistada 2: “Sí, porque más encima las condiciones en las cuales él vivía en el campo, no tenía internet. Entonces tuvo que el colegio implementar, y prestarle un equipo. Aparte del equipo, acá el colegio le facilitó Internet, compraron internet para los niños que no tenían, entonces fue todo un proceso de conocerse a través de un computador, la señal... que no entendía el chico. también tenía trastornos del lenguaje. Entonces fue todo un desafío para nosotros poder hacer la enseñanza”.

Entrevistadora: ¿Entonces fue un contexto adverso el que vivió?

Entrevistada 2: “Si, súper, yo creo que habría sido adverso aquí y fue el doble de adverso en casa”.

Entrevistada 1: “Yo creo que para la mayoría sí”.

Entrevistada 3: “En el caso mío estaba recordando aquí... en el 2019 justo antes yo alcancé a trabajar con un estudiante y él trabajaba. Tenía una horita que era en el aula común donde participaba con todos sus pares y las otras horas que tenía en el aula de recursos, y esas eran un poquito más beneficiosas para él, porque cuando estaba en el curso era como más calladito, como que no le gustaba mucho llamar la atención y cuando veníamos a trabajar en forma personalizada al aula de recursos ahí le servía a él, porque podía hacer las preguntas que tenía duda en clase y además que fuera de eso él también tenía algunas dificultades de relación con sus pares, entonces también se desahogaba un poquito acá antes de que empezáramos a trabajar, y eso le ayudaba hartito a él por lo menos, porque la mitad de la clase como que me hablaba, de otros temas y de lo otro ya entrábamos en el área cognitiva”.

Entrevistadora: ¿Es decir, trabajaba el área social de su estudiante?

Entrevistada 3: “Sí, porque en el caso de él ese era como su mayor dificultad más que pedagógica porque él era de alto rendimiento era más la relación con sus pares lo que lo perjudicaba en su curso. Entonces perjudicaba en su curso y eso lo veíamos más acá en el aula, y después tratábamos en el aula de recursos sí.. y después cuando nos tocaba en aula común tratábamos de implementar alguna de las cosas, como yo ya sabía qué situación le ocurría, entonces tratábamos de ir trabajando”.

Entrevistador: ¿Esas eran las adecuaciones?

Entrevistada 3: “Sí, porque en el caso de él tenía un buen rendimiento, pero la otra área era la que tenía más desfasada”.

Entrevistada 4: "En mi caso, antes las clases eran tradicionales cierto, presenciales. Si bien siempre se utilizaron el uso de las TICS en las clases, ppt, videos y las guías de aprendizaje, eso como en general. Lo otro también aparte de las clases, las evaluaciones siempre tenían... después de cada evaluación había siempre una retroalimentación".

Entrevistador: Al momento de comenzar la pandemia ¿cuáles fueron sus principales preocupaciones y desafíos en relación a sus estudiantes con TEA?

Entrevistada 1: “Para mí, en el caso del alumno que yo trabajé fue cómo él se iba a enfrentar al tema de la pantalla, porque él era un TEA grado dos no verbal, entonces no se comunicaba y de primeras igual fue un desafío traerlo acá de manera presencial que logramos estar un mes, y después cómo íbamos a hacer las clases. De hecho, de primera él no se conectaba, no quería estar en el tema del teléfono, entonces fue bastante complejo”.

Entrevistador: ¿Las condiciones fueron el mayor desafío?

Entrevistada 1: “Sí, las condiciones, de hecho, cuando se conectaban la mamá lo conectaba con el grupo curso también y él duraba cinco minutos y ahí empezaba a gritar, se quería salir... Entonces después para hacerlo uno a uno conmigo igual fue de primera muy complejo. Las clases duraban cinco minutos, nada, porque no... no quería el tema de la pantalla. Entonces decidimos después trabajar enviándole material a la mamá. Yo le enviaba vídeos educativos, material aparte y de a poquito fuimos logrando trabajar con él”.

Entrevistador: Las adecuaciones que se realizaron

Entrevistada 1: “Sí... si. Y después igual logró conectarse más a la pantalla en un tiempo más largo, pero lo más que fue... fue media hora y lograba hacer las actividades. Fuimos partiendo de menos a más, pero fue complejo. El apoyo de la familia ahí fue fundamental porque era una mamá súper comprometida, entonces eso ayudó bastante igual para hacerle el trabajo en casa”.

Entrevistada 2: “En el caso del estudiante, mi temor fue ¿cómo le enseñó a leer a un niño que ya está en cuarto básico, que era no lector? ¿Cómo le enseñó a leer a través de una pantalla con mala conexión, donde no había cero vínculos, que yo no lo conocía de antes? Entonces ese fue mi gran temor, que nos costó bastante, porque yo no puedo decir que perdí como 1 semestre, porque un semestre tuve que dedicarme a generar vínculos, porque de primera igual yo sentía el apoyo del colegio porque hicimos como un trabajo colaborativo con UTP. Hicimos reuniones para ver qué hacíamos porque el niño no ingresaba al aula común...a las clases de aula común online, porque tampoco pretendían mucho, entonces acá adaptamos el tiempo primero a la misma hora de su compañero. Yo tenía que trabajar con él, pero era muy temprano para él, entonces adaptamos tiempo, cambiamos el horario hasta un horario que él estuviese cómodo. Partimos igual con partes y así de a poquito, 15 minutos, 30 minutos, una hora. Pero todo lo que fue el primer semestre yo tuve que vincularme con el estudiante a través de las cosas que a él le gustaba. Por ejemplo, le gustaba, aunque no era lector, veía vídeos por internet. Entonces le hablaba al teléfono y le buscaba sobre...no sé, los dinosaurios, sobre la serpiente,

animales marinos, entonces esa fue la forma en la cual, yo me fuí vinculando y mi temor fue: me queda medio semestre ¿Cómo?, ¿Cuánto avanzó?, ¿Cuánto logró avanzar?. Entonces las adecuaciones fueron bastante, porque quizás mi meta igual fue ambiciosa, le enseñó a leer durante el año, no...no pudo durante el año. O ya de aquí cada semestre les voy a enseñar... no sé... las cinco primeras consonantes, igual fue ambicioso porque alcanzamos solo tres y llegó acá... no alcanzamos cuatro, llegó acá y se le olvidó una, entonces fue una. Fuimos adecuando de acuerdo a las condiciones que se fueron dando también”.

¿Usted trabajó entonces el proceso lectoescritor ,las habilidades emocionales, cognitivas, el vínculo y los intereses?

Entrevistada 2: “Si, sabes que yo el año pasado realmente con este caso aprendí que si no hay vínculo no hay nada... no va a haber aprendizaje”.

Entrevistador: **¿Entonces es fundamental el vínculo?**

Entrevistada 2: “Sí”.

Entrevistada 1: “Como dice mi compañera también, algo bueno que dejó trabajar de forma remota... que después nosotros con Balthazar, que ese era el alumno mío... Estábamos trabajando de a poco y se logró conectar, y vamos a tiempo parcial. Pero después cuando volvimos a la presencialidad, él tenía un vínculo conmigo y de hecho él no se daba con nadie, para haber trabajado, aunque había sido poco tiempo. Él después logró estar en la sala y quería salir conmigo porque ya me reconocía y también estaba ese miedo, qué voy a hacer con él porque el niño no se comunicaba a través de la pantalla, que ¿cómo lo hago?, pero después se logró ese vínculo que es súper importante, o sea que no hay vínculo, ¿Cómo llegas a ellos? ¿Cómo le enseño?”.

Entrevistada 2: “Las condiciones también son súper adversas porque ellos están en sus casas. De partida ellos saben que la casa... por qué estoy estudiando en mi casa, las horas están con la familia. En mi caso de este chiquitito estaba con la

guagua que lloraba, yo trataba de mostrarle cosas, de tratar de vincularme y no fue fácil... de verdad para nada fácil. Entonces entrábamos con la familia, “*mamita usted podría ayudarme, podría sacar al bebé un ratito nomás después*”, entonces yo creo que fue súper beneficioso eso del vínculo, y claro partimos... vimos todo el semestre lo de la *Tita Novoa*, que era una serpiente, entonces a partir de eso yo dije “*ya, aquí me tomo y vamos a partir el proceso lector, vamos a leer*”. Partimos con los artículos más los dibujos que ya habíamos visto, no sé... la serpiente verde... y ahí con los monos que ya habíamos visto, entonces eso fue igual importante”.

Entrevistador: ¿Usted fue cambiando de técnicas, herramientas y estrategias para poder motivar a los estudiantes?

Entrevistada 2: “Sí”

Entrevistada 3: “En el caso mío, me tocó trabajar con un niño que estaba recién diagnosticado ese año, o sea, había sido como postulado para que lo viera en este caso la psiquiatra. Entonces recién tenía su diagnóstico. Entonces la familia obviamente estaba también un poco acomplejada porque no sabían bien de qué se trataba, era un proceso nuevo para ellos y también estaban entendiendo algunas conductas que él tenía y fuera de eso yo iba a ser su profesora nueva. Él no me conocía, entonces también ahí al principio hubo como una especie de rechazo de él, porque no me conocía. Entonces no quería que nos viéramos, por lo tanto, también como dicen mis colegas tuvimos que hacer un vínculo para que él pudiera empezar a conectarse y a querer trabajar, porque tampoco quería nada de eso. Porque él igual estaba... como era todo recién... estaba con medicamentos nuevos y se estaba probando, no sé la cantidad de medicamentos. Entonces igual el primer semestre fue difícil para la familia, para adaptarse a todo esto y después cuando ya yo le enviaba material impreso... y la mamá... con ella nos conectamos ahí con ella, hablamos mucho porque yo le explicaba esto... todo... y finalmente después nos empezamos a conectar a través de vídeo, porque él no tenía buen internet. Entonces no podíamos conectarnos, en ese tiempo teníamos Zoom parece. No podíamos conectar por Zoom, entonces yo lo llamaba por video llamadas de

