



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN FACULTAD FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO EDUCACIÓN DIFERENCIAL

“PERCEPCIONES SOBRE LAS HABILIDADES SOCIALES DE NIÑOS Y NIÑAS
CON RETOS MÚLTIPLES PRIVADOS DEL CUIDADO PARENTAL, QUE TIENEN
LOS PROFESIONALES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA DE DOS ESCUELAS
ESPECIALES DE LA COMUNA DE ÑUÑO A, REGIÓN METROPOLITANA”

Memoria para optar el título profesional de Licenciatura en educación y
pedagogía en educadora diferencial, especialidad problemas de la visión.

AUTORAS:

Laura Barrera Villavicencio.

Laura Sotomayor Rodríguez.

PROFESORA GUÍA:

María Verónica Caris Castro.

PROFESOR COLABORADOR:

Andrés Marió Casanova.

SANTIAGO DE CHILE, AGOSTO, 2020.

2020 - Laura Barrera Villavicencio & Laura Sotomayor Rodríguez

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Dedicamos esta memoria a:

Nuestras familias, amigos y profesores que han marcado nuestra vida universitaria.

En especial a Felicia González con gran respeto, admiración y cariño.

Agradecimientos

Agradezco enormemente a mi familia, a quienes amo mucho, a mis padres Patricia y Luis, por potenciar mis deseos de aprender, conocer y experimentar constantemente, atribuyo a ellos todos mis logros académicos, agradezco su amor y apoyo incondicional. A la Mamita Cornejo, por disfrutar la vida, valoro cada momento y experiencias compartidas. A mi hermana Myriam y su esposo Christian porque siempre han estado presente. También, agradecer a mi amiga, compañera y colega Laura, por recorrer juntas este gran camino, a Pablo, a quién amo y admiro mucho, a María, Sinseriedad, a los amigos de la vida y los que encontré en la universidad, gracias por cada momento, por el cariño y la amistad. Finalmente, agradecer al profesor Andrés, por orientarnos y apoyarnos siempre en este proceso.

Laura Paz Barrera Villavicencio.

Agradezco en primer lugar a mi familia; especialmente a mi mamá Gloria, todo esto es por ella y para ella. A mi papá Juan Carlos, por siempre estar presente desde donde sea que estuviese. A mi hermana Macarena, por ser siempre mi guía, apoyarme y enseñarme el camino, en lo académico y en la vida en general, mi admiración completa es para ella. A mi hermano Diego, por el día a día, por acompañarme y bueno, él sabe, espero nunca perder nuestra compañía. A mi sobrino Martín, simplemente por existir y ser la alegría de mi vida. A mi abuelo Orlando, por siempre estar preocupado por mí, me hace feliz que él pueda ver el fin de esta primera etapa. A mi abuela, mi mami chela, que a pesar de no estar físicamente hace muchos años, siempre ha estado en mi corazón y me ha apoyado y dado fuerzas.

En segundo lugar a mis amigos; los de la vida y los que conocí en la universidad y valoro mucho, especialmente a mi compañera de carrera, Laura, estoy más que agradecida de haberla conocido y de haber recorrido juntas este camino de principio a fin. A Simón por ser mi compañero siempre en la vida, y hacerme saber lo valiosa que soy, especialmente ahora que admiro como nunca su voluntad y fuerza. Gracias.

Laura Isabel Sotomayor Rodríguez.

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE ABREVIATURAS.....	6
RESUMEN	7
ABSTRACT.....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1-. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	10
1.2-. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	16
1.3 JUSTIFICACIÓN	18
1.4 OBJETIVOS.....	20
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL	21
2.1 DISCAPACIDAD	21
2.2 TIPOS DE DISCAPACIDAD	25
2.2.1 <i>Deficiencia Mental Severa o Discapacidad Intelectual.</i>	25
2.2.2 <i>Discapacidad visual.</i>	26
2.2.3 <i>Multidéficit o Discapacidades múltiples.</i>	27
2.2.4 <i>Discapacidad auditiva.</i>	27
2.2.5 <i>Disfasia Severa, Trastorno Complejo o Central del Lenguaje.</i>	28
2.2.6 <i>Trastorno autista o Trastorno del Espectro Autista.</i>	29
2.2.7 <i>Discapacidad Motora.</i>	29
2.2.8 <i>Trastorno Vincular o Trastorno reactivo de la Vinculación.</i>	29
2.3 CUIDADO PARENTAL	31
2.4 COMUNIDAD EDUCATIVA	33
2.4.1 <i>Profesionales de la educación</i>	34
2.4.2 <i>Asistentes de la Educación.</i>	34
2.5 HABILIDADES SOCIALES.....	35
2.5.1 <i>Dar una negativa o decir no.</i>	37
2.5.2 <i>Habilidades sociales no verbales.</i>	38
2.5.3 <i>Interacciones con estatus diferentes.</i>	38
2.6 PERCEPCIÓN.	39
2.7 RELACIONES SOCIALES.....	40
2.8 DESARROLLO AFECTIVO	41
2.9 CONDUCTAS	42
2.10 PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	43
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	45
3.1 PARADIGMA.....	45
3.2 ENFOQUE.....	45
3.3 DISEÑO.....	46
3.4 CONTEXTO	47
3.5 SUJETO DE ESTUDIO	50
3.6 INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN.	52
3.7 ANÁLISIS	56
3.8 ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	57
3.9 ACCIONES GENERALES	58
3.10 CONFIABILIDAD Y VALIDEZ	60
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS.....	61
4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO	62
4.2 ANÁLISIS INTERPRETATIVO	104
CAPÍTULO V: REFLEXIONES FINALES.....	127
DISCUSIÓN	130
REFERENCIAS	131

LISTA DE ABREVIATURAS

OMS: Organización Mundial de la Salud.

UNICEF: United Nations Children's Fundation.

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

SENADIS: Servicio Nacional de la Discapacidad.

UNEES: Unión Nacional de Educadores de Escuelas Especiales.

CIDDM: Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías.

CIF: Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud.

MINEDUC: Ministerio de Educación.

RELAF: Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar.

LGE: Ley General de Educación.

BCN: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

REME: Revista Electrónica de Motivación y Emoción.

RESUMEN

En esta investigación se develan las percepciones sobre las habilidades sociales de niños y niñas con retos múltiples privadas del cuidado parental, que tienen los profesionales de la comunidad educativa a la que estos asisten, basándose en tres habilidades sociales específicas: dar una negativa o decir no, habilidades sociales no verbales e interacción con estatus diferentes.

Entre los temas que se abordan en el marco referencial se encuentran: discapacidad, cuidado parental, comunidad educativa y habilidades sociales, los cuales son de gran importancia para comprender lo investigado.

La metodología de esta investigación utiliza un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, además cuenta con un diseño de estudio de caso intrínseco el que se realiza en dos escuelas de la comuna de Ñuñoa que atienden a estudiantes con retos múltiples. El instrumento utilizado para recolectar la información necesaria para la realización de esta investigación es una entrevista del tipo semi estructurada.

En las reflexiones de esta investigación se destaca que las percepciones de los profesionales que trabajan con estudiantes con retos múltiples privados del cuidado parental, sobre sus habilidades sociales son en general optimistas y positivas, y están influidas por el afecto, cariño y compromiso que tienen estos profesionales con sus estudiantes.

Palabras claves: percepciones, habilidades sociales, retos múltiples, cuidado parental, profesionales de la comunidad educativa.

ABSTRACT

In this investigation it's going to be revealed the perceptions about social skills of boys and girls that were private of parental care with multiples challenges, these kids have some education professionals that assist them, based on three specific social skills: give a negative or say no, no verbal social skills and interaction with different status.

Between the subjects that are approached in the referencial frame you can find: disability, parental care, educational community and social skills which are of big importance to understand the investigation.

The methodology of this investigation uses an interpretative paradigm with a qualitative focus, also counts with a intrinsic case design study, which is applied in two schools in Ñuñoa which see students with multiple challenges. The instrument used to collect the information needed for the realization of this investigation was a semi structured interview.

In the reflexions of this investigation it stands out the the perception of the professional that work with students that that were private of parental care with multiples challenges, about their social skills are often optimistic and positive, and they are influenced by affection, care and compromise that these professionals have for their students.

Keywords: Perception, social skills, multiple challenges, parental care, professional of the educative community

INTRODUCCIÓN

La presente investigación devela las percepciones sobre las habilidades sociales de niños y niñas¹ con retos múltiples privadas del cuidado parental que tienen los profesionales de la comunidad educativa a la que estos menores asisten. Tener habilidades sociales adecuadas a los diferentes contextos trae varios beneficios en las relaciones interpersonales.

Esta investigación cuenta con cinco capítulos: en el primero, se plantea el problema de investigación, la justificación de ésta y los objetivos, tanto generales como específicos. El segundo, corresponde al marco referencial, en el cual se presentan los antecedentes sobre el tema de investigación, abarcando distintos temas como tipos de discapacidad, cuidado parental, habilidades sociales, comunidad educativa, percepción, entre otros. En el tercer capítulo, se da a conocer los aspectos metodológicos utilizados en esta investigación tales como: paradigma, enfoque, diseño, contexto, entre otros. El cuarto capítulo, corresponde al análisis de datos, en el cual se presenta la información recogida a través de las entrevistas realizadas. Este capítulo cuenta con el análisis descriptivo, en el cual se examina la información creando subcategorías de análisis, y el análisis interpretativo, en el cual se triangula la información recolectada, considerando diversos autores. Finalmente, en el quinto capítulo, se presentan las reflexiones finales basadas en los hallazgos de la investigación.

¹ En adelante se utiliza el término “niño” para referirse indistintamente a las niñas, niños y adolescentes, conforme al concepto utilizado por la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1-. Presentación del problema

El 15% de la población mundial corresponde a personas en situación de discapacidad (OMS, 2011), esto quiere decir, que al menos 1.050 millones personas en el mundo tienen algún tipo de discapacidad. De esta cifra, 93 millones son niños, niñas y adolescentes (UNICEF, 2013). Este catastro permite dar cuenta que existe una gran población a nivel mundial de personas con discapacidad, por lo que se hace necesario visibilizar esta realidad y avanzar en políticas que resguarden los derechos de estas personas, en las distintas áreas de su desarrollo. Además, es necesario crear conciencia en el resto de la población, para lograr una real inclusión que permita que las personas, tanto con discapacidad como aquellas que no la tienen, puedan convivir y desarrollarse de manera plena e integral.

En Latinoamérica, existen 85 millones de personas en situación de discapacidad (OMS, 2011), por lo que es importante que los distintos Estados de cada país consideren a estas personas y se comprometan en este gran desafío, creando leyes que aseguren y respalden el bienestar y los derechos de todos.

Por esta razón, es que se crea la “Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, el año 2006 por las Naciones Unidas, en Nueva York, firmada y ratificada por 161 países entre ellos Chile. La cual tiene como propósito “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (ONU, 2006, p.4). Este es un gran avance en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, ya que esto favorece a que sean respetadas y valoradas por ser personas sin importar el tipo o grado de discapacidad que presente. Si bien es importante que exista este tipo de documento, es aún más importante que se respeten y se lleven a la práctica lo estipulado en ellos y así seguir avanzando en cuanto a la igualdad y la no discriminación.

La Convención se refiere a la discapacidad como un concepto que evoluciona y se produce entre la persona que presenta una deficiencia ya sea física, mental, intelectual y/o sensorial y los obstáculos o barreras presentes en el ambiente (ONU, 2006). El Ministerio de Educación en el 2009 promulga el decreto 170 en cual establece normas para identificar a aquellos estudiantes beneficiados con la subvención escolar para educación especial, en el artículo 73 establece que aquellos estudiantes que presentan discapacidades múltiples son denominados como personas con multidéficit (Decreto 170, 2010). Sin embargo, se considera que el término empleado para referirse a personas con estas características se enfoca principalmente en los déficit o discapacidad que presentan, por esta razón, en la presente investigación se utiliza el término retos múltiples para referirse a personas que presentan más de una discapacidad, ya que este hace referencia a los retos que tiene el profesional frente a las características propias de cada estudiante y no a su discapacidad.

La Convención establece, además, que cada Estado debe promover y asegurar los Derechos Humanos y libertades fundamentales de las personas que se encuentran en situación de discapacidad, evitando la discriminación por motivos fundadas en ésta (ONU, 2006). Debido a ello, en el año 2010, en Chile se promulga la Ley 20.422, que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, ya que el 16.7% de la población chilena mayor a dos años tiene algún tipo de discapacidad, lo que corresponde a 2.836.818 personas (SENADIS, 2015). Esta ley da origen al Servicio Nacional de la Discapacidad, institución dependiente del Ministerio de Desarrollo Social y Familia. Senadis está encargada de promover el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad y además, favorecer la inclusión social, eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad, ejerciendo el pleno ejercicio de sus derechos (SENADIS, 2010). Se ha avanzado de forma gradual a nivel nacional en asegurar los derechos y la igualdad de oportunidades de las personas en situación de discapacidad, creando distintas políticas que la respaldan, en las distintas áreas del desarrollo de la persona como, vida independiente, acceso universal, participación y diálogo social, entre otras (Ley 20.422, 2010), inclusión escolar (Decreto 170, 2010; Decreto 83, 2015) e Inclusión laboral (Ley 21.015, 2017).

Por otra parte, todos los niños y niñas con o sin discapacidad, que se encuentren temporal o permanentemente privadas de cuidado parental, tienen derecho a la protección y asistencia especial del Estado, dependiendo de la situación en la que se encuentre, prestando una particular atención en la educación, origen étnico, religioso, cultural y lingüístico del menor (UNICEF, 2006). Con respecto a la educación que reciben estos menores, privados del cuidado parental, tienen el derecho de asistir a establecimientos educacionales y ser parte de una comunidad educativa que les brinden las mismas oportunidades que a cualquier niño, niña y adolescente del país.

La LGE (2009), Ley 20.370 establece que:

La comunidad educativa es una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa. Ese objetivo común es contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos que son miembros de ésta, propendiendo a asegurar su pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico (...) La comunidad educativa está integrada por alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedores educacionales. (art.9)

Es por esto, se hace fundamental que las personas que forman parte de cada comunidad educativa en los distintos establecimientos del país, especialmente los adultos, consideren las distintas características de los estudiantes que asisten a la escuela, sobre todo cuando se trata de estudiantes que por distintos motivos se encuentran privados del cuidado parental, con el fin que su proceso de enseñanza y aprendizaje no se vea afectado por esta situación.

El hecho que estos niños, niñas y adolescentes asistan a establecimientos educacionales junto a otros menores les brinda la oportunidad de aprender y desarrollar habilidades sociales que permitan una adaptación social, emocional y académica. Lo cual tiene un papel vital en la adquisición de reforzamientos sociales y culturales, las cuales se adquieren principalmente a través del aprendizaje: observación, imitación e información recibida por otros (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987). Por lo tanto, la participación y compromiso que exista por parte de toda la comunidad educativa será valiosa a la hora de desarrollar las habilidades sociales presente en los menores que

asisten a la institución.

Para esta investigación se entiende por habilidades sociales al conjunto de conductas complejas entre personas; cuando estos comportamientos son apropiados puede ocasionar una satisfacción personal e interpersonal, la cual puede ser a corto o largo plazo, estas habilidades sociales no son una característica de la personalidad, sino que corresponde a conductas que se aprenden y adquieren con el tiempo (Michelson et al., 1987). Las habilidades sociales son fundamentales en el desarrollo integral de las personas, ya que permiten crear lazos y comunicarse de manera efectiva con los demás. Es importante señalar, que no se nace con ciertas habilidades sociales, sino que son desarrolladas y aprendidas a lo largo de la vida. La falta de habilidades sociales o el poco desarrollo de estas pueden ocasionar en la persona un rechazo o aislamiento social, además, puede afectar en el rendimiento escolar y las relaciones con los compañeros (Michelson et al., 1987). Es importante que las personas adquieran y desarrollen habilidades sociales adecuadas a los distintos contextos, ya que esto permite una relación interpersonal eficiente lo que produce satisfacción, autenticidad, empatía y compañerismo, lo que conlleva a conseguir estabilidad emocional y felicidad.

Es fundamental desarrollar las habilidades sociales desde temprana edad; el núcleo familiar es la primera instancia en donde los menores tienen la oportunidad de relacionarse con otras personas, siendo ésta la principal fuente de imitación y adquisición de dichas habilidades sociales, es decir, la familia se convierte en el principal agente socializador de los menores, muchas veces esto depende de la cultura y creencias que tengan los integrantes de cada familia. La escuela complementa la adquisición y desarrollo de estas habilidades sociales, ya que desde que ingresan al sistema escolar en pre-Kinder, tienen la posibilidad de compartir con personas de distintas edades y niveles jerárquicos, durante toda su escolaridad.

Para la adquisición de estas habilidades sociales, es relevante la imagen de los adultos ya que sirven de modelo y ejemplo directo de las conductas, mostrando detalles y la respuesta social completa de lo que se desea comunicar (Michelson et al., 1987). El primer acercamiento de habilidades sociales que tiene un menor suele darse en su núcleo familiar. Sin embargo, para los niños, niñas y adolescentes que carecen de este núcleo se

hace un poco más compleja la adquisición de habilidades sociales adecuadas al contexto, por lo que es importante que la comunidad escolar apoye la adquisición y el buen desarrollo de las habilidades, debido a que son el principal modelo de estas conductas.

Es fundamental que los distintos profesionales que son parte de la comunidad educativa, además que conozcan y desarrollen habilidades sociales adecuadas al contexto, sean capaces de estar atentos a las habilidades sociales de sus estudiantes, en la mayor cantidad de espacios en los que se desenvuelven dentro de la escuela, por lo tanto, es de gran valor que el profesional tenga una percepción acerca de las habilidades sociales que están presentes o no en los menores con los que trabaja, con el fin de poder desarrollarlas y ser un modelo de imitación de estas conductas, lo que permite contribuir al desarrollo integral de estos estudiantes aportando en las áreas social, emocional y académica, y así permitir una comunicación efectiva y respetuosa con las demás personas .

Las habilidades sociales implican la interacción entre dos o más personas. Dentro de la comunidad escolar son muchas las interacciones que ocurren entre los miembros que forman parte de ésta, por ejemplo, entre estudiantes, entre profesores, entre padres y apoderados, entre asistentes de la educación, entre equipos directivos y sostenedores y también existen interacciones entre los distintos grupos como, padres y apoderados con directivos, profesores con estudiantes, estudiantes con directivos, directivos con profesores, entre otros.

La interacción más común que se da dentro de la comunidad escolar, es la que ocurre entre los profesionales de la comunidad tales como profesores, asistente social, psicólogos y/o kinesiólogos, con los estudiantes, ya que son éstos quienes tienen una relación directa con los menores y apoyan constantemente el proceso educativo de ellos. Con el fin que estas interacciones sean respetuosas, cordiales y efectivas entre los miembros de la comunidad educativa, se hace necesario que estos posean y desarrollen habilidades sociales apropiadas a los diferentes contextos que pueden encontrar dentro de la comunidad. El rol de los profesionales toma importancia en este sentido ya que se convierten en modelos y ejemplos de habilidades sociales apropiadas para los estudiantes. Es decir, si los profesionales tienen un trato respetuoso y cordial hacia los

alumnos estos tenderán a responder de la misma manera y por el contrario, si tienen un trato grosero o poco amable los menores reaccionan de igual manera ya que cuando se perciben diferencias, las personas se comportan de manera diferente.