WhatsApp, pero para hablar otras cosas primero: para que me conociera un día... y ahí hablamos otras cosas... después, otro día para... no sé... cuál eran sus animales favoritos, que se yo... otro día otra cosa, y una vez como a la semana, para que no se sintiera tan hostigado, y la última vez también hablamos de otros gustos de él, ya y finalmente ahí lo entusiasmé: que por qué no trabajamos juntos... Que ahí yo le iba a ir explicando y él iba haciendo todo lentito paso a paso, así que eso resultó. Resultó porque como que yo le hablaba las cosas que le gustaban... y ahí como ya me conocía visualmente, porque él le decía a la mamá *“es que yo no la conozco”*, no... no quería trabajar porque no me conocía. También tuve apoyo de fonoaudiólogo, porque él claro no tenía o no es que no tenía, sino que no quería como tener rutina en la casa, estaba, así como negado. Quizá el encierro todo lo que implicaban, le generó como una especie de depresión a él, entonces no quería nada, siempre estaba malhumorado, en fin, todas las características que la pandemia provocó a muchos niños, y en este caso hubo que hacer un trabajo en conjunto. Por ejemplo, lo hicimos con fonoaudiólogo y él me ayudó con algunos juegos que eran para que él empezara a tener rutina y así a regularse en los horarios de su hogar, y además de eso la mamita que con quien conversamos y también planeamos alguna estrategia que ella me pudiera ayudar. Entonces cuando ya estábamos... que se yo... en las clases, ya él tenía regulado su horario en que nos juntábamos, las tareas que tenía que hacer y qué día enviar la foto. Entonces más o menos sí, fue el plan de trabajo... poner... fue difícil la primera parte, pero después se entusiasmaba y esperaba sus clases porque además como era personalizada le gustaba porque cualquier pregunta, se le daba su respuesta al tiro, y después de eso pasó como un mes que estuvo y... sí, más o menos un mes... y después lo entusiasmé para que empezara a entrar a la clase con su grupo de curso, y ahí hablamos también. Ahí interactuamos con la profesora, de en este caso, matemática, lenguaje, con la que trabajamos para que también a él le hicieran participar, y se notara que él había llegado en el fondo, y le sirvió... Le sirvió. Después, José hasta ganó unos concursos y después se entusiasmó bastante, pero fue un trabajo bien lentito todo el primer semestre, diría yo el segundo ya se

empiezan a... se empezaron a ver así como más el resultado de todo, de las estrategias que se utilizaban”.

Entrevistada 4: "Personalmente, mi principal preocupación fue en el sentido que igual todos tuvimos que adecuar el contexto que estábamos viviendo porque igual era todo nuevo, tanto para los estudiantes como para nosotros. Bueno y sobre todo los estudiantes con estas dificultades o con estas condiciones más bien, con dificultad de aprendizaje y en el caso de los TEA con esta condición para ello igual se les hizo más difícil, pero con el tiempo, en el transcurso del tiempo igual se fueron adaptando a lo nuevo".

Entrevistador: ¿Las cuatro coinciden en que el trabajo colaborativo con los padres y el vínculo es fundamental?

Entrevistada 1: “Sí”

Entrevistada 2: “Sí”

Entrevistada 3: “Sí”

Entrevistada 4: “Sí”

Entrevistadora: ¿Qué recursos o estrategias facilitaron/dificultaron el proceso de aprendizaje de sus estudiantes con TEA durante el confinamiento?

Entrevistada 4: "Bueno, lo que facilitó: las clases por zoom, por Meet, el uso de las cápsulas educativas, las guías también; que además que con cada guía nosotros mandamos un vídeo explicativa. Y lo otro que ayudó bastante fue los grupos de WhatsApp para aclarar dudas. Eso fundamentalmente".

Entrevistadora: ¿Esos eran con los estudiantes o con los apoderados?

Entrevistada 4: "Con los apoderados era más bien. Bueno, yo tenía dos grupos uno con los apoderados y el otro con los estudiantes. Con los estudiantes era para

hacer como las clases, mandar el link para las clases del aula de recursos y con los apoderados era más bien informativo, cuando iban a tener un trabajo, una evaluación".

Entrevistadora: ¿Y qué cosas dificultaron entonces este proceso de aprendizaje?

Entrevistada 3: "Yo creo que el tema de... no sé... las chiquillas, yo creo que también el tema de las conexiones de Internet"

Entrevistada 4: "La conectividad a Internet, yo sinceramente veo esa como la principal dificultad porque obviamente al principio igual nos costó, bueno, particularmente a mí que nunca había usado zoom y Meet, pero es como el inicio, es como aprender algo nuevo y ya después cuando ya tiene la metodología, lo haces mecánicamente. En ese aspecto como que las dificultades se vieron al principio, en el sentido que muchos de nosotros los profesores no, no conocíamos estas plataformas. Entonces ya ahí lo nuevo igual cuesta al principio, pero ya después era fácil hacer una clase, y lo otro bueno, fundamentalmente la conectividad a Internet, eso como que fue la mayor dificultad".

Entrevistada 1: "Sí, fue súper complejo eso, porque a veces uno estaba y se caía después no se podía volver a conectar entonces era empezar con los niños a estudiar todo de nuevo. Era muy complejo, porque estaban tranquilos y todo y después empezar de cero".

Entrevistada 3: "Sí, yo creo que eso era lo peor, porque cualquier comunicación que uno tenía con ellos, era como la vía".

Entrevistada 1: "Claro, el niño a veces, me pasó que uno estaba trabajando, lo más bien ya, porque como a veces presentaba crisis y volvían a la cámara y se caía en internet, entonces todo de cero. Entonces oh..."

Entrevistada 2: "Estábamos por Zoom o Meet, ya se caía. Por WhatsApp, a mi me pasó una vez que a él lo podía ver, pero no lo escuchaba. Entonces, ¿qué dices?"

Lo tuve que llamar por teléfono, pero era súper importante como decía... es mantener rutina. Entonces si yo le decía, no sabes que no puedo hacer la clase, todo lo que habíamos avanzado dónde quedaba. Entonces claro, lo veía por Zoom, pero lo llamé por teléfono... el teléfono de la mamá para que me pudiese escuchar entonces”.

Entrevistador: ¿Usted cree que esa herramienta facilitó el trabajo con él?

Entrevistada 2: “Llamarlo por todos lados? Sí”.

Entrevistada 1: “Sí, eso lo facilitaba”.

Entrevistada 2: “Tener varias opciones, claro. Si no era por Zoom, era por Meet, sino, era por WhatsApp”.

Entrevistada 1: “Si, el WhatsApp se usó mucho”

Entrevistada 2: “Si, porque era como la opción después”

Entrevistada 3: “Porque además que el WhatsApp ocupaba menos internet, entonces por último había... no se cortaba a cada rato. no se perdía la voz como lo otros. Es que lo que pasa, que como el Internet fallaba mucho. las otras vías como son plataformas que estaban más ocupados tendían a caerse y ellos se frustraban. Ahí estaban escuchando y se cortaba, *“tía es que no se escucha nada”* y se empezaban como a alterar un poquito. “No pero tranquilo, intentemos por acá”, pero se alteraba porque estaba explicando algo. pero después ya no, “no la escucho, tía”, “es que no sé”.

Entrevistada 1: “En mi caso también algo que ayudó, que estuvieran con las mamás, no sé a ustedes, porque a veces el niño entraba en crisis. Empezaba con gritos, entonces la mamá ahí lo podía contener, porque uno detrás de la pantalla, *“cómo lo contengo”* cierto. Entonces eso también fue de ayuda que estuvieran con sus padres, más con las madres, pero eso fue bien beneficioso”.

Entrevistado: ¿Qué estrategias implementó el establecimiento para enfrentar los desafíos del confinamiento?

Entrevistada 1: “Como la entrega de internet y los tablets.

Entrevistada 2: “Entregaban tablets, computadores también”.

Entrevistada 4: “Las clases por zoom, las clases por Meet, las guías quincenales para los estudiantes que no tenían conexión, Videos explicativos, guías de aprendizaje lúdicas, eso.”

Entrevistador: ¿Algún otro tipo de estrategia, porque el confinamiento no es tan solo lo educativo también hay más áreas como la emocional?

Entrevistada 4: “Es que en las otras áreas, no sé cuál abordaron los profesores jefes porque yo realmente la parte socioemocional lo abordaba como al inicio de cada clase, no empezaba una clase, primero tenía que ver cómo están los chicos, por lo menos los 10 primeros minutos y si los estudiantes tenían alguna dificultad, escribían en el grupo de WhatsApp, y ahí, o sea, el grupo, y también ellos si era algo más personal, me escribían. Lo otro que teníamos era el monitoreo, si faltaban a clase, ¿por qué habrá faltado?... un ejemplo Pascal ¿por qué?, ¿algo le pasó? Sí que teníamos una red de comunicación efectiva, o sea, si faltó, faltó por algo y ahí le escribíamos algo, sí no contestaba le escribíamos a la apoderada”.

Entrevistada 3: “Y también por lo menos en el área de nosotros de integración y de la psicóloga junto con asistente social, enviaban todas las semanas videos para la familia”.

Entrevistada 1: “Y también se comunicaban con ellos, también con los papás”.

Entrevistada 3: “Y eso era semanal de parte de las dos enviaban un video”.

Entrevistada 1: “La dupla claro, se trabajó con la familia, el niño y el colegio con nosotros”.

Entrevistadora: ¿Fuera de las cosas que hicieron ustedes como profesores, el establecimiento en general desde dirección de UTP y el establecimiento en general, qué medidas tomó para enfrentar esto?

Entrevistada 1: “Se impartió un taller de parte del colegio para nosotros”.

Entrevistada 4: "Si se impartió un taller e igual hubo harto apoyo... nosotros nunca estuvimos solos. De inmediato se abordó eso en los consejos. Ah y lo otro, lo socioemocional, tuvimos nuestros estudios de casos como siempre, porque la idea era que los estudiantes a pesar de su realidad, pasaran de curso. Entonces siempre estuvo ese análisis en las reuniones de ciclo, en las reuniones de pie, los estudios de caso; y qué herramienta íbamos a utilizar para solucionar eso. Y de hecho tuvimos la capacitación en base a lo socio emocional, pero quizás faltaron más talleres para los estudiantes, porque eso lo hicimos cuando llegamos presencial. Pero desconozco en realidad, si los profesores jefes implementaron algunas otras estrategias, pero nosotros no”.

Entrevistadora: ¿Cuáles son los aspectos que ustedes consideran como más desafiantes al momento de regresar a clases presenciales?