En este sentido, la percepción que tienen los profesionales de la comunidad educativa acerca de las habilidades sociales que tienen los estudiante, es muy importante, ya que, como se mencionó anteriormente, ellos como adultos modelos de estas habilidades pueden desarrollarlas y corregirlas en los menores, dando ejemplo de habilidades sociales adecuadas y exagerando en caso de ser necesario para dar énfasis en éstas, más aún cuando se trata de menores que no tienen un núcleo familiar que le ayude en el desarrollo de estas habilidades. Por lo que las percepciones que los distintos profesionales tengan acerca de las habilidades sociales de estos menores serán un gran apoyo, ya que, a partir de éstas les permite llevar a cabo un plan de trabajo transversal a todas las áreas en las que se desarrolla el estudiante dentro de la comunidad.

Al hablar de percepciones se hace referencia a las cualidades de las cosas, situaciones o personas y la conexión con lo abstracto que se establece entre ellas, estas percepciones se encuentran dentro de los conceptos y juicios de quien percibe. Es decir, las percepciones no son lo que se experimenta físicamente con las características visuales, táctiles, auditivas, etc. sino que más bien corresponde a la interpretación de las sensaciones dándole además un significado propio (Barthey, 1969). Por lo tanto, las percepciones por una parte son únicas y diferentes en cada persona que percibe, por otra, corresponde a un proceso en el cual la persona se relaciona con su medio y a través de las sensaciones le da un significado a éste lo que permite interpretar, identificar y dar sentido a los objetos, personas y situaciones con las que se encuentra a diario cualquier individuo. Finalmente, es importante destacar que la percepción se relaciona con las características que tienen las personas, cosas o situaciones y con la conexión con lo abstracto, que es propio de cada individuo.

Es por todo esto, que surge la pregunta de investigación: ¿Cómo son las percepciones que tienen los profesionales de la comunidad educativa sobre las habilidades sociales de niños y niñas con retos múltiples privadas del cuidado parental?

1.2-. Delimitación de la investigación

Las percepciones que tienen los profesionales de la comunidad educativa, sobre las habilidades sociales de los menores con retos múltiples que asisten a la escuela y, que además, se encuentran privados del cuidado parental son de gran relevancia, ya que, a partir de estas percepciones se podrán desarrollar y evaluar las habilidades sociales del menor. La importancia de tener habilidades sociales adecuadas al contexto, radica en que el poco desarrollo de éstas puede ocasionar rechazo o aislamiento social, bajo rendimiento escolar, relaciones con sus pares poco efectivas, entre otras.

Según Michelson et al., (1987) las habilidades sociales se dividen en quince áreas o módulos, de las cuales para esta investigación se consideran tres de ellas: Dar una negativa o decir no; Comunicación no verbal e Interacciones con estatus diferentes. Esto debido a que los profesionales de la comunidad educativa, trabajan en contextos de escuelas especiales donde asisten estudiantes con distintas discapacidades y en algunos casos, retos múltiples, los cuales por lo general carecen del lenguaje verbal, por lo tanto, las tres áreas escogidas pueden ser observadas y desarrolladas en estos contextos. Además, dichas áreas tienen un gran valor en el desarrollo integral de los menores que se encuentran en situación de discapacidad, ya que, los ayuda a expresarse de manera apropiada en diferentes contextos lo que le permite llevar a cabo una comunicación más efectiva, lo que se traduce en más seguridad al momento de expresarse y relacionarse con otras personas.

A continuación, se entrega una brevemente cada habilidad social escogida para esta investigación:

Dar una negativa o decir no: Esta área trata acerca de la capacidad que tiene un menor para negarse de manera respetuosa y efectiva a una petición o demanda que le solicita otra persona, pudiendo expresar lo que siente frente a dicha invitación o petición. Los autores destacan que los individuos que carecen de esta habilidad con frecuencia se sienten frustrados, en cambio, aquellos que aprenden a decir que no de manera apropiada, tienen un mayor control de sus interacciones sociales. Además, adquirir esta habilidad puede hacer comprender a los niños y niñas que ser rechazado no se debe sentir como

algo hiriente (Michelson et al., 1987).

Comunicación no verbal: La comunicación no verbal es un tipo de habilidad que viene a complementar el lenguaje verbal, ya que cuando los componentes verbales son acompañados de componentes no verbales la comunicación es más efectiva, por el contrario, cuando existe una inconsistencia entre ambos elementos se pueden producir malos entendidos y una comunicación ineficaz.

La falta o deficiencia de esta habilidad puede afectar no solo a lo que se dice sino también al desarrollo de la conversación. Por lo tanto, una persona que tiene esta habilidad social desarrollada de manera adecuada al contexto, será un conversador más efectivo (Michelson et al., 1987).

Sin embargo, existen casos en que la comunicación no verbal es la manera más directa de comunicarse, y no necesariamente va acompañada de elementos verbales, especialmente cuando se trata con personas en situación de discapacidad como personas sordas o personas con retos múltiples quienes para comunicarse de manera más efectiva utilizan distintas formas, por ejemplo, las personas sordas se comunican mediante la Lengua de Señas, las personas con retos múltiples en algunos casos usan sistemas de calendarios los cuales les permiten escoger las actividades que desean realizar, existen también personas sordociegas las cuales han desarrollado un sistema de comunicación no verbal de Lengua de Señas táctil, por lo que este tipo de comunicación no verbal es el único medio para comunicarse con otras personas.

Interacción con estatus diferentes: Las diferencias de estatus son generalmente debido a las estructuras jerárquicas que se dan en los grupos. Algunas de las diferencias que se pueden dar son por la autoridad del individuo, el poder de éste en un grupo, la edad del individuo, entre otros.

Las diferencias en los estatus de las personas tienen un papel importante en la comunicación, ya que, en muchas ocasiones al relacionarse con personas de diferentes estatus, la manera de comunicarse suele ser distinta, ya sea por respeto a ésta y a su posición o por el protocolo establecido, lo cual requiere en muchas ocasiones adaptar lo

que se dice.

Las interacciones que tienen los niños con los adultos suelen ser frecuentes y conllevan respeto debido a la diferencia de estatus; esta interacción niño - adulto puede ser con sus padres, vecinos, tíos, entre otros. La interacción con los padres es la más frecuente y sirve de modelo para desarrollar las habilidades con estatus diferentes. Los investigadores afirman que los niños tienden a extender la relación con estatus diferente que tienen con sus padres a los otros adultos. El desarrollo óptimo de esta habilidad puede aportar a la facilidad y éxito con que el niño pueda relacionarse con el mundo de los adultos.

La presente investigación, se realiza en dos escuelas especiales de la comuna de Ñuñoa, mediante un estudio de caso.

1.3 Justificación

En Chile, hasta el año 2018 las escuelas especiales existentes alcanzan a 2.027, en las que están matriculados 245.635 estudiantes (UNEES, 2018) si bien éstas tienen en común que atienden a personas con discapacidad, varían según las necesidades de los estudiantes a los que atiende. Por un lado, están las instituciones que trabajan con estudiantes con necesidades educativas permanentes, por ejemplo, estudiantes con discapacidad intelectual, discapacidad sensorial, discapacidad motora, entre otras, y también, están las que trabajan con estudiantes con necesidades educativas transitorias por ejemplo, trastornos específicos del lenguaje. Cada escuela tiene un proyecto educativo propio el cual da el enfoque al trabajo a realizar con los estudiantes, todas tienen un carácter académico, pero las metas se diferencian en lo cognitivo, o funcional u otros.

Independiente del enfoque que tenga cada escuela, es muy importante que de manera transversal se trabajen las habilidades sociales en los menores, ya que el desarrollo de estas habilidades permite crear relaciones interpersonales efectivas con otras personas, lo que entrega mayor seguridad al momento de relacionarse y crear nuevos vínculos. Estas habilidades son adquiridas mediante la imitación de un adulto, en

primera instancia éste suele ser un miembro de la familia del menor y posteriormente los adultos de la comunidad educativa apoyan esta tarea. Sin embargo, en aquellos menores que por diversas razones se encuentran privados del cuidado parental toma más importancia la tarea que realizan los profesionales de la comunidad educativa en cuanto a la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales de los niños y niñas, ya que éstos son la fuente de imitación más directa para el menor.

La participación del profesional que trabaja de forma directa con el menor en situación de discapacidad privado del cuidado parental, es muy importante y contribuye al crecimiento integral de este, por ello es necesario investigar en torno a las percepciones que los profesionales de la comunidad educativa tienen sobre las habilidades sociales de estos niños y niñas, y de este modo favorecer el desarrollo adecuado de éstas. En la actualidad, existen varias referencias bibliográficas sobre las habilidades sociales en la infancia, sin embargo, éstas tienden a ser muy generales y no consideran que estos niños y niñas puedan estar en situación de discapacidad y además, privados del cuidado parental.

Es de interés para las autoras realizar la presente investigación considerando en primera instancia, que si bien el tema de la discapacidad se ha ido visibilizando progresivamente, factores como la privación del cuidado parental de los menores con discapacidad ha sido poco abordado, aunque se está trabajando para eliminar la discriminación fundada en la discapacidad, ésta aún existe, y en aquellos niños y niñas que por diversas razones se encuentran privadas del cuidado parental, se vuelven más vulnerables y segregados por la falta del núcleo familiar, el cual es un gran sustento en el desarrollo integral del menor.

Por esta razón, se busca aportar de manera significativa en los estudiantes, dando mayor énfasis a aquellos niños y niñas con retos múltiples que están privados de ese apoyo familiar tan importante en el desarrollo integral de cada menor, lo cual implica de parte del profesional de la comunidad educativa un mayor interés y compromiso con estos menores para favorecer en el buen desarrollo de las habilidades sociales, con el fin que el menor se pueda desenvolver de manera adecuada tanto en aspectos académicos como en sus relaciones interpersonales.

1.4 Objetivos

Objetivo General:

Develar las percepciones sobre las Habilidades Sociales de niños y niñas con retos múltiples privadas del cuidado parental, que tienen los profesionales de la comunidad educativa en dos escuelas de la comuna de Ñuñoa, Región Metropolitana.

Objetivos Específicos:

- Identificar respuestas negativas en niños y niñas con retos múltiples, privadas del cuidado parental con los profesionales de la comunidad educativa.
- Describir la comunicación no verbal que tienen niños y niñas con retos múltiples, privadas del cuidado parental con los profesionales de la comunidad educativa.
- Indicar interacciones que tienen los niños y niñas con retos múltiples, privadas del cuidado parental con los profesionales de la comunidad educativa.

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

En este capítulo se presenta una recopilación de antecedentes sobre el tema de estudio, los cuales dan un lineamiento a esta investigación. Estos antecedentes se reúnen a partir de distintos autores y conceptos los cuales permiten fundamentar y fortalecer la presente investigación.

2.1 Discapacidad

El concepto de discapacidad ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. La OMS es una entidad que ha aportado significativamente a la conceptualización de la discapacidad. Esta organización fue creada en abril de 1948, actualmente 194 Estados Miembros trabajan junto a los gobiernos y otras sociedades para apoyar su desarrollo en el ámbito de la salud.

La OMS (s.f.) vela para que las personas tengan servicios de salud integrales y centrados en ellos, los cuales deben ser equitativos y asequible, facilitar el acceso a tecnologías sanitarias, eficaces y seguras, y fortalecer los sistemas de información sanitaria. Estos servicios de salud van dirigidos a combatir enfermedades infecciosas, como el VIH, la gripe y otras enfermedades transmisibles como el cáncer y diferentes diagnósticos cardíacos proporcionando medicamentos y vacunas.

Según la OMS (2011), la población de personas en situación de discapacidad corresponde a un 15% de la población mundial, es decir, cerca de 1.050 millones de personas en todo el mundo vive con algún tipo y grado de discapacidad.

En los años ochenta la OMS crea la CIDDM la cual tiene como objetivo proporcionar a los profesionales conceptos acerca de la discapacidad buscando un lenguaje común (Charpentier y Aboiron, 2000).

Con este documento se daba importancia a las enfermedades, traumatismos o patologías que presentan las personas, conceptualizando éstas, siendo un documento utilizado principalmente para fines médicos.

Charpentier y Aboiron (2000) comentan que la CIDDM cuenta con tres dimensiones, que se encuentran en el campo de la salud: la primera dimensión es la deficiencia, la cual describe las enfermedades que padece una persona o el daño que tiene un órgano como tal. La segunda dimensión se refiere a la discapacidad, la cual describe aquellas limitaciones a las que se puede enfrentar la persona al realizar las actividades cotidianas. Por último, la tercera dimensión se refiere a la minusvalía o desventaja, la cual describe aquellas limitaciones sociales que impidan su participación en la sociedad.

La CIDDM fue bastante criticada por distintas razones, entre éstas se destaca la dimensión de discapacidad, ya que este concepto es rechazado por distintas personas con discapacidad y profesionales del área de la salud porque consideran que da mayor importancia a lo que la persona no puede realizar, lo cual la desvaloriza, por lo que proponen utilizar el término capacidades (Charpentier y Aboiron, 2000).

Este documento tiene un enfoque médico lo cual ha permitido clasificar las distintas patologías o condiciones médicas que tienen las personas con discapacidad, dando mayor importancia a las características propias de estas personas por encima de su aporte y participación en la sociedad a la que pertenecen. Si bien actualmente, este enfoque médico es poco utilizado en el área de la discapacidad se considera un aporte para la creación de nuevos enfoques multidimensionales los cuales consideran además del área médica, aspectos sociales, culturales, contextuales o ambientales y personales.

Debido a las críticas que recibió esta versión y con el objetivo de seguir aportando y actualizando en cuanto al término discapacidad, en el año 2001 la OMS crea la CIF, una segunda versión de la CIDDM.

El objetivo principal de la CIF (2001) es:

Brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados “relacionados con la salud”(…) que posibilita la comunicación sobre la salud y la atención sanitaria entre diferentes disciplinas y ciencias en todo el mundo. (p.3)

La creación de este documento es un gran aporte en distintos aspectos, por un lado

para el trabajo transdisciplinar, ya que permite que los distintos profesionales que se relacionan y trabajan con personas con discapacidad manejen un lenguaje en común al momento de referirse a los distintos aspectos del desarrollo de estas personas. Por otro lado, en este documento se da gran importancia a la participación que las personas con discapacidad tienen o debieran tener en los distintos contextos en los que se desenvuelven.

Es importante mencionar que la CIF no busca catalogar a las personas con discapacidad, sino que clasifica las características de la salud que presentan dichas personas considerando aspectos ambientales y situaciones individuales de cada uno. Por lo tanto, la discapacidad se produce en la interacción que existe entre la persona, sus características de salud y el contexto en el que se desenvuelve (CIF, 2001).

La CIF (2001) utiliza el concepto “discapacidad” como un término global para referirse a las distintas interacciones que tienen las personas con el entorno físico y social en el que se encuentran.

Teniendo en cuenta los avances en el área de la discapacidad y gracias a la creación de distintos documentos, mencionados anteriormente y las diferentes entidades involucradas es que este término ha ido cambiando de manera gradual a lo largo del tiempo, considerando distintos factores influyentes que hacen que una persona se encuentre en situación de discapacidad, creando en la actualidad un concepto más amplio para definir ésta.

Actualmente, se define discapacidad como:

Un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales.

Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive. (OMS, s.f.)

Durante la década del 2000 no solo la OMS se preocupó de la situación en la que

han vivido las personas con discapacidad en distintas partes del mundo. En el año 2006 las Naciones Unidas crean la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, firmada y ratificada por 161 países, entre ellos Chile.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) se plantea como objetivo “promover, proteger y asegurar el pleno goce y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente” (p. 4).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha sido un gran aporte en el reconocimiento de los derechos que tienen las personas que se encuentran en situación de discapacidad en los distintos aspectos de la vida como acceso a la salud, justicia, educación, accesibilidad, trabajo y empleo, entre otras en los distintos rangos etarios, centrándose en la igualdad de condiciones para todos sin importar el género, lugar de origen, edad, religión, opinión política, orientación sexual, entre otras.

En esta Convención se reconoce que la discapacidad es un término que evoluciona constantemente y que considera a las personas con discapacidad como aquellas que presentan dificultades físicas, mentales, intelectuales o sensoriales y que al relacionarse con su entorno se presentan diversas barreras que evitan su efectiva y plena participación en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás personas (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006).

Si bien las personas con discapacidad han existido siempre, por mucho tiempo se les ha vulnerado en sus derechos e incluso existieron casos de personas que fueron ocultadas por sus características, principalmente por desconocimiento de la situación que viven. Debido a esto es que ha sido un gran aporte las gestiones y acciones que han realizado las distintas organizaciones que se han preocupado de visibilizar estas situaciones, estableciendo términos, aclarando conceptos, resguardando los derechos y otras medidas que buscan el desarrollo pleno en igualdad de condiciones para todas las personas que presenten algún grado de discapacidad.

2.2 Tipos de Discapacidad

Para la presente investigación se utiliza el Decreto 170 para definir los distintos tipos de discapacidades que pueden presentar los estudiantes que pertenecen a un establecimiento educativo en Chile. En él se fijan las normas que determinan quienes son los estudiantes que serán beneficiados con la subvención para educación especial por parte del Estado.

2.2.1 Deficiencia Mental Severa o Discapacidad Intelectual.

El decreto 170 (2009) en el párrafo 1° estipula que las personas que presentan Discapacidad Intelectual se caracterizan por tener un desempeño intelectual considerablemente por debajo de la media, además de presentar conductas adaptativas limitadas, estas características se presentan en el niño, niña o joven antes de los dieciocho años de edad (art. 54).

El nivel del funcionamiento intelectual que tiene cada persona se mide mediante pruebas de inteligencia estandarizadas, las cuales determinan dicho funcionamiento intelectual basándose para ello en la clasificación CIE-10, la cual expresa que aquellas personas que obtengan un valor igual o inferior a 69 tiene algún grado de discapacidad intelectual desde leve, moderada, grave o profunda. (art. 58).

Pueden existir casos en que se presume que la persona tiene discapacidad intelectual, pero que debido a sus características y habilidades no es posible realizar la evaluación estandarizada para determinar su coeficiente intelectual. De ser así se debe recurrir al juicio clínico del especialista. (art. 59).

El juicio clínico podrá además sustentarse y acompañarse con información aportada por otros instrumentos y/o procedimientos para orientar el diagnóstico, tales como, observación clínica, hora de juego diagnóstica, tableros de comunicación, tests gráficos, escalas o cuestionarios no estandarizados en Chile o adaptaciones a los tests estandarizados, entre otros, debiendo registrarse las razones que fundamentan la utilización de los procedimientos y/o instrumentos escogidos, así como sobre las ventajas y

limitaciones de esta elección. Al igual que en los otros casos, el término retraso mental utilizado en la CIE-10, será reemplazado por el de discapacidad intelectual. (art. 60).

2.2.2 Discapacidad visual.

Según el decreto 170 (2009) en el párrafo 2° la discapacidad visual corresponde a una pérdida parcial o total de la sensopercepción visual de la persona, la cual se puede presentar en diversos grados y por diversas razones. Para que una persona sea considerada con discapacidad visual debe presentar un remanente visual menor o igual a 0.33 en su medición central.

La discapacidad visual se clasifica en:

Baja visión.

Corresponde a una disminución de la visión la cual se puede presentar de distintas maneras. Su principal característica es que la capacidad visual de la persona es funcional para la vida diaria y que hace posible realizar actividades que requieran el uso de la percepción visual utilizando las ayudas ópticas pertinentes para cada caso (art. 68).

Ceguera.