Entrevistada 1: “O sea yo quería volver, no sé si era como algo desafiante... era como volver a la normalidad y también era ver cómo iba a estar el niño con uno. Si iba... si se iba a generar ese vínculo y que sí se generó, yo pensaba que a lo mejor no se iba a quedar porque por la pantalla, aunque trabajamos, pero no es lo mismo que estar con el contacto físico, pero sí se pudo”.

Entrevistada 4: "Bueno, para mí fue el tema de que estuvieran bien las medidas de autocuidado, las medidas de seguridad, porque igual había un temor del contagio y más que uno se contagie, contagiar a los suyos. Pero eso básicamente, como que tenía mucho temor de regresar. Al menos se tomaron las medidas necesarias, así que después uno fue tomando un poco más de confianza”.

Entrevistadora: ¿Ustedes notaron algún cambio en sus estudiantes?

Entrevistada 2: “Yo en lo personal encuentro que lo más difícil fue que los niños empezaran a tener rutina de escolaridad por decirlo así. Entonces el horario, que cierta cantidad de rato tienen que estar en una sala, que tienen que escuchar, que escribir, eso les costó. Como que lo perdieron. Por lo menos yo, le hago a los grupos más grandes y eso les costaba. Ellos volvieron así, como a verse con su compañero. Otra de jugar, es como que estaban súper desconectados de la clase contenido. No, ellos estaban como que no querían nada de eso. Querían solamente...esa ansiedad... a lo mejor de ver a sus pares, eso es lo que le gustó. Entonces el tema de la norma de la clase, no sé qué, eso costó al principio”.

Entrevistada 1: “Si, lograban estar muy poco sentados”.

Entrevistada 3: Igual fue progresivo porque no era todo el día cuando recién volvimos. Era mediodía y en el caso de los niños con TEA era ¿cómo lo incorporó nuevamente al aula regular? porque en mi caso estaba conmigo, me veía a mí, porque no quería incorporarse a las clases con los compañeros. Entonces, ¿cómo va a estar el dentro de la sala y cómo lo van a recibir los compañeros? Lo irán a conocer, lo irán a incorporar a sus conversaciones a su juego, ese fue como mi temor al momento de volver”.

Entrevistador: ¿Se fueron adaptando de a poco los estudiantes?

Entrevistada 2: “Si de a poco. Igual era entendible, fueron dos años que estuvieron fuera, dos años sin ver a sus compañeros y más para ellos...claro y rutinas”.

Entrevistada 1: “Si, hasta para uno fue como a volver después...fue como a adecuarse a la rutina”.

Entrevistada 3: “Porque de la pandemia no es que volvió lo mismo de antes. Al principio se acuerdan que ocupamos igual las dos plataformas, presencial más online, entonces había clases. Se hacía la clase simultánea, pero también una estaba atenta a los que estaban en pantalla a los que estaban en la sala, entonces de repente se iba a la conexión... la pantalla como que... ah se perdió la clase”.

Entrevistador: ¿Antes era más inestable el escenario donde realizaban las clases?

Entrevistada 1: “Si, totalmente”.

Entrevistada 3: “Algunos niños, como decían, son dos años que tienen afuera. Entonces vuelven de nuevo a rutinas del colegio, que algunos a lo mejor lo pueden haber hecho más fácil...se le hizo más fácil volver, pero a otros, a otro no”.

Entrevistadora: ¿Qué recursos tecnológicos y plataformas utilizaron? y ¿cuáles fueron las fortalezas y debilidades detectadas en su implementación?

Entrevistada 1: “Utilizamos el Zoom, el Meet y el WhatsApp”.

Entrevistada 3: “WhatsApp en forma escrita y por la video llamada”.

Entrevistada 4: "En mi caso con los estudiantes trabajamos por Zoom, Meet, Classroom, y lo otro bueno, yo también sé que los más pequeños trabajaron con tablets vídeos y cosas así... Y bueno, las desventajas, quizás un poco más Classroom al principio, porque ahí estaba todo, pero como bien lo dije anteriormente, los estudiantes no tenían autonomía, entonces obviamente que ahí el Classroom... tenían que preocuparse y ser autónomo y ellos ver qué es lo que le faltaba y todo. Esa sería como la debilidad, en el caso de algunos estudiantes la falta de autonomía para ver qué actividades tienen que hacer, pero lo demás fue como positivo porque al principio nos costó, como nos tuvimos que reinventar, de desarrollar un poco las clases, o sea, nos demoraba un poco más y todo, pero después ya se hizo una práctica automática".

Entrevistador: ¿Ustedes notaron que se les dificultó al momento de utilizarlos?

Entrevistada 2: “Al principio sí, porque no sabíamos usar esa plataforma. Uno sabía ocupar la tiza y el plumón, el plumón en la pizarra. Entonces, fue todo un mundo nuevo para nosotras”.

Entrevistada 1: “Porque de primera era como el zoom, pero después que el Meet. Entonces era como... hicieron capacitación igual, pero como dice *la Lesly* todo un mundo nuevo para nosotras”.

Entrevistada 2: “Y compartir pantalla, es que si compartiste pantalla habría una ventana”.

Entrevistador: ¿Fueron construyendo de a poco las competencias de la alfabetización digital?

Entrevistada 2: “Exacto”.

Entrevistadora: ¿Cómo eran las atenciones e intervenciones que realizaban tanto en el aula común como en el aula de recursos?

Entrevistada 4: "La verdad, yo siento que igual las clases se hacían en forma fluida, a pesar que no estábamos en la presencialidad, como que prácticamente la estructura en sí era la misma de una presencial, en el sentido que había un inicio, la intervención de la profesora PIE, un ejemplo si me tocaba intervenir al principio, había una planificación, "*tú vas a hacer esta parte de la clase y yo desarrollo*" y resultó bastante productivo que estuviera en la estructura de la planificación, pero obviamente que las clases presenciales siempre son más efectivas. Pero sí se podría decir que igual yo siento que se lograron los aprendizajes, a lo mejor no se lograron al 100% por el tema de la conectividad, porque obviamente si tenían una buena conectividad podían escuchar la clase y aprender, pero si no, no. O si tenían también déficit atencional, era otro tema que les costara captar la atención".

Entrevistada 1: “Nosotros ingresábamos a las clases de las profesoras de aula cada vez que ellos tenían, en los tres cursos. Entonces ingresábamos en lenguaje y matemática junto a la profesora. Nos hacíamos cargo de un momento de la clase, ya sea el inicio, desarrollo o cierre. Nos colocamos de acuerdo y después realizábamos la atención en mi casa, yo le hacía una vez a la semana con *Balthazar* por el tema de que él no daba más el tiempo en la pantalla, así lo entendía”.

Entrevistador: ¿Entonces se impartía la co- docencia?

Entrevistada 1: “Si, porque el trabajo colaborativo que se hacía habitualmente, también lo hacíamos online o por WhatsApp, nos poníamos de acuerdo: “*ya tu hace el inicio y yo el cierre*” y ahí nos coordinábamos”.

Entrevistada 2: “Si, en mi caso fue muy parecido, aunque *Francisco* no participaba de las clases online con su curso y yo igual participaba en su curso, así con los otros niños TEA que tenía en diferentes cursos. Pero como les contaba anteriormente, hicimos un estudio de caso en relación a Francisco. Como era un niño grande que no sabía leer se nos dio la opción de trabajar diariamente una hora, de lunes a viernes, porque si no había constancia ¿cómo le enseñábamos? Entonces, todos los días una hora a las 12 del día, de 12 a 1. Pero partimos con 15 minutos, 20, media hora y llegamos a una hora, de repente ya conversando se pasaba el rato”.

Entrevistador: ¿Fue una adaptación de acceso?

Entrevistada 2: “Si, así fue, como fuimos desarrollando el trabajo con él, específicamente aparte tenía, dos otros dos niños TEA, que era una vez a la semana también”.

Entrevistada 3: “En el caso mío, participaba también con la profesora en co- docencia, en lenguaje y matemáticas. Y lo atendía dos veces a la semana, como teníamos lenguaje y matemática, una para lenguaje y otra para matemáticas. Es que a él le gustaba matemáticas, entonces la esperaba. Pero le costaba más lenguaje, entonces... así que... pero él después de ese periodo que estuvo entre adaptándose, y antes que entraba y no entraba a las clases, después finalmente igual entraba. Pero a pesar de eso, él quería igual las personalizadas porque como ahí trabajamos de forma individual. Entonces él después, ya cuando entraba a sus clases, como que entendía más y entendía también ciertas situaciones que ocurrían en la clase, que a él a veces... que no le tomaban la atención... que el levantaba la mano. También ahí había que regular un poquito como eran las normas de la clase, porque no era que él solamente que...hay varios que levantaban la mano. Nos

servía porque dentro de esas dos horitas que uno lo atendía en el lenguaje y matemática, también era como la mitad de eso que conversábamos cosas de habilidades sociales o de la clase, cosas que a veces quedaban como contenido, porque también él era de alto rendimiento... a pesar que le costaba el lenguaje, era de alto rendimiento”.

Entrevistadora: ¿Tenía fijación por alguna asignatura?

Entrevista 3: “Sí, por matemáticas. Matemáticas le gustaba, entonces quería mucho participar. La profesora le daba opción a otro y él cómo que terminaba enojado las clases. Después lo conversábamos, como “...ya mira...” y ahí le explicabas un poco así. Y la mamita también, pues me decía, “no, a José le pasó...” y yo le decía “ah sí mañana cuando empiece lo vemos”. Por eso, es que él cómo estaba recién este año en eso”.

Entrevistadora: ¿Cómo se realizó el trabajo multidisciplinario entre los profesionales que integran el equipo de integración escolar (PIE)?

Entrevistada 2: “Nosotros teníamos reuniones mensuales y semanales todos los martes. Entonces a medida que van saliendo los casos, era igual que acá. Por ejemplo, si teníamos necesidad de que apoyaran en un caso, la dupla se coordinaba y generaba las llamadas que decía mi colega”.

Entrevistada 1: “Por eso esas reuniones eran como infaltables si, era una vez a la semana y ahí nos conectábamos y comentábamos los casos que necesitaban alguna atención o algo, y ahí la dupla se hacía cargo depende de la necesidad o el fonoaudiólogo”.