Cuando la visión de una persona es menor o igual a 0.05 entra en la clasificación de ceguera considerando siempre el ojo que tenga mejor visión y utilizando la mejor corrección posible. Ya que para estos casos la visión no resulta funcional para la vida diaria es necesario que la persona utilice sus otros sentidos (art. 68).

Con el fin de aportar mayor información sobre la discapacidad visual es que se complementa con la entregada por la OMS (2018) quienes clasifican la discapacidad visual en dos grupos, dependiendo del grado de deficiencia que la persona presente. Por un lado, se encuentra la visión de lejos, la cual se divide en leve, moderada, grave o ceguera, dependiendo del grado de agudeza visual que tenga la persona. Y por otro, se encuentra la deficiencia de la visión de cerca, la cual se caracteriza por una agudeza visual inferior a N6

o N8 a 40cm con la corrección existente.

2.2.3 Multidéficit o Discapacidades múltiples.

Según el decreto 170 (2009) en el párrafo 3° se entiende por multidéficit a la presencia de múltiples necesidades las cuales pueden ser de origen físico, médico, educacional y/o socioemocional. Además, se pueden presentar pérdidas sensoriales, neurológicas, dificultades de movimiento y problemas conductuales, los cuales afectan de manera significativa el desarrollo educativo, social y vocacional.

Estas discapacidades pueden presentarse con distintas combinaciones, por ejemplo, física y psíquica; psíquica y sensorial; física y sensorial; física, psíquica y sensorial; también se puede presentar dos discapacidades sensoriales, como es el caso de la sordoceguera (Rodríguez, 2015).

La sordoceguera corresponde a una discapacidad múltiple, sin embargo, posee características únicas existiendo una discapacidad auditiva y una discapacidad visual severas las cuales afectan la comunicación, movilidad y acceso a la información y al entorno (Decreto 170, 2009).

Para la presente investigación se utiliza el término Retos Múltiples para referirse a las personas con estas características, ya que se considera que con este término se da el énfasis a los retos que presenta el profesional en cuanto a las características propias del estudiante en esta situación, no centrándose en las discapacidades, limitaciones o necesidades que el estudiante pueda presentar.

2.2.4 Discapacidad auditiva.

Según el decreto 170 (2009) en el párrafo 4° se considera discapacidad auditiva a la alteración sensorio-perceptiva de la audición, la cual se puede presentar en diversos grados y se caracteriza por presentar limitaciones en la recepción, integración y manejo de la información auditiva lo cual afecta significativamente en el desarrollo y el aprendizaje.

Cabe mencionar que la discapacidad auditiva no solo afecta el grado de pérdida auditiva de la persona, también tienen gran importancia aquellas barreras que se presentan en los distintos entornos en los que se pueda desarrollar y participar una persona.

La discapacidad auditiva se clasifica en:

Hipoacusia: La hipoacusia corresponde a una pérdida auditiva parcial.

Sordera: Esta clasificación corresponde para aquellas personas que tienen una pérdida auditiva severa o total.

Para complementar la información entregada, la OMS (2019) define que existe una discapacidad auditiva cuando la pérdida de audición es superior a 40dB en el mejor oído en adultos, y superior a 30 dB en el mejor oído en los niños. Esta pérdida auditiva se clasifica en leve, moderada, grave o profunda, puede afectar a uno o ambos oídos. Las personas con pérdida de audición entre leve y grave generalmente utilizan como ayudas técnicas audífonos, implantes cocleares u otros. Por otro lado, las personas con pérdida de audición profunda, es decir, que escuchan muy poco o nada, utilizan la lengua de señas para comunicarse.

2.2.5 Disfasia Severa, Trastorno Complejo o Central del Lenguaje.

Según el decreto 170 (2009) en el párrafo 5° esta discapacidad corresponde a una alteración grave y permanente en los distintos componentes del lenguaje tales como: fonológico, morfológico, semántico, sintáctico y/o pragmático. También, estas personas presentan dificultades para la adquisición del sistema lingüístico.

La disfasia se caracteriza por tener un desarrollo diferente de la comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito, presentando también dificultades en el procesamiento del lenguaje y/o abstracción de la información significativa tanto de corto como de largo plazo, lo cual afecta significativamente la vida social y escolar de estas personas.

2.2.6 Trastorno autista o Trastorno del Espectro Autista.

Según el Decreto 170 (2009) en el párrafo 6° señala que esta condición tiene ciertas características las cuales corresponde a una alteración de las capacidades que tienen relación con la interacción social, la cual puede afectar en la comprensión de situaciones sociales simples e incluso el aislamiento completo de la persona. Afecta también a la comunicación, alterando aspectos semánticos y pragmáticos del lenguaje, pudiendo llegar a tener una comunicación tanto verbal o no verbal incomprensible y que no se ajusten al contexto en el que se encuentra la persona. Por último, la flexibilidad mental, la cual considera desde una rigidez en el pensamiento y la realización de conductas ritualistas, estereotipadas y perseverativas, también puede presentar obsesión con ciertos contenidos, además de limitados pensamientos y la ausencia del juego simbólico.

2.2.7 Discapacidad Motora.

La Guía de Apoyo Técnico-Pedagógico: Necesidades Educativas Especiales en el Nivel de Educación Parvularia define Discapacidad Motora como aquella dificultad física que presenta la persona al momento de realizar actividades propias de la vida diaria, la cual se da entre las distintas actividades que pueda desarrollar una persona con estas características y las barreras que se presentan en el contexto en el que se desarrolla la persona (MINEDUC, 2016).

2.2.8 Trastorno Vincular o Trastorno reactivo de la Vinculación.

Este trastorno se presenta antes de los 5 años de edad y tiene como principal característica que la relación que se da entre el menor y la persona que se encuentra a cargo de sus cuidados se encuentra alterada, no estableciendo vínculos saludables apropiados al nivel de desarrollo del menor en cuanto a su comodidad, afecto y nutrición (Molina Vives, s.f.).

Los primeros años de vida es muy importante que los bebés y niños pequeños se desarrollen en un ambiente seguro, de confianza y estable en donde se satisfagan las necesidades básicas tanto físicas como emocionales del menor, lo cual se lo entrega

generalmente los padres o alguna persona a cargo de su cuidado. Cuando estas necesidades no son atendidas no se crean lazos afectivos entre el menor y su cuidador (Mayo Clinic, 2017).

Según Mayo Clinic (2017) si bien, no todos los menores que carecen de un vínculo afectivo con sus padres o persona a cargo de sus cuidados desarrollan este trastorno, existen ciertos factores que pueden gatillar esta condición. Algunos de estos factores pueden ser:

- Vivir en hogar para menores u otra institución.
- Cambios frecuentes de cuidador u hogar de residencia.
- Padres o cuidadores con problemas de salud mental graves, abuso de drogas, conductas delictuales.
- Periodos prolongados de separación con sus padres.

Según Molina (s.f.) existen dos tipos de Trastorno reactivo de la vinculación. Estos son:

Inhibido:

Este tipo hace referencia a la incapacidad que tiene el menor para comenzar interacciones sociales constantemente y para responder a ellas de una manera adecuada a su nivel de desarrollo.

Desinhibido:

En este tipo de trastorno el menor tiene poca selectividad al momento de escoger sus figuras de apego por lo que mantiene interacciones sociales de manera indiscriminada con otras personas.

2.3 Cuidado Parental

El cuidado parental implica aquellas acciones y relaciones que buscan cubrir las necesidades tanto físicas como emocionales del menor por parte de su progenitor o persona a cargo de sus cuidados, considera aspectos legales, económicos y también sociales propios de cada estado en el que se encuentra el menor (Daly & Lewis, 2000, citado en Estupiñán y Manrique, 2018).

Aldeas Infantiles S.O.S junto a RELAF crearon el Documento de Divulgación Latinoamericano “Niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales en América latina” en la actualización del año 2018 define al cuidado parental adecuado y niños privados del cuidado parental:

Cuidado parental adecuado: situación en la que las necesidades físicas, emocionales, intelectuales y sociales básicas del niño son satisfechas por sus cuidadores y el niño puede desarrollarse de acuerdo con su potencial. El cuidado parental adecuado va más allá de la ausencia de abuso, abandono o explotación, y conlleva que el niño tenga suficientes cuidados y recursos como para desarrollarse saludablemente. Esto implica, por ejemplo, que el niño vive en el seno de una familia, con un cuidador primario, cuenta con protección y cuidados adecuados, acceso a educación y asistencia sanitaria. Los niños que viven debajo de la línea de pobreza, los que viven o trabajan en la calle, así como los que están en riesgo de ser excluidos de sus familias o que experimentan abuso, explotación o abandono, son evaluados como víctimas de cuidado parental inadecuado (p. 36).

Niños privados de cuidado parental: todos los niños que no viven con al menos uno de sus padres, por cualquier causa y sin importar las circunstancias. Los niños que no tienen cuidado parental y se encuentran fuera de su país de residencia habitual o que son víctimas de situaciones de emergencia pueden ser designados “no acompañados o separados” (p. 37).

Según la Convención sobre los Derechos del Niño (1990), establece que todo niño tiene derecho a vivir con su padre o su madre y no ser separado de ellos en contra de su voluntad, excepto en aquellos casos en que la separación de estos con el menor sea necesaria para el interés superior del niño, lo cual será determinado por las autoridades competentes y en conformidad con la ley previa revisión judicial (art. 9).

Cuando el menor se encuentre separado de uno o de ambos padres tendrá en derecho de mantener contacto directo y relaciones personales con sus padres de manera regular a menos que esto atente contra el interés superior del niño (art. 9).

En aquellos casos en que la separación del menor con sus padres sea producto de una medida adoptada por el Estado como encarcelamiento, exilio, deportación u otras causas, de uno o ambos padres, el Estado deberá entregar información acerca del paradero del familiar o familiares ausentes, siempre y cuando esta información no perjudique el bienestar del menor (art. 9).