Entrevistada 4: " Claro, está reunión, no era con todos los profesionales como se hace aquí los días martes de 5 a 7. Pero fue más bien con cada profesor. Por ejemplo, había profesores que uno se reunía por Meet y ahí planificábamos semanalmente. O a lo mejor otros profesores que les acomodaba más hacerlo vía WhatsApp, pero también se hacía semanalmente "ah que vamos a trabajar en esta

semana", entonces siempre se hizo el trabajo colaborativo. Siento que en ese sentido estuvo bastante bien, por eso de hecho resultaron tan bien, en mi caso por ejemplo las clases por Meet, porque nunca nada fue improvisado. Todo fue estructurado y planificado, si la diferencia era porque estábamos en una plataforma, pero y no en forma presencial. Con el equipo pie teníamos reuniones semanales en un inicio, a veces después la hacíamos quincenales, pero era como toda una estructura de reunión, o sea, si alguien quiere opinar levantaba su mano y opinaba".

Entrevistadora: ¿Era una atención integral?

Entrevistada 1: "La atención no era solo para niños, también para la familia. Porque a veces las mamás como que necesitaban hablar de su experiencia también, o botar lo que tenían dentro, y la psicóloga hacía bastante bien ese trabajo con ellos... esa contención emocional".

Entrevistada 3: "Y además lo único que quería comentar, era que la situación que se conversaba ahí, como cada una tenemos nuestras profesoras con las que hacíamos co-docencia, después lo conversamos con ella también para tener el apoyo fuera de lo que estábamos haciendo nosotros como integración. También el apoyo de la profesora y ella si había algo que requería, por ejemplo, algo extra que sea del colegio también ahí lo gestionado la profesora jefa, entonces estaba al tanto de lo que de lo que se conversaba".

Entrevistadora: ¿Cómo manejaban los estados emocionales de sus estudiantes a través de la pantalla?

Entrevistada 4: "Igual eso era como lo más complejo, o sea, en el sentido de que había estudiantes que uno sabía que estaban bien, pero otros que a veces no hablaban nada, eso era lo complicado, se cerraban. Pero lo bueno era que igual en la clase con todo lo de la clase online en sí, no hablaban mucho, pero lo bueno es que fue la mayoría, igual tratamos llegar a todos, podían hablar en forma personalizada, por ejemplo, hablarle a la profesora lenguaje, al profesor de matemática o a mí, entonces harto se les dió en ese sentido de la comunicación,

porque nosotros vamos por lo que más nos importa en ese minuto, era como el vínculo con ellos, no perderlo, porque si lo perdíamos ahí ya era difícil que ellos se conectarán a clase".

Entrevistada 1: "Para mi fue súper complejo, porque a veces a *Balthazar* le daban las crisis y empezaba a gritar, a llorar y ahí de primeras, no, no sabía qué hacer. La mamá era el apoyo, entonces ella lo contenía. Le pasaba lo que le gustaba, porque le gustaba mucho los pollitos y tenía como de monito ahí, y cuando le daba la crisis, le pasaba ese juguete y ahí se calmaba. Pero a veces no funcionaba, entonces de primera tuvimos que dejar la sesión hasta ahí nomás porque era difícil contenerlo detrás de la pantalla. Y lo que fue después, el fonoaudiólogo, él fue hablando con la familia. Fue entregando estrategias como para que él pudiera estar bien en casa igual y de esa manera lo trabajamos también con la psicóloga".

Entrevistada 2: "Contener, contener... no sé si puedo decir que las contuve. Pero yo creo que, con disposición de estar ahí también, de estar hasta cuando él quisiera estar conectado, porque uno de repente, me pasaba que Francisco me decía *no, no, no*. Y ahí se quedaba yo le podía hablar, *¿me escuchas?* entonces uno también tenía que tener la paciencia de decir *¿ah?* Entonces estando ahí preguntándole cosas. Si quería hablar, porque no era disruptivo en su forma. De repente cuando le daban crisis, él como que se ensimismaba y yo tenía que estar ahí nomás y esperar hasta el momento que él quisiera hablar o mover a la cabeza o el cortar la llamada".

Entrevistadora: **¿Se tendía a disociar el estudiante?**

Entrevistada 2: "Si, cuando se frustraba generalmente me pasaba eso... o también al no recibir el apoyo de la mamá, porque de repente tenía la mamita y no. Porque ella tenía niñitos más chiquititos, entonces se los llevaba para que yo pudiese hacer la clase, pero entonces no fue tanto el apoyo que tuve de ella porque me apoyaba de otra forma, llevándose al hermanito para que yo pudiese hacer clases. Es otra forma de poder ayudarme en ese momento".

Entrevistada 3: “En el caso mío, *el José* tenía más como ese tipo de actitudes con su familia... con la mamá. Entonces ella me pedía ayuda a mí para que cuando tuviéramos nuestras sesiones, viéramos esos temas. Entonces él es como un niño, que se portan mejor, así como con sus profesores, como respetuoso en ese aspecto. Pero si se frustraba mucho. Con quién se desahogaba era la familia, entonces generalmente después teníamos que abordar ese tipo de cosas cuando teníamos nuestras sesiones. Entonces, no eran tanto de las clases. Sí, cuando ocurrían ciertas situaciones que lo dejaban, así como enojado de la clase y esas las conversamos, entonces en esa forma más que nada conversándole... entonces poniéndole de situaciones, *que a otro le pasó lo mismo*, como entiendo que en realidad no era algo que era específico con él, porque él sentía eso como que era algo con él. Que cada vez no lo vieron, que levantó la mano... y cuando se enojaba no lo demostraba mucho cuando estaba específicamente en el aula, pero sí, con su familia. Entonces con la mamá teníamos mucho contacto y ella me decía “*tía mira anda así...*”, entonces después yo hablaba con él y ahí como que se relajaba un poco. Y ahí la mamá me decía que “*ya estaba mejor*”, que entendía que era algo puntual o lo que haya sido la situación. Entonces le servía más para yo relajarlo en una situación, y ahí se calmaba, pero él se desquitaba como en la casa. Quizás no quería mostrarse así... tan así conmigo, quizás lo veía, no sé... quizás él decía *capaz la tía se enoje*, no sé qué habrá pensado. Pero sí le daba la instancia para que él pudiera contarme lo que pasaba y hablábamos de eso. Trataba de que lo había sucedido no era algo tan terrible como él pensaba. La mamita me transmitía y ahí hacíamos todo”.

Entrevistadora: En relación con la pregunta anterior ¿Cómo ustedes se regularon emocionalmente para poder continuar con el proceso de aprendizaje de sus estudiantes?

Entrevistada 1: “No sé, qué difícil es. No se la forma en que teníamos como de regularnos, porque cuando, por ejemplo, en casa cuando le daba la crisis, para mí, igual era un momento súper fuerte. Porque uno no sabía cómo abordar de primera, porque no eran unas crisis simples, sino que el niño lloraba, le daba por tirar las

cosas lejos y la mamá al lado. Entonces la mamá también se sentía un poco mal porque no podía estar ahí. Entonces era como “*ya mamita, lo dejamos hasta aquí y después retomamos*”, “*intentémoslo de a poco, así*”, y después era como respirar un poco. De primera igual era frustrante para uno, porque no se daban las condiciones, los medios. Entonces como que uno no veía un avance, aparte que el niño como no se comunicaba... no sé. Fue un desafío grande y después regularme sola, como respirar y *ya vamos*. Hay que intentarlo, buscar la forma. Hicimos reuniones con la profesora, con el fonoaudiólogo, para que él pudiera entregarnos estrategia de cómo hacerlo. Porque a la profesora le pasaba lo mismo, entonces como él ingresaba también le daban esas crisis. Era como ya, respirar y seguir intentando nomás. No teníamos otra forma, no nos podíamos dar por vencidas, así que teníamos que seguir en eso”.

Entrevistada 4: “Yo no sé, a lo mejor yo soy así... a lo mejor soy un poco cerrada de repente, no sé, no sé si es bueno o malo, pero yo, por ejemplo, frente a mis estudiantes nunca estaba triste. Aunque uno estuviera un poquito malo, uno siempre tiene que ser como fuerte y proyectar y que ellos sientan que nosotros estamos ahí, siempre estamos para ellos, nosotros no podemos estar mal, o sea lo ideal, pero es que yo gracias a Dios personalmente, siento que a mí personalmente me afectó más el tema de regresar aquí, porque yo como que me sentía tan segura, estaba como segura en mi hogar... En mi entorno familiar, yo sentía que estaban todos protegidos, entonces en ese sentido igual no tuve mayores dificultades. Claro, lo emocional quizás, de repente había tantas actividades que realizar, que eso pudo ser en algún momento un poco más estresante, porque a veces faltaban tiempos, porque como igual teníamos que hacer tantas cosas, tantas actividades y a veces tenemos que trabajar los fines de semana, eso particularmente”.

Entrevistadora: ¿Usar la pantalla era una gran barrera?

Entrevistada 1: “No podíamos pasar algo, o sea, como te digo el apoyo de la mamá fue fundamental”.

Entrevistada 2: “En mi caso, con la colega igual respirábamos. Llamábamos a nuestra coordinadora, le decía “*no voy a poder*”, pero pedí ayuda, pedí ayuda. Hablaba con mis colegas que habían trabajado antes con él, como lo habían hecho, igual ellos no tuvieron la oportunidad de tener esto del internet porque le mandaban guías. Pedí ayuda a otros profesionales, caso que podía hacer, entonces ahí como que de repente uno dice *ya no estoy sola, algo vamos a poder*. Como les contaba hace un rato, sentía yo el principio que estaba perdiendo tiempo, se me estaba yendo al semestre y no lograba avanzar. No lograba generar vínculo, entonces al conversar con otras personas que me fueron como guiando para poder ir haciendo lo mejor”.

Entrevistadora: ¿Llevaban a cabo tanto el trabajo emocional con el trabajo del contenido simultáneamente?

Entrevistada 4: “Sí, simultáneamente”.

Entrevistada 2: “Sí, porque yo sentía que tenía que tener logros con él”.

Entrevistada 1: “Sí, eso pasaba bastante porque uno decía “*¿que estoy haciendo? no estoy haciendo nada*”, porque no se veían de primera los avances, y yo creo que al otro año cuando uno ya vio al niño acá como que dijo ah lo hicimos bien”.

Entrevistada 2: “Quizás de repente los avances que uno esperaba no son los mismos a los que el niño te iba mostrando, porque ya de repente podías estar 5 minutos, pero después lograste estar 15, estar 30. Lograste quizás como decía mi compañera ingresar a la sala virtual, entonces son avances que uno de repente pensaba... se va mucho lo pedagógico, como “*tengo que sacarlo leyendo este año*” o “*tiene que hacer tal cosa*”, pero de repente hay otros aprendizajes que son mucho más valorables que el mismo contenido”.

Entrevistada 3: “Sí, yo creo que en general como nosotros igual creamos un lazo con los niños y en el fondo nos damos, como dice mi colega, así como alta expectativa. Entonces eso también nos motiva, que ya, si no resultaría un día, de

nuevo otro día. Como yo creo que eso es más que nada lo que nosotros hacíamos para tratar de estar bien, como la motivación de querer que el niño aprenda que tenga logro, como decía, quizás no logro solamente pedagógico, después uno ve que había otros. Pero pienso yo que la motivación de querer que el niño aprenda las distintas áreas te daban ganas de seguir con eso”.

Entrevistada 1: “De hecho no sé si les pasaba a ustedes, pero cuando iba a tener la clase con él, me ponía muy nerviosa, así como, cómo iba a resultar hoy día, porque era tan impredecible que me generaba cierta angustia”.

Entrevistadora: **¿Cuáles son las visiones personales sobre los efectos que dejó el confinamiento en sus prácticas pedagógicas?**

Entrevistada 3: “O sea, yo creo que el tema de que hayamos tenido plataformas que tengan que ver con internet, no sé... todo lo que era online, eso fue algo positivo porque nosotros eso... no, no estaba dentro de nuestro libro ocupar ese tipo de plataformas para enseñarnos, entonces hoy en día podemos decir que fue algo positivo que se descubrió dentro de todo lo negativo”.

Entrevistada 4: “Si, ahora ya igual tenemos otra herramienta para hacer clases, de hecho, el año pasado fueron clases híbridas de septiembre a diciembre, porque regresaron pocos estudiantes, ni la mitad. Después empezaron a llegar más, como en noviembre, pero entonces tendríamos que hacer las clases híbridas, que eran las clases presenciales y a la vez grabarlas, hacerlas con los estudiantes al mismo tiempo. Entonces igual en ese sentido ahí ya tenemos una nueva práctica”.

Entrevistadora: **¿Fue como un avance tecnológico e innovación en la preparación de materiales?**

Entrevistada 1: “Y también el tema de preparación del material que ahora en este tiempo nos sirve mucho, porque preparamos mucho material, ya sea así concreto o digital. Entonces ahora uno los usa. Tenemos mucho material, que uno lo puede usar, porque siempre mandamos cápsulas o videos y antes no lo hacíamos,

trabajábamos solo presencial. O sea, se hacía, pero no en esa cantidad y ahora tenemos bastante material, que uno puede volver a utilizar”.

Entrevistadora: ¿Se diversificaron las estrategias?

Entrevistada 1: “Sí, Porque teníamos que buscar diferentes estrategias, entonces se quedó como bastante material”.

Entrevistada 3: “Y para distintas realidades, porque teníamos niños que estaban en la ciudad que tenían buen Internet u otros que tenían Internet malo, que se paraba y teníamos los niños rurales. Entonces tuvimos que buscar distintas formas de poder llegar a todos”.

Entrevistada 1: “Claro, porque a los niños rurales le mandábamos guías, entonces uno va guardando todo. A los de acá le hacíamos material digital”.

Entrevistada 3: “Y después ellos enviaban sus guías a través de fotos, entonces yo creo que esa parte podría hacer algo positivo que en ese instante nos sirvió”.

Entrevistadora: ¿Trabajó mucho la adecuación de apoyos?

Entrevistada 3: “Nos fuimos adaptando al contexto, a la realidad de cada niño porque teníamos distintos casos, como de campo”.

Entrevistada 2: “Y luego también a mí me dejó lo mismo que les decía de antes, que si no hay vínculo entre un estudiante y un profesor no hay nada. No hay aprendizaje, esa fue mi gran lección de la pandemia. Si bien acá uno lo puede ver porque está viendo los niños todos los días cierto, y el vínculo se va haciendo en la sala, en los pasillos, pero vivirlo de una forma virtual, fue diferente”.

Entrevistada 1: “Y eso también hizo como aterrizar, como lo que decías tú de colocarte una meta tan alta y quizás darte cuenta que hubieran avance en otros aspectos, en otras áreas y que eran significativos.

Entrevistada 2: Y uno además abrió su vida, porque abres tu casa, tu familia, tu privacidad, porque uno de repente no sé si les pasó a ustedes... Yo tengo un perro con mi perro trataba de generar vínculo, *“mira cómo está mi perrito así”, cuando no quería nada, “Uy, te muestro cómo está fuera”, “¿cómo estará en su casa?”, “¿Qué hay?”* Salía con el teléfono y le mostraba lo que había cerca. Entonces uno quería o no quería tenías que abrir tu vida para poder y así como en la vida de ellos”.

Entrevistada 1: “Y era como para todos, porque a veces iba a empezar las clases les decíamos *“Por favor, silencio que voy a tener clases”* y estaban, así como todos involucrados, porque como dice mi compañera abriste tu a casa, todo”.

Entrevistada 3: “Sí, es verdad y la de ellos también, porque al final a veces como lo acompañaban los papás, no faltaba el que le decía: *pero cómo no vas a saber eso*. A veces respondían por otros lados, y uno mismo en mi caso tenía dos hijas y todos conocían mis hijas llegaban ahí de repente y decían ah no quién es”.

Entrevistada 2: “De hecho ahora me preguntan *“¿y cómo está el Beto?”* me preguntan por el perro, si está bien, *“ah que bueno, se acuerda cuando nos asustaba”*, no estoy hablando del niño TEA específicamente, pero cuando estábamos en clase ladraba, entonces uno decía *“ay perdón”*.

Entrevistadora: ¿El vínculo y la confianza era el comienzo de todo proceso de enseñanza?

Entrevistada 2: “Sí, sentí también como lección que no fue tiempo perdido. Ahora lo veo porque gracias a eso hoy día puede aprender, porque generamos un vínculo”.

Entrevistadora: ¿Fueron experiencias significativas?

Entrevistada 2: “Porque si yo hubiese intentado seguir mostrándoles las letras, la a, la e, no habría caso. Además, yo aprendí que irme a buscar datos curiosos, entonces así partíamos después, porque ya al principio veíamos todo lo que les contaba de la serpiente. Ya no me acuerdo, no fue significativo mi aprendizaje, pero yo después les decía el dato curioso y él mismo después se acordaba. Me decía

“tía el dato curioso del día es la sandía, sabía usted que hay sandías azules, no tenía idea” y ahí empezábamos a buscar. Entonces eso fue generando que también él quisiera ir buscando aprender. Quizás no específicamente la meta que teníamos de que vendría leer y escribir”.

Entrevistadora: Relate una situación que le haya generado un impacto como profesional durante el confinamiento

Entrevistada 4: "Ay, lo que me marcó alto en estos dos años, fueron el curso que ahora están en Primero Medio A, que yo los he tenido de séptimo, de séptimo a primero. A fin de año estaban en séptimo en ese minuto en el 2020, la profesora jefa que en ese momento era la profesora Ana Patricia, era su último año. Ahí ella me avisó que ya no iba a ser más profesora en octavo, después ella fue a trabajar en UTP como curricularista. Le hicimos como una especie de despedida, pero obviamente online y encontré bonita la experiencia en el sentido de que la actividad era que le realizáramos o le entregáramos diplomas personalizados a cada uno de los estudiantes. Entonces yo tuve que hacer esa elaboración, bueno, lo hicimos en conjunto. Y después de esa presentación, fue como bastante gratificante, porque igual con ese curso en particular nosotros teníamos harto vínculo. De hecho, todavía lo tenemos, pero el año que viene no van a ser míos. Pero yo estuve tres años y siento que hubo mucho aprendizaje, y en ese minuto cuando fueron esos diplomas siento que ahí trabajamos harto lo socio emocional porque ningún diploma era igual, cada niño tenía un diploma diferente, y ahí los proyectamos, uno lo presentaba la profesora, el otro lo presentaba yo y así fue la dinámica. Ellos se sorprendieron gratamente porque ellos no pensaron que le teníamos preparado eso en el último día de clase. Al final la profesora le dijo unas palabras bien bonitas y como que igual, bueno algunos sabían de que ella ya no iba a hacer su profe jefe, fue como un mensaje para la vida, eso fue como que me marcó bastante... encontré bastante bonito”.

Entrevistada 1: “A mí lo que de primera... lo que les he comentado siempre fue el tema de las crisis, que para mí fue muy difícil de poder manejarlo de primera.

Entonces fue como impactante para mí y cómo saber abordarlo, o sea, a través de la pantalla y como le digo fue algo súper complejo y que después cuando terminaba eso me sentía, así como “*oh, lo estoy haciendo mal*”, me tenía frustrada. Y después tenía que darme ánimo sola, de seguir buscando la manera porque a él le daban muchas crisis, de hecho, aquí por presencial ustedes igual lo escuchaban. Intentaba ver la pantalla y era peor, entonces ahí yo buscaba como estrategias y el fonoaudiólogo, que tiene hartas estrategias, me ayudaba como para poder trabajar con él”.

Entrevistada 3: “En mi caso fue algo positivo, porque este estudiante que no estuvo el primer semestre en casi nada, todo era no sé... comunicación con las mamás, material impreso, que se le enviaba y después que, ya cierto... nos conocimos, empezó a entrar a las clases conmigo y después no sé, un mes, ya dos meses... no sé, estoy suponiendo fecha, logró entrar a su clase y después se motivó. Fue tanta la motivación que tuvo en matemáticas específicamente, que después incluso participó en un concurso matemático que hacen acá en el colegio y sacó dentro de los tres primeros lugares. Entonces veía eso, me llamó mucho la atención de como él logró llegar a eso, porque después que no quería, le gustaba matemáticas. Entonces después cuando nos tocaban nuestras clases, se esforzaba, sentía como doble, que estaba ahí aprendiendo ahí aún más todavía. Entonces fue como algo que me gustó mucho de él, porque después de haberlo visto... porque él en verdad estuvo como en una especie de depresión entonces igual estuvo muy mal. Llegar a eso a fin de año... eso me impactó que después de haberlo visto por todos los... que estaba, fue algo positivo un impacto positivo que tuve con él. Por lo menos como logro final en esa área que era la que le gustaba, por último, pero fue así fue algo positivo que me gusto a mí”.