El Estado debe tomar todas las medidas necesarias ya sean legislativas, administrativas, sociales y educativas con el fin de proteger al niño de abusos físicos o mentales, descuido, malos tratos, explotación o abuso sexual, mientras se encuentre bajo la custodia de cualquier persona que lo tenga a su cargo. El Estado deberá entregar la asistencia necesaria al niño y a sus cuidadores a través de procedimientos efectivos para establecer programas sociales que los beneficien (art. 19).

Los menores que se encuentren separados de su familia de manera temporal o permanente o que por motivos de interés superior sea necesario que el menor no permanezca en ese contexto, es el Estado el responsable de la protección y asistencia del menor, estableciendo otros cuidados para los menores en conformidad con las leyes nacionales (art. 20).

Entre los cuidados que el Estado proporcionará a estos menores se encuentra: Hogares de acogida, adopción o asistencia a instituciones de protección de menores, asegurando la educación del menor, respetando origen étnico, religioso, cultural y lingüístico (art. 20).

Por otra parte, el Estado debe tomar todas las medidas necesarias con el fin de promover la recuperación tanto física como psicológica y apoyar la reintegración social en un ambiente que fomente la salud, el respeto y la dignidad del niño, en aquellos menores que han sido víctima de cualquier tipo de abandono, explotación, abuso, tortura, tratos inhumanos, o conflictos armados (UNICEF, 1990).

Según UNICEF (1990) dentro de las razones por las que un niño puede perder el cuidado parental se encuentran el secuestro, trata de personas, migración, situación de calle, problemas de salud, educativas, violencia, pobreza, muerte del progenitor, entre otras.

2.4 Comunidad Educativa

La LGE, ley 20.370 promulgada el año 2009, además de regular los derechos y deberes de quienes componen la comunidad educativa de cada establecimiento educacional que se encuentre en el territorio chileno, fija los distintos requisitos y los procesos requeridos para ser instituciones educativas reconocidas oficialmente por el Estado. Esta ley tiene por objetivo promover un sistema educativo que se caracterice por la equidad y la calidad en el servicio que entregan a la comunidad.

Esta ley define a la comunidad educativa como grupo de personas que tienen un objetivo en común el cual es aportar en la formación de todos los alumnos que forman parte de esta comunidad, contribuyendo en el logro de sus aprendizajes, procurando un desarrollo integral en el estudiante considerando el propósito en común con el establecimiento el cual se encuentre expresado en el proyecto educativo en conjunto con las reglas de convivencia establecidas en el reglamento interno del establecimiento, el cual debe cumplir con los derechos y deberes estipulados en la presente ley (art. 9).

Se establece, además, que las personas que forman parte de la comunidad educativa son los alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedores de la institución educativa (LGE, 2009).

2.4.1 Profesionales de la educación

En la Ley N° 19.070, Estatuto de los Profesionales de la Educación publicada en septiembre de 1992, actualizada en octubre del 2019 establece que los profesionales de la educación son aquellas personas que tienen un título profesional de profesor o educador otorgado por Escuelas Normales, Institutos Profesionales o Universidades chilenas o extranjeras previa convalidación dependiendo el caso y las disposiciones vigentes en el momento de hacerlo (artículo 8°).

Los deberes de los profesionales de la educación que se desempeñan en algún establecimiento educativo del país se encuentran estipulados en la LGE (2009) los cuales exigen mantener una función docente de forma idónea y con responsabilidad; orientar a los estudiantes en su vocación de ser necesario; realizar evaluaciones de manera periódica; mantenerse actualizado en sus conocimientos; enseñar contenidos curriculares que correspondan al nivel educativo basándose en lo establecido en las bases curriculares y, planes y programas de estudio; el profesional debe respetar tanto las normas del establecimiento educativo en el que se encuentra como los derechos y deberes de sus estudiantes, teniendo un trato de respeto y sin discriminación hacia ningún miembro que forma parte de la comunidad educativa.

2.4.2 Asistentes de la Educación.

La Ley 21.109, publicada en octubre del 2018 y actualizada en enero del 2020, regula el estatuto de los asistente de la educación que se desempeñan en establecimientos educativos que dependen de los Servicios Locales de Educación Pública, en la ley se establece que son Asistentes de la Educación aquellas personas que colaboran en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que asisten al establecimiento educativo, aportando con labores profesionales distintas a las que realizan los docentes. También entran en esta categoría aquellas personas que se desempeñan en internados escolares dependientes de los servicios locales y establecimientos de educación parvularia, que son financiados a través de transferencias de fondos (art. 2).

Para la presente investigación se consideran dentro de la categoría de “profesionales de la comunidad educativa” a aquellas personas que se desempeñan como profesionales y/o asistentes de la educación, a quienes se les haya otorgado un título profesional que les permita trabajar en el área de la educación.

2.5 Habilidades Sociales

Durante mucho tiempo se han establecido distintas definiciones sobre el concepto de habilidades sociales, las cuales han ido variando, dependiendo del autor y año en que ha sido publicado. Sin embargo, todas las definiciones consideradas en esta investigación contienen elementos en común.

Las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos tanto verbales como no verbales, que las personas utilizan para relacionarse con otras en su contexto interpersonal. Este conjunto de habilidades funciona como un instrumento que permite relacionarse de la manera deseada dependiendo de su propio contexto. Por lo tanto, cuando se tiene éxito con estas relaciones sociales sin causar daños a los demás, entonces se considera que la persona posee habilidades sociales. (Rinn Markle, 1979, citado en Michelson et. al, 1987).

Tener habilidades sociales adecuadas al contexto trae diversos beneficios tanto a la persona que desarrolla las habilidades sociales adecuadas como a aquellas personas con las que se relaciona.

Éstas se definen como la facultad para relacionarse con otros en un contexto social que está dado de una manera determinada, el cual es aceptado y valorado socialmente, además de traer beneficios tanto a la persona como a otro con el que se relaciona interpersonalmente o generar un beneficio solo para las demás personas. (Combs y Slaby, 1977, citado en Tortosa, 2018).

El término ha sido discutido en numerosas publicaciones, siendo común el tema de la importancia de las habilidades sociales adecuadas desde la infancia para lograr mantener relaciones interpersonales exitosas en los distintos contextos a los que se enfrente la

persona en cualquier etapa de su vida.

López (2015) menciona que las habilidades sociales son aquellos comportamientos que permiten relacionarse de manera adecuada con otras personas, los cuales están relacionados con los pensamientos y las emociones propias de cada una de ellas. Mantener habilidades sociales permite obtener los máximos beneficios de la relación interpersonal y minimiza las consecuencias negativas que se puedan presentar en dicha relación. Según la autora una de las grandes ventajas de las habilidades sociales es que estas pueden aprender y practicar con el fin de desarrollarlas de la mejor manera posible.

Además, en su libro, define y entrega herramientas para que el lector pueda desarrollar y potenciar las habilidades sociales en los niños. En el presenta un cuestionario que permite evaluar las habilidades sociales presentes en el menor, aquellas que no se encuentran desarrolladas y las habilidades sociales que se deben mejorar.

Michelson et. al, (1987) entrega siete componentes tanto verbales como no verbales los cuales ayudan a comprender el término de habilidades sociales:

1. Las habilidades sociales se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje (por ejemplo, mediante la observación, la imitación, el ensayo y la información).
2. Las habilidades sociales incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos.
3. Las habilidades sociales suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas.
4. Las habilidades sociales acrecientan el reforzamiento social (por ejemplo, como las propias respuestas positivas del propio medio social).
5. Las habilidades sociales son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada (por ejemplo, la reciprocidad y coordinación de comportamientos específicos).
6. La práctica de las habilidades sociales está influida por las características del medio (por ejemplo, especificidad situacional). Es decir, factores tales como la edad el sexo y el estatus del receptor afectan la conducta social del sujeto.
7. Los déficits y excesos de la conducta social pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir.

Estos autores definen quince habilidades sociales que están presentes en la infancia, entregando una breve descripción sobre la habilidad social misma y guiones en donde se puede comprender y llevar a la práctica situaciones para desarrollar dicha habilidad de manera adecuada al contexto.

Estas habilidades son:

Tabla 1: Habilidades Sociales

Cumplidos	Quejas	Dar una Negativa o decir no
Pedir favores	Preguntar por qué	Solicitar cambio de conducta
Defender los propios derechos	Conversaciones	Empatía
Habilidades sociales no verbales	Interacción con estatus diferentes	Interacción con el sexo opuesto
Tomar decisiones	Interacciones de grupo	Afrontar los conflictos: enseñanza de la resolución de conflictos

Fuente: Elaboración propia.

Para la presente investigación se consideran tres de estas habilidades:

2.5.1 Dar una negativa o decir no.

Decir que no o negarse a una invitación o petición realizada por otra persona independiente del contexto resulta difícil para algunas personas, y hacerlo de manera amable y sin dañar al otro requiere de mucha habilidad.

Cuando una persona es capaz de negarse a una invitación o petición que le han hecho demuestra cómo se siente frente a esta situación, en cambio aquellas personas que no tienen desarrollada de manera adecuada esta habilidad frecuentemente se sienten

frustradas, resentidas y defraudadas.

Desde la infancia es importante desarrollar esta habilidad ya que permite tener un mayor control de las interacciones sociales, además de comprender que ser rechazado no significa algo degradante o hiriente para la persona.

2.5.2 Habilidades sociales no verbales.

Según los autores para ser un buen conversador es necesario utilizar aspectos no verbales que acompañan lo que se dice verbalmente, ya que esto proporciona más información para comprender lo que se desea comunicar, por lo que si esto no ocurre la comunicación tiende a no ser suficientemente clara, afectando no solo el mensaje sino también al desarrollo de la conversación.

Cuando no existe coherencia entre lo que se dice verbal y no verbalmente se pueden producir malentendidos o malestar entre las personas que interactúan, ya que el mensaje no llega de manera clara y efectiva a su interlocutor.