Entrevistada 2: “Para mí una situación impacto fue que un día en pandemia yo iba por el centro y me encuentro a él con su mamá. Entonces como que yo lo vi y no nos habíamos visto en persona, nunca. Entonces le hablé “*soy la tía*” ... y como que no sé... estaba viendo quizás una artista, que la había visto en televisión, como que no sabía qué hacer sí... si me iba a abrazar. Más encima en ese tiempo uno no

podía tocarse, entonces dije *“ya no importa si estamos sanitos”* nos abrazamos entonces. Eso pues me quedo en evidencia, *“se acuerda después cuando nos vimos ahí en Multicentro”*, *“sí, sí me acuerdo”*. Entonces como que le quedó eso. Eso sería como impacto para mí, por la sensación creo que tuve yo al verlo y la sensación que tuvo él al verme. No nos habíamos visto nunca en persona”.



7.9 Transcripción Entrevista Semiestructurada realizada a participantes de la muestra



Entrevista Semiestructurada

“Percepción de Educadores Diferenciales sobre prácticas pedagógicas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en tiempos de confinamiento”.

Entrevista N° 1

Identidad Entrevistada: Entrevistada 4

Entrevistadora: Describa a su estudiante con TEA que haya generado más impacto en su práctica docente durante el confinamiento.

1. ¿Qué grado de TEA tenía?
2. ¿Cuáles eran sus fortalezas y debilidades?

Entrevistada: “Bueno, para empezar, llevo el 2020 y 2021, estuve trabajando solamente con estudiantes con necesidades educativas permanentes de todos los cursos, desde lo más chiquititos a los más grandes. Entonces claro tenía mucha variedad de TEA de distintos cursos, así que no... no... ahí te marcan de distintas maneras... no puedo decir como el que más me llamó la atención porque al final todos tienen algo que llama la atención, pero a ver... para enfocarme en uno... sería en uno de segundo básico que era de alto funcionamiento total, pero que le costaba relacionarse con resto de sus compañeros. Entonces la pandemia no lo ayudó en nada, lo afectó. No tenía ningún problema en lo académico, sobre todo en matemáticas... veloz, pero si el tema social. Y qué pasó con este niño el 2020... fue igual complejo trabajar con él, porque primero no contaban con toda la herramienta tecnológica en la casa para conectarse. El tema de enviarle guía o cosa tampoco era muy efectivo porque a veces los papás tampoco cuentan con las herramientas... o como se la entregan ellos o como se la entregamos nosotros, porque es totalmente distinto. Pero sí, acá el colegio facilitó todas las opciones, computadores y todo. Creo que me estoy adelantando las preguntas, pero facilitó los medios para poder llevar a cabo mejor las clases, pero este chico como que marcó más, porque

después con él tuvimos que... él quiso venir presencialmente, pero no a clase con su curso sino a trabajar conmigo, y de ahí de a poquito los días que venía participaba por ratitos en sus cursos y así hasta que fuimos generando que estuviera más tiempo con sus compañeros”.

Entrevistadora: ¿Entonces su fortaleza era lo cognitivo, lo conceptual y su debilidad en la habilidad social?

Entrevistada: “Claro. Entonces la pandemia no le ayudó en nada”.

Entrevistadora: Relate una experiencia significativa con el estudiante con TEA que describió anteriormente (Aclarar concepto experiencia significativa)

Entrevistada: “Bueno... yo creo que el mismo hecho de que él solito quisiera venir a clase acá y que no sé, qué de a poquito viera a sus compañeros con los que no se relacionaban ni nada. Pero que fuera solito a participar...ya es... a su grupo curso e hiciera una que otra actividad, después volviera y me mostraba que hizo tal actividad, que la tía lo felicitó porque hizo otra actividad, entonces eso como que también lo motivaba a venir después constantemente y poder participar de su otra clase normal de curso”.

Entrevistadora: ¿Cuáles fueron las problemáticas que se presentaron?

Entrevistada: “La problemática... la problemática como lo comentaba anteriormente era el tema de los medios tecnológicos para llegar a este estudiante. Pero el colegio la facilitó en el tema de que este niño no tenía computador y se le facilitó todo un computador e Internet y todo para que pudiera conectarse, y realizar las actividades. Entonces conversamos con la mamá... teníamos el día y la hora, pero hay días en que el niño no se conectaba porque había dormido mal, entonces hacíamos el cambio de actividades por otro horario, o yo le enviaba algún material

más lúdico para que lo viera, lo trabajara, y ahí después lo reforzábamos después nuevamente en la clase.

Entrevistador: ¿No hubo falta de recursos tecnológicos, ni tampoco falta de apoyo familiar?

Entrevistada: no trato... Así que no, tratamos de que no pasara eso de que, porque, si, ya, no sé, habíamos avanzado un poco y después íbamos a retroceder si es que dejábamos sin material. Entonces también conversado con la mamá, porque hay veces que el niño a lo mejor no se encontraba en condiciones de participar de actividades... no quería o le había pasado algo en la casa. Entonces también yo les daba el espacio y los tiempos para que... claro nos diera en él... Claro y no viera que era por obligación. Él tenía que conectarse y hacer esto y después lo fuera a tomar a mala, entonces hay que darle los espacio para conversar cualquier cosa”.

Entrevistadora: ¿Generar una rutina para que se adapte?

Entrevistada: “Claro, para todos nos pilló por sorpresa el tema de la pandemia, entonces para él con mayor razón, y el tema de comunicación era lo que le afectaba. Y aparte que claro, ni siquiera nos conocíamos. Nos conocimos de voz y después nos conocimos en... por pantalla, entonces después ya venía a conocernos en persona y ya creamos otro vínculo de nuevo. Con todos los estudiantes fue lo mismo, porque llegué aquí un día viernes y el día lunes ya estábamos en la casa en pandemia. Entonces los colegas también fue todo por redes”.

Entrevistadora: Según la respuesta anterior ¿Qué factores facilitan el proceso de enseñanza durante esta experiencia significativa? Preguntas relativas según la respuesta anterior

Entrevistada: “La comunicación, principalmente la comunicación, tanto con el estudiante, con la familia... el vínculo que se crea con el estudiante para mí es como

súper importante. Si no hay un buen vínculo va a ser difícil lograr avances significativos o cualquier avance que uno puede hacer con algún estudiante, y para el vínculo ya sea con el niño, con la familia o con todo su entorno es lo primordial”.

Entrevistadora: ¿Repercute directamente el vínculo en el proceso de enseñanza de contenidos?

Entrevistada: “Si, para mí el tema vínculo va con todo. Mira hubo un momento de una, en una de las prácticas, que él tenía que ver el tema de las tablas multiplicar entonces a él le gustaba los juegos esto de la Among Us. Yo busqué un juego que era de las tablas de multiplicar y eso lo fuimos viendo. Después, me pidió si yo se lo podría enviar para él ir practicando las tablas... y así eran como cosas que de lo que a él le gustaba, enviarle materia”.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de modificaciones/transformaciones usted tuvo que realizar para abordar esta situación en particular?

Entrevistada: “Modificaciones tanto en mi horario de trabajo porque tal como lo mencionaba antes, cuando nos correspondía... a veces no podía hacer la clase, entonces ya dejaba la clase después... para la tarde, a lo mejor, cuando ya no está mi horario de trabajo, estaba haciendo otras cosas. Entonces ahí tuve que modificar mi espacio para poder lograr también desarrollar la actividad de acuerdo al estudiante”

Entrevistadora: ¿Cómo fue el proceso de coordinación por parte de usted como profesor diferencial para la intervención con especialistas del equipo multidisciplinario?

Entrevistada: “En este caso el estudiante del que estamos hablando no, no requería fonoaudiólogo; Sí, trabajo con la psicóloga, la asistente social, pero dependiendo también la situación que se encontraba él. Manteniendo siempre el contacto con la familia, saber cómo estaba, que como estaban con sus

medicamentos, sus evaluaciones, y de ahí íbamos generando como las redes... Dependiendo de toda la información que nos entregara... que me entregara a mí la familia, que era con la que yo tenía más contacto y más vínculo, ahí hacía llegar la información que necesitaba saber cada profesional”.

Entrevistadora: ¿De qué forma participaron los padres, apoderados y familia de sus estudiantes con TEA en esta experiencia significativa?

Entrevistada: “Eran participativos, ya sea de las actividades de las clases en sí que se hacían, estaban ahí siempre pendiente de él. Porque una vez se escuchaba: ya, pero respóndele... entonces uno ya sabía que ya estaban los papás ahí presentes. Así que si no se conectaban... uno: ya no se conectó, ¿qué pasó?... Y ahí siempre manteniendo el contacto, y ahí el papá: no tía es que se me olvido decirle que hoy día. no sé, tenía médico, tenía esto. Entonces... pero... no sé, me manda, lo vieron, lo que iban a ver... de ahí volvíamos de nuevo a lo mismo, lo retornamos después la siguiente clase. Pero si, yo creo que los papás de estos niños siempre se caracterizan por ser papás preocupados por el desarrollo de lo educativo... en este caso del niño de querer aprender, nunca me ha tocado ningún papá que no esté preocupado del proceso educativo del niño, siempre han sido papás preocupados. Y a parte que los niños con TEA, la mayoría aquí son como de alto funcionamiento, si tienen como sus habilidades sociales, un poco más descendida... no más... pero el resto son bien caperuzos. Se destacan a lo mejor no en todas las áreas, pero sí hay una que siempre sobresale”.

Entrevistadora: ¿Cómo esta experiencia significativa durante el confinamiento influyó en su ámbito personal y profesional?

Entrevistada: “Influyó, bueno, igual fue un cambio... un cambio duro, pero había que acomodarse nomás y tratar de hacerlo. Más encima yo tenía una hija chica, entonces estaba ahí... que ella aparecía ahí mientras hacía las clases, ahí teníamos que ver el tema, pero sí fue como un desafío. No, y lo bueno que llegamos como al

objetivo que era más que nada que los chicos se pudieran conectar o hay algunos que... no sé, le incomodaba el tema de la cámara y lograr... ya que después de poco ya... se quisieran mostrar, ya eso era un gran avance. A lo mejor, también el tema no era que avanzáramos tanto el tema de pandemia con los objetivos y todo lo que nos pedía el contenido, sino que más conversar, para mí como les decía el tema de tener un vínculo. Entonces de... no sé pues... veces de la nada, "tía, es que sabe que el fin de semana vimos... no sé qué cosa o hice esto" entonces ahí ya empezamos, ya cambiamos el tema, hablamos de lo que él me iba a contar porque yo me iba a contar de ella, después ya buscábamos otra historia y volvíamos, entonces también dábamos el tema de los espacios".