Para esta investigación es necesario tener en cuenta que los estudiantes que tienen retos múltiples que se encuentran a cargo de los profesionales que participan en ella, en su mayoría no poseen lenguaje verbal, por lo que esta habilidad social no verbal es el principal medio que utilizan estos menores para comunicarse.

2.5.3 Interacciones con estatus diferentes.

Las diferencias que se dan entre los estatus se crean en base a la estructura jerárquica que existe en un determinado grupo de personas, en el cual se les asignan diferentes niveles, ya sea por el cargo, estima, edad, autoridad y poder que cierta persona tiene en dicho grupo.

La comunicación que se da entre las personas dependerá del estatus en que estos se encuentren, la cual se dará de manera diferente ya sea por respeto hacia la persona y su posición o por el protocolo establecido, adaptando lo que se dice y la forma en que se dice

para que el contenido sea adecuado al estatus de la persona con la que se comunica, la cual será diferente a la manera en que una persona se comunica con un compañero que se ubique en su mismo estatus.

2.6 Percepción.

La percepción es un término que se ha discutido durante muchos años, principalmente en el área de psicología. Las definiciones que se pueden encontrar son muy amplias y dependen del uso que se le dé a ésta, el cual es utilizado de manera muy variada y libre.

Para esta investigación se considera la percepción como “cualquier acto o proceso de conocimiento de objetos, hechos o verdades, ya sea mediante la experiencia sensorial o por el pensamiento” (Bartley, 1969, p.21). Para el autor la percepción es considerada como una forma de conocimiento, el cual se obtiene no sólo mediante la actividad producida por los diferentes sentidos que tiene cada persona, sino que se encuentra ligada también con el pensamiento y la conducta inmediata.

Además, la percepción está relacionada con la situación histórico-social, ya que dependen de las experiencias y circunstancias en las que se encuentre la persona, éstas pueden modificar percepciones previas, adecuándolas a las nuevas condiciones (Vargas, 1994).

La importancia de la percepción en esta investigación radica en que la persona, en este caso los profesionales de la educación son conscientes del conocimiento que poseen en cuanto a las habilidades sociales de los estudiantes que tienen retos múltiples y además se encuentran privados del cuidado parental, considerando tanto el contexto como aspectos propios de cada profesional, las distintas experiencias que han tenido con los menores y sus pensamientos al respecto.

2.7 Relaciones sociales

Las personas se relacionan con sus semejantes constantemente, esto suele ocurrir generalmente en las instituciones o grupos a los que pertenecen, creando relaciones interpersonales con otros, a los cuales puede o no conocer. Estas relaciones sociales son esenciales para la vida humana y están mediadas por la comunicación (Elers, Y. y Gilbert, M., 2016).

Las personas interactúan, se relacionan y se comportan con otras de acuerdo a su desarrollo cognitivo y a cómo procesan, almacenan y aplican la información que tienen sobre éstas y/o sobre situaciones sociales en la que se encuentren. Esto se complementa con los contenidos escolares, familiares y sociales, los cuales sirven de elementos formativos para establecer relaciones sociales. De esta manera las personas crean reglas sociales y convencionales, dando paso a las morales, las cuales influyen y estructuran las conductas propias y de los otros, formando papeles sociales, los cuales crean diferencias entre las personas, basadas en las reglas de comportamiento social que éstas tengan (Luque, D. y Luque, L., 2011).

En el caso de las relaciones que se resultan entre los adultos y los niños, éstas se caracterizan por ser asimétricas, ya que, históricamente se ha construido a través del poder del adulto que tiene sobre el menor. El pasar por alto esta situación provoca en el adulto una pérdida de la responsabilidad que tiene sobre la infancia del menor con el que establece esta relación, lo cual impacta en la manera en que el niño construye su identidad. Actualmente esta situación se ha agudizado, ya que, la globalización ha ayudado a que se eliminen las diferencias entre adultos y niños (Carli, citado en Frank, 2016). Rosemberg y Alanen, citado en Palacio y Castañeda (s.f.), plantean que las distintas etapas de la vida están delimitadas por una jerarquía de edades, en la cual se posiciona al adulto en la cima de esta jerarquía.

La comunicación juega un papel muy importante en las relaciones sociales ya que contribuyen a mantenerlas de manera gratificante y facilita el crecimiento de éstas. Esta comunicación puede ser simbólica, verbal y/o no verbal, multifuncional, transaccional, reveladora y que puede ser o no intencionada. Además, esta comunicación siempre

responde a una necesidad, está influida por factores ambientales y requiere de una retroalimentación o intercambio de información (García, M., 1995).

2.8 Desarrollo afectivo

Según González y Colás, (2011), el afecto es un aspecto muy importante en la primera etapa de vida de una persona, ya que se vuelve decisivo en el desarrollo de la personalidad. El niño cuando nace percibe la realidad influenciada por el afecto, ya que experimenta el mundo desde lo amable o amenazante que pueda parecerle. Generalmente, es la madre quien establece una relación afectiva con el menor, transformándose en una figura privilegiada para éste, ya que, mediante esta relación se convierte en un vínculo seguro para el menor (pág. 91-92).

Investigaciones cubanas han revelado que desde el nacimiento hasta los primeros 6 años de vida, los menores se forman en cuanto a sentimientos, emociones, hábitos de comportamiento social, cualidades morales y representaciones, las cuales perfilan sus rasgos del carácter, es decir, en esta etapa es donde los menores establecen las bases del desarrollo físico, intelectual y moral, formando su futura personalidad (pág.91).

La atención que entrega el adulto al niño recién nacido que está a su cuidado permite desarrollar una comunicación, la cual se crea gracias a las interpretaciones de las señales que da el niño, percibiendo el afecto de parte del adulto, quien trata de anticiparse a sus necesidades básicas. Al ser el niño incapaz de comunicarse o de interactuar de manera independiente con el medio es que reacciona solamente de manera emocional desarrollando vivencias en donde experimentan diferentes emociones y sentimientos como alegría, placer, angustia, tristeza, celos, vergüenza, orgullo, entre otros. Gracias al intento de comprender las señales del niño, es que el adulto forma con el menor el vínculo más importante en la temprana edad: “el apego”. Esta relación de apego se expresa en el niño a través de emociones positivas y estables con una persona determinada, que generalmente es la madre; o con sentimientos de angustia o ansiedad cuando es separado de dicha figura o cuando sus cuidados son entregados a una persona desconocida para él (pág. 92-94).

2.9 Conductas

Según Macià (2002), la conducta de los niños se entiende a partir de las características personales que éstos tienen, de las diversas situaciones a las que se enfrentan y de la interacción que ocurre entre estas dos, es decir, existe una interdependencia entre estas variables. Por lo tanto, se puede considerar a la misma conducta como adaptativa o desadaptativa dependiendo del contexto en el que se realice (pág. 185).

Para que una conducta se considere inadecuada se debe considerar tres aspectos: que la conducta se presente con bastante frecuencia, intensidad, duración y en situaciones inapropiadas; que, cuando esta conducta persiste, el niño y/o el medio resulten perjudicados; y que, la adaptación y desarrollo del niño sean impedidos por estas conductas (pág. 185).

Estas conductas pueden aparecer durante el desarrollo del menor, sin embargo, en algunos casos se convierten en comportamientos estables y permanentes, siendo la característica principal del niño. Estos trastornos ocurren generalmente en menores que provienen de hogares disfuncionales, con padres o cuidadores con problemas de drogas y alcohol, malos tratos, pobreza, psicopatologías, entre otras (pág. 187).

Las conductas agresivas o pro sociales que pueda presentar una persona, están relacionadas con la empatía que ésta pueda sentir sobre otras. Esta empatía considera tanto los componentes cognitivos como los emocionales, por lo que las personas empáticas suelen ser menos agresivas, por su sensibilidad emocional y la capacidad que tienen para comprender las consecuencias que puedan traer para él y para otros. La empatía está compuesta además, por la preocupación empática, que se refiere a los sentimientos de preocupación y tristeza que siente la persona ante la necesidad de otros y, la toma de perspectiva, que se refiere a la habilidad que tiene la persona para comprender el punto de vista de otra (Mestre, Samper y Frías, 2002).

Por otro lado, hay niños que presentan conductas de aislamiento de sus pares, los cuales son más pasivos, por lo que no pueden vincularse con el medio, lo que reduce su participación. Por lo general estos niños sienten ansiedad al estar en contacto con otras

personas, se resisten a los cambios y les perturba participar en actividades grupales (como se citó en Espitia y López, 2011).

2.10 Proceso de enseñanza-aprendizaje

Cuando se habla de enseñanza inevitablemente se está considerando el aprendizaje, ya que estos son los elementos básicos de un mismo proceso, el de enseñanza-aprendizaje, el cual se realiza de manera simultánea para alcanzar el dominio del nuevo conocimiento. Esto ocurre mediante la interacción que existe entre los participantes, que puede ser un profesor y sus estudiantes (Alfonso, 2003).

El objetivo principal de la enseñanza es transmitir información de mayor o menor grado de complejidad a través de la comunicación directa. El fin de esta acción es dejar una huella en el estudiante en forma de conocimiento, habilidad y capacidad que le permitan enfrentar situaciones nuevas con una actitud creadora, adaptativa y de apropiación. Es un proceso progresivo que produce cambios cognitivos constantes en los estudiantes. El profesor es quien orienta al estudiante al dominio de estos conocimientos y a la formación de hábitos y habilidades que permiten que el estudiante adquiera una visión sobre la realidad material y social (Alfonso, 2003).

El aprendizaje es un proceso complejo que tiene por objetivo alcanzar un nuevo conocimiento, habilidad o capacidad. Para que este aprendizaje se considere como tal debe permanecer en el tiempo y ayudar a solucionar problemas concretos. El aprendizaje se considera también como el resultado de una interacción social, por lo que una persona aprende de otros y con otros, desarrollando su inteligencia práctica y reflexiva, construyendo así, nuevos conocimientos o representaciones mentales, reforzando sus habilidades cognitivas (Alfonso, 2003).