Entrevistadora: ¿Había una organización del tiempo?

Entrevistada: "Sí, a veces lo que teníamos planeado no se hacía, pero sí. Yo creo que a lo mejor lo otro era más más significativo."

Entrevistadora: ¿Cómo logra usted sobrellevar la sobrecarga laboral existente en este periodo?

Entrevistada: "Ay, no sé... no sé cómo se logra esto, pero se hace lo que se puede, no? Es compleja la situación, pero qué le vamos a hacer, es como el trabajo, es lo que uno va eligiendo, entonces tiene que saber adaptarse a todo y que van a venir a lo mejor después cambios de nuevo y que puede pasar otra cosa y todo ya con esto yo creo que ya estamos preparados para cualquier otra cosa. Si ya salimos adelante de esta ya podemos salir de cualquiera y aparte que uno es el que... uno tiene que tener las ganas, porque... no sé... en la casa no pasaban computador, al profesor no le pasaban internet, no te pasaban un espacio, no hacían nada, entonces uno tenía que buscar los medios como poder lograr que tú pudieras hacer que ese estudiante aprendiera, se conectara y todo. Entonces va en uno yo creo, por querer uno hacer las cosas bien, por el tema del compromiso que uno tiene con los chiquillos más que nada, ni siquiera con el tema de ah, porque es mi trabajo,

sino que uno mira los chiquillos, así como pucha aquí ¿si no soy yo, quien? va como en eso”.

Entrevistadora: ¿Sintió presión por la responsabilidad que tenía de llevar a cabo el proceso de aprendizaje de su estudiante?

Entrevistada: “Sí, sentí en algún momento presión, pero después como dije siempre me fui el tema de que mientras el niño o los niños estuvieran bien, no sintieran la angustia... y... el proceso después iba a ser para todos, después se iba a tener que volver a repetir los contenidos y todo y no le pasaba solamente a los chicos que porque eran TEA, sino que el resto de los estudiante a lo mejor estaban incluso hasta peor que ellos y conversando con otros niños, otros papás, otro colegas lo mismo de otros colegios. Entonces no era tanto como los chicos TEA que tenían que estar aquí sufriendo o los que tienen otro diagnóstico, sino que en general la pandemia al final afectó a todos por igual”.

Entrevistadora: ¿Cómo atendía usted las desregulaciones, descompensaciones y/o crisis que pudieran presentar sus estudiantes a través de la pantalla?

Entrevistada: “Bueno... hay varios que en algún momento cortaron, se enojaron tiraron nomas... ya ahí como que volví a hablarle y traté de calmar ya... Pero si, todo como en buena onda, para que lo lograra después... Porque si no tampoco era, “ahora hazlo aquí”, entonces darle su espacio, su tiempo de regulación y que después volviéramos a retomar, y obviamente después preguntarle ¿por qué fue?, ¿qué le pasó? Y que pudieran conversar un poquito de desahogarse. Con los más chiquititos también, pues ya se hablaba con los papás “¿qué pasó? por qué? “Y ahí ya lo vemos de otra manera, o a lo mejor no sé... tengo un niño que hasta el día de hoy no le gusta escribir, pero él contesta todo oralmente y es de muy buena comprensión y todo. Incluso a veces me da risa porque la profesora pregunta “vamos a ver” y él “si profesora lo tengo anotado” y empieza a leer su respuesta y

no tiene escrito eso mismo, pero lo tiene por frase, lo tiene como resumido escrito, pero él da una respuesta mejor.

Entrevistadora: ¿Cuál (es) era (n) su (s) estrategia (s) para motivar y mejorar la atención durante las clases de sus estudiantes con TEA?

Entrevistada: “Los intereses que tenían ellos, tratar de que todas las actividades fueran en base a los intereses que tenía cada estudiante, ya fuera algún monito... o algo que le gustara o si era más bueno... no sé... o le gustaba hacer actividades más matemáticas que de lenguaje, todo en base a los intereses”.

Entrevistadora: ¿Qué medidas y/o herramientas considera que se debieron implementar durante el confinamiento para un retorno a clases efectivo de su alumno con TEA?

Entrevistada: “Con los que yo tenía, no les costaba tanto venir, entonces no era como que no quisiera, pero claro, puede haber sido el proceso de adelantar lo que iba venir... o como iba a ser el proceso de nuevo. El tema a lo mejor de los protocolos, de estas cosas que ellos no estaban acostumbrados en sus casas. Claro, volver de nuevo a una rutina que a lo mejor ellos ya no tenían... Sí, porque a lo mejor es para los que tenían el tema de problemas de habilidades sociales, tampoco les beneficio volver al tiro, porque tenían que estar a un metro de distancia, el tema la mascarilla. Así que tampoco fue beneficioso para ellos. Yo creo que este año es como que han podido desarrollar más sus habilidades sociales, pero yo creo que eso no más, por lo menos por los chicos que trabajé, porque no, a ninguno le costó como el tema de volver”.



Entrevista Semiestructurada

“Percepción de Educadores Diferenciales sobre prácticas pedagógicas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en tiempos de confinamiento”.

Entrevista N° 2

Identidad Entrevistada: Entrevistada 5

Entrevistadora: **Describe a su estudiante con TEA que haya generado más impacto en su práctica docente durante el confinamiento.**

1. ¿Qué grado de TEA tenía?
2. ¿Cuáles eran sus fortalezas y debilidades?

Entrevistada: "Él es de alto funcionamiento, grado. Yo considero que lo que más le perjudicó a Hans estando en confinamiento, es que haya tenido cambio de educadora diferencial. Porque si bien es cierto, con Hans, nosotros nos relacionamos a diario en el saludo. De un minuto para otro su profesora que había trabajado con él muchos años no siguió. Entonces él perdió ese ritmo de trabajo, y por sus características volver a adaptarse en esa situación fue complejo porque ni siquiera había como una interacción más cotidiana, sino que era de vez en cuando, los momentos que él pudiera y todo fue lento. Además, que pasó una situación el año... eso fue a final en 2019, en donde su abuela materna, su cuidadora realiza una denuncia por un supuesto trato abusivo de una persona cercana al liceo, y estaba en un programa, fueron derivados a atenciones, hubo investigación y en ese ambiente terminó Hans su año escolar, y comenzó justo en pandemia. Entonces todos estos cambios, todos se le vinieron de una, fue muy complicado el proceso. De hecho, ponte tú... a ver, nosotros estuvimos en la primera semana de marzo. Yo logré establecer un tipo de comunicación con Hans por mayo del 2020 recién y ni siquiera directamente porque primero tuve que hacer el bypass con su abuela, o sea, primero convencer a la abuela que era necesario el trabajo, que no iba a ser todos los días, porque también Hans debía participar en su otras clases y había que considerar que todo era nuevo, por lo tanto iba a ser un periodo de adaptación súper

complicado, y de hecho fue eso casi solamente tenía celular el computador estaba malo de acá, se le facilitó uno también se echó a perder después".

Entrevistadora: ¿Y fortalezas?

Entrevistada: "Yo creo que eso fue la fortaleza, el hecho de que ya nos conociéramos. Yo creo que fue como "la fortaleza", porque la presión de la abuela para que él estuviera en clase, Hans lo odiaba y eso no lo entendía. Entonces en esta relación que nosotros establecimos, establecimos un horario de trabajo poco habitual, que eran los viernes de dos y media a cuatro de la tarde. El horario que él se sintiera cómodo y no durante las mañanas, porque aparte que se levantaba tarde. Entonces yo creo que esa fue la primera fortaleza que logramos hacer nosotros, establecer un horario de trabajo, pero sistemático todos los viernes de inmediato".

Entrevistadora: Relate una experiencia significativa con el estudiante con TEA que describió anteriormente (Aclarar concepto experiencia significativa)

Entrevistada: "Bueno, de hecho, el haber logrado que Hans terminará la media y que tuviera motivación e interés por seguir estudiando, yo creo que eso lo más significativo que se puede rescatar de esta de esta relación".

Entrevistadora: ¿y durante el confinamiento?

Entrevistada: "Durante el confinamiento yo pude ir a verlo para su cumpleaños, estuvimos con la profesora Elizabeth que me acompañó, lo fuimos a visitar, compartimos una cosita rica y nos vinimos, o sea, nos fuimos para Chillán".

Entrevistadora: ¿Cuáles fueron las problemáticas que se presentaron?

Entrevistada: 'La experiencia de confinamiento fue horrible, mala señal de internet, mal equipo tecnológico, mucha interferencia entre los vecinos, demasiado ruido,

una abuela sobreprotectora, sobre exigente que estaba metida en todas las clases. Entonces había muchas veces que Hans tenía que ir a estas Charlas, estos talleres, a estas investigaciones por los programas que estaba. Entonces había mucha interferencia para poder ir desarrollando un trabajo con Hans".

Entrevistadora: Según la respuesta anterior ¿Qué factores facilitan el proceso de enseñanza durante esta experiencia significativa? Preguntas relativas según la respuesta anterior

Entrevistada: "Que nosotros llegábamos a consenso. Nosotros teníamos acuerdos, los acuerdos, lo respetamos y los acuerdos, yo siempre lo planteaba exigiendo un poco más, sabiendo que quizás no lo iba a lograr, pero yo necesitaba que Hans pusiera el límite y el límite que él designaba es el límite que se respetaba en los plazos, en las tareas, en todo. Todo fue consensuado, nada fue impuesto".

Entrevistadora: ¿Qué tipo de modificaciones/transformaciones usted tuvo que realizar para abordar esta situación en particular?

Entrevistada: "Primero, volver a informarme de todo su historial, porque si bien es cierto, uno conoce a los estudiantes, los ve en el día a día, de repente uno se pierde información. Entonces volver a retomar la información, volver a hablar con los profesores que lo habían atendido, hablar con Francisca que había sido su educadora y preguntarle hasta dónde había sido la competencia que había alcanzado desarrollar Hans. Toda esa información yo la tuve que rescatar como para armarme el panorama de ver, *"ya, estamos en esta posición, es todo lo que se nos está exigiendo. Esto es lo que puede dar Hans y esto es lo que nos están exigiendo"* y viendo todo eso, la panorámica, elaborar un plan de trabajo".

Entrevistadora: ¿Cómo fue el proceso de coordinación por parte de usted como profesor diferencial para la intervención con especialistas del equipo multidisciplinario?

Entrevistada: "Bueno era fácil porque había reuniones semanales, entonces estaban dados los lineamientos, había mucha información relacionada, no necesariamente, pero por lo menos teníamos la instancia de que semanalmente nos seguíamos reuniendo nosotras y conversamos todas las situaciones. Y todas las situaciones emergentes se informaban a la coordinadora, cosa de que ella también tuviera información y ver de qué manera solucionar con los profesores de las asignaturas que, en este caso, lenguaje y matemáticas, eran las asignaturas focalizadas. En reuniones semanales puro trabajo colaborativo, yo solamente trabajo con horario y fueron las asignaturas que se privilegiaron, y qué pasó con la otra asignatura, no sé cómo fue realmente el trabajo sistemático. Ponte tú: se inventó acá el tema de hacer las guías quincenales, entonces quincenalmente se hacía un banco de guías y se entregaban a estudiantes, la señora Emilia venía a buscar guías para Hans, y en ese período ellos estaban en... parece que ya habíamos entrado, el Liceo pasó a ser Bicentenario y justo le tocó. Entonces había mucho material de lenguaje y matemática que había que buscar, y la señora venía en la ronda de entrega de material, también se le entregaba a ella".

Entrevistadora: **¿De qué forma participaron los padres, apoderados y familia de sus estudiantes con TEA en esta experiencia significativa?**

Entrevistada: "Ella casi era una alumna más, porque muchas veces estaba sentada al lado de Hans escuchando las clases y qué es lo que me pasaba a mí, cuando yo observaba que la señora Emilia sobre exigía que Hans respondiera, yo sutilmente le decía que ya era suficiente de su presencia y que era necesario que Hans trabajara solo, que ella pudiera bajar para estar en sus cosas.

Entrevistadora: **Claro, o sea, ¿ella estaba en todas las clases?**

Entrevistada: Sí, ella desconfiaba de que Hans cumpliera con los horarios, desconfiaba de Hans. A los dos y media yo le enviaba por WhatsApp el link a Hans, nosotros ya estábamos trabajando y de repente se escuchaban unos gritos terroríficos desde el piso de abajo preguntando si estaba en clases y otras veces ni

siquiera preguntaba, sino que simplemente llega a subir y se sentaba al lado de él a mirar qué estaba haciendo. Había mucha desconfianza de parte de la Señora Emilia porque sentía que Hans solamente iba utilizar el computador que le había prestado el Liceo para jugar, no para trabajar. Entonces hay un tema con la abuela cuidadora, podría ser como un factor que obstaculizó.

Entrevistadora: ¿O sea que en este caso la apoderada sería el factor obstaculizador de todo este proceso?

Entrevistada: "Si, sumando todo lo demás".

Entrevistadora: ¿Cómo esta experiencia significativa durante el confinamiento influyó en su ámbito personal y profesional?

Entrevistada: "Mira la verdad, influyó en mi vida profesional, porque tuve que traspasar todo mi trabajo a la pantalla. Tuve que aprender a usar el classroom, hacer el material, mandarlo, adaptarme a esta nueva forma de vida que llegó tan abruptamente, y, por lo tanto, por supuesto que influyó en mi vida personal. Tener que estar encerrada, compartir solo a través de la pantalla con los colegas, con los alumnos, no... yo creo que fue súper complejo, pero había que adaptarse a estos cambios que se presentaban continuamente, había que seguir trabajando, intentando... yo considero que hay un antes y un después."

Entrevistadora: Y en general como usted considera que afectó la pandemia a los estudiantes con TEA en el área funcional y emocional,

Entrevistada: "Desgraciadamente el tema de no socializar día a día con sus compañeros le perjudicó en el sentido de que él no tenía con quién conversar. Él vive solito con la abuela, la señora Emilia y su abuelo materno don Walter, los tres y un perro no me acuerdo cómo se llama. Los abuelos son personas de edad con

muchas enfermedades que demandan demasiada atención emocional y afectiva por parte de los demás. Entonces es complicado".

Entrevistadora: ¿Cómo logra usted sobrellevar la sobrecarga laboral existente en este periodo?

Entrevistada: "Tratando de buscar nuevas estrategias porque si no funcionaba algo había que ver de qué manera funcionaba... había que ver. Todo era ensayo y error. Buscando de qué manera puede ser. Si fue súper complejo, una plasticidad mental tremenda".

Entrevistadora: ¿Cómo atendía usted las desregulaciones, descompensaciones y/o crisis que pudieran presentar sus estudiantes a través de la pantalla?

Entrevistada: "Súper complicado, cuando yo por ejemplo, observaba que Hans algo le había pasado porque ya eran sus respuestas de "Hola profesora, ¿cómo está? sino cuando eran "mm.. sí, no" cuando eran monosílabos su respuesta, yo ya entendía que algo había sucedido. Entonces de manera sutil trataba de sacar la información hasta que me la decía. Entonces claro, ahí entendía yo porque estaba respondiendo así, por qué no había entrado a clases o por qué no había hecho tal actividad que se le había pedido. Porque siempre había una interferencia externa y esa interferencia externa desgraciadamente perjudicaba, perjudicaba mucho. A parte que él tiene mamá biológica que vive en Calama con su hermana biológica de papá y mamá, y no hay una relación afectiva y de cuidado responsable por parte de esta mujer, por tanto, Hans también estuvo más aislado de ella y de su hermana de lo habitual. Entonces y el hecho de no poder llamarse, a Hans se le echó a perder el celular... no, fue súper complicado, súper complicado".

Entrevistadora: ¿Dentro de este horario que ustedes tenían de clase a él le dio alguna crisis?

Entrevistada: "Dentro del horario de nosotros no, pero cuando sucedía cualquier cosa la abuela me informaba antes: *"no, es que no quiso entrar a clases, porque amaneció enojado"* y no sé X problema.

Entrevistadora: Cuando sucedían estas situaciones, ¿cuál era su estrategia para mejorar la atención y el ánimo del estudiante?

Entrevistada: No, primero abordar a la señora Emilia, la apoderada. Porque es una mujer que en esa época estuvo más descompensada de lo habitual, porque si tú le llamas por teléfono podías estar fácilmente hablando una hora con ella, y de esa hora podría fácilmente llorar 40 minutos, hablarte de sus problemas, de su dificultad, de que el doctor, que la pastilla, todo. Tenías que tener la disposición de escucharla a ella, antes de escuchar por qué y por qué había quedado ese tipo porque si no, ella seguía con esta contención de rabia y después se desquitaba con el chiquillo. Entonces mucho reto... mucho reto, sobre todo cuando ella estaba muy ofuscada sí. No, primero abordar a ella, después trabaja con Hans".

Entrevistadora: ¿Cuál (es) era (n) su (s) estrategia (s) para motivar y mejorar la atención durante las clases de su estudiante con TEA?

Entrevistada: "O sea, todos tuvimos que empezar a usar el Classroom, pero actividades cortas, que todo abordara los contenidos que estamos pasando, y actividades donde él pudiera tener éxito, en donde yo sabía que, si yo le planteaba el ejercicio, yo sabía con certeza que ese ejercicio lo iba a lograr con éxito. Por lo tanto, el siguiente iba a ser un poco más desafiante, y el siguiente un poco más desafiante y después venía otro donde yo sabía que seguro venía el éxito. Entonces esa fue una estrategia de trabajo que yo pude desarrollar con Hans y después que él me explicara cada uno de los ejercicios, entonces le pedía que me explicara aquel que era exitoso, y aquel en donde a él le había costado un poco más. Entonces,

pero todo, todo trabajo rápido. Hans tiene la facilidad de que entiende rápido, sobre todo las matemáticas. A él le gusta mucho la matemática, yo le decía “*ya Hans, entonces plantéame tú un ejercicio a mí ahora*”, entonces miraba los ejercicios que habíamos hecho, como que resolvía primero en la mente y después me lo preguntaba ya. Entonces yo iba haciendo el ejercicio y se lo mostraba, “*ah sí*” me dijo “*muy bien*”, entonces él ahí me iba reforzando a mí y yo lo reforzaba a él, cosas así.

Entrevistadora: ¿Qué medidas y/o herramientas considera que se debieron implementar durante el confinamiento para un retorno a clases efectivo de su alumno con TEA?

Entrevistada: "Sí, yo creo que pudimos haber hincado más el diente en el uso de más herramientas tecnológicas, y ahí el profesor Esteban a través de los programas PACE que estamos, lo motivó a inscribirse en un taller de computación, digitalización, programador no me acuerdo bien. El tema es que eran todos los días viernes de cinco a siete de la tarde y eran virtuales. Tenían clases sobre la temática que le encantaba y eso fue muy efectivo porque nos dio en el clavo con lo que a él. Le motiva porque es la tecnología, que es el dibujo, que es la creación, todo eso lo motiva Hans. Y después entonces, ponte tú descargaba la aplicación y te explicaba a ti, en qué consistía la aplicación y te daba ejemplo, mire y con esto tú puedes hacer esto...".

Entrevistadora: Dentro del establecimiento educacional o desde el MINEDUC, ¿usted considera que faltó alguna herramienta que les dieran a los estudiantes para volver a clases?

Entrevistada: “Bueno, yo considero que el MINEDUC siempre descansa en los saberes y conocimiento que de manera autónoma los docentes podemos tener. Confía ciegamente que nosotros vamos a hacer capacitaciones, que nos vamos a educar entre nosotros mismos, pero se desconocen todas las realidades, y yo lo veía en mis colegas con niños pequeños, ellas estando a cargo de cursos

pequeños... no, yo... de verdad, sentía que la exigencia, más encima la exigencia femenina era el doble, y el triple, entonces siento que a ellas no se les atendió como correspondió, no se les dio el espacio, ni el... cómo poder decirlo... ni la consideración necesaria, Sí considero que quedaron como muy, muy solas con mucha, mucha exigencia y *“arréglatelas como puedas”*, desgraciadamente”.