El proceso de aprendizaje está compuesto por aspectos cognitivos y aspectos afectivo-motivacionales. Se entiende por componentes cognitivos a las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias para adquirir un nuevo conocimiento, a los cuales se integran los componentes motivacionales, que se refiere a la disposición, intención y motivación necesarias para que el proceso se lleve a cabo completamente

(como se citó en García, F y Doménech, F, s.f.).

Es importante presentar diferentes materiales a los estudiantes con los cuales a través de la manipulación y experimentación provocan estímulos que ayudan al desarrollo de aptitudes lingüísticas, motrices, emocionales y psicológicas. Estos materiales son la base y el complemento de las actividades educativas ya que existen con diversas características como forma, textura y color. Se destacan por tener un carácter motivador, el cual despierta el interés y curiosidad del estudiante por utilizarlo; el carácter polivalente, ya que pueden ser utilizados en distintas actividades o juegos; el carácter colectivo, ya que se pueden utilizar de manera individual o grupal; y por último, el carácter de accesibilidad, ya que pueden estar disponibles para que los estudiantes los usen libremente (Bautista, 2010, citado en Moreno 2013).

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

En el presente capítulo se da a conocer los aspectos metodológicos utilizados en esta investigación, los cuales se desarrollan a continuación:

3.1 Paradigma

El paradigma es interpretativo. Este paradigma comprende las conductas de las personas a las que se estudia mediante la interpretación de significados que ellos mismos le dan a sus propias conductas o a las de los demás como también a los distintos objetos que se presentan en su vida (Martínez, 2011).

Lo mencionado anteriormente se ve reflejado porque se da a conocer las percepciones que tienen los profesionales de la educación que trabajan con los estudiantes con retos múltiples privados del cuidado parental en el contexto escolar, sobre el desarrollo de sus habilidades sociales. Las percepciones tienen que ver con el significado que el profesional le da según su experiencia a las distintas conductas que observa en estos estudiantes.

3.2 Enfoque

El enfoque es cualitativo, ya que en ella se consideran aquellas vivencias, conductas, reflexiones, creencias y pensamientos de los participantes desde sus propias experiencias. Además se describen los acontecimientos, personas, interacciones y conductas observables propias de la investigación de manera detallada (Pérez Serrano, 1994).

La presente investigación es de carácter cualitativo ya que se estudia a los profesionales de la educación en su contexto, en este caso la escuela especial, en la cual se busca conocer las interacciones que ellos tienen con los estudiantes con retos múltiples que se encuentran privados del cuidado parental y del significado que estos les dan a las habilidades sociales que dichos estudiantes tienen.

3.3 Diseño

Esta investigación se realiza mediante un estudio de caso, el cual tiene por objetivo comprender un fenómeno o documentar una experiencia desde la perspectiva del participante, por lo que no pretende generalizar desde este caso en particular. El estudio de caso genera su hipótesis a medida que se van recolectando y analizando los datos, es decir, no tiene concepciones preestablecidas. Además, se compone de la mezcla entre la teoría y la práctica, debido a que se eligen casos significativos que puedan elaborar una teoría desde la realidad (Martínez, 2011).

Según Stake (2010) existen dos tipos de Estudios de Caso:

El primer tipo corresponde al intrínseco, esta clasificación corresponde a casos con especificaciones propias, las cuales buscan estudiar de mejor manera un caso en particular. Es decir, el fin principal de este tipo de estudio de caso no es comprender otros, sino en la comprensión específica del caso investigado. Generalmente no se escoge el caso porque sea representativo de otros sino porque el caso en sí es de gran interés. Muchas veces el investigador se ve obligado a utilizar este tipo de Estudio de Caso ya que existe un interés intrínseco de conocerlo en profundidad.

El segundo tipo corresponde al instrumental: esta clasificación se le da a aquellas investigaciones que tienen la necesidad de comprender de manera general el tema investigado con el fin de construcción de una teoría o mejorarla. Estos casos buscan generalizar a partir de situaciones específicas.

La presente investigación corresponde a un estudio de caso intrínseco ya que en ella se busca conocer una realidad desde la perspectiva de quienes lo viven, es decir, las percepciones que tienen los profesionales de la comunidad educativa sobre las habilidades sociales desarrolladas en los estudiantes con retos múltiples privados del cuidado parental, sin la intención de generalizar a partir de estos casos específicos.

Ésta no nace con una hipótesis establecida sino que se genera a medida que se van recolectando y analizando los datos lo cual permite llegar a conclusiones y elaborar teorías.

Es un estudio Intrínseco ya que nace desde el interés de conocer estos casos en específico ya que reúnen ciertas características que son del interés de las investigadoras, específicamente los profesionales de la comunidad educativa que tienen trato directo con estudiantes con retos múltiples que se encuentran privados del cuidado parental.

3.4 Contexto

La presente investigación se realiza en dos colegios. Ya que esto permite tener acceso a mayor cantidad de testimonios por parte de profesionales que trabajan en el contexto educativo con estudiantes de estas características. Ambas escuelas se encuentran ubicadas en la comuna de Ñuñoa, los cuales atienden de manera gratuita a sus estudiantes.

Estos colegios se seleccionan de acuerdo a los siguientes cuatro criterios.

1. Asisten estudiantes con retos múltiples privados del cuidado parental. Esto es debido a que para esta investigación el sujeto de estudio debe tener un trabajo directo con estudiantes con estas características.
2. La institución permite el acceso al campo para realizar la investigación. Esto es necesario ya que sin el permiso no se obtiene el acceso al campo y a su vez, a la información necesaria para la investigación.
3. Los profesionales de la educación, sujetos de estudio, tienen una directa relación de trabajo con los estudiantes con retos múltiples privados del cuidado parental. Esto es debido a que su experiencia en el trabajo con estos estudiantes permite considerar la percepción que tengan acerca de las habilidades sociales de los estudiantes.
4. Los profesionales de la educación de trato directo con dichos estudiantes están dispuestos a participar de manera voluntaria de la investigación firmando un consentimiento informado el cual da respaldo de esto. Esto permite utilizar la información que los profesionales den de sus experiencias con fines específicos de la investigación.

A continuación, se describen de manera breve las características de las escuelas participantes de la investigación. Debido a que las instituciones no autorizan a dar sus nombres se mencionan utilizando letras: Institución A, Institución B.

3.4.1 INSTITUCIÓN A

Esta escuela corresponde a una institución de dependencia particular subvencionado, la cual atiende de manera gratuita a sus estudiantes ya que es financiada por el Estado y por particulares, los cuales pertenecen a una corporación que se dedica al trabajo con personas que tienen discapacidad visual.

Esta institución educativa atiende a personas que presentan discapacidad sensorial de base y retos múltiples o sordoceguera. La edad de estos estudiantes puede ir desde los 8 meses a los 24 años de edad, en distintos niveles escolares desde atención temprana, pre básico, básico hasta talleres laborales.

El establecimiento dispone de una matrícula de máximo 40 estudiantes en total y atiende en dos jornadas, la jornada de la mañana que comienza a las 8:15 hrs. hasta las 13:15 hrs. y la jornada de la tarde que comienza a las 14:00 hrs y finaliza a las 17:25 hrs.

El establecimiento educativo cuenta con 10 profesionales que se desempeñan en las áreas de educación diferencial, educación musical, educación física, psicología, kinesiología, terapia ocupacional y musicoterapia.

Además, existen con talleres para padres, biblioteca abierta a la comunidad, clase a las familias, capacitaciones abiertas a otras escuelas especiales, pasantías transporte para sus estudiantes, huerto y vegetación, patios con juegos infantiles, cocina y comedor, sala multiuso, salas de clases y salas de musicoterapia y psicomotricidad. También es centro de práctica profesional para estudiantes que se desempeñan en distintas áreas.

Esta institución educativa se encuentra ubicada en un barrio residencial en la comuna de Ñuñoa, a pocas cuadras del metro y de zonas comerciales, a esta escuela asisten estudiantes que provienen de 21 comunas de la Región Metropolitana con diferentes

niveles socioeconómicos.

3.4.2 INSTITUCIÓN B

Esta institución corresponde a una escuela de dependencia municipal, que atiende de manera gratuita a todos sus estudiantes los cuales pueden presentar Necesidades Educativas Especiales (NEE), derivadas de una discapacidad visual o necesidades educativas especiales múltiples (NEEM). La escuela atiende a un total de 120 estudiantes en todos sus niveles educativos los cuales son: Estimulación Temprana, Educación Pre Básica, Educación Básica, Educación Laboral y Programa de Integración Escolar (PIE).

En la escuela existe un total de 28 profesionales los cuales se desempeñan en distintas áreas como educación diferencial, psicopedagogía, psicología, fonoaudiología, terapia educacional y orientación educacional.

Esta institución cuenta con Jornada Escolar Completa (JEC) cuyo horario comienza a las 8:30 hrs y finaliza a las 17:00 hrs.

Imparte talleres para estudiantes y apoderados. Dentro de los talleres para alumnos se encuentra música, instrumentos, folclore y atletismo. Para los apoderados del establecimiento se encuentran disponibles talleres de formación, actividades de integración, recreación y esparcimiento, actividades de desarrollo y perfeccionamiento como telar, baile, música, deporte, entre otros.

Además, cuenta con biblioteca, ludoteca, comedor, sala multiuso, sala de computación, sala de impresión de braille, máquinas de escribir en braille (Perkins) tecnología en el aula, gimnasio, salas específicas para las distintas disciplinas como masoterapia, orientación y movilidad, fonoaudiología, artes, tres patios e internado.

Esta institución educativa se encuentra ubicada en la comuna de Ñuñoa en un barrio residencial a cuerdas del metro y de zonas comerciales.

3.5 Sujeto de Estudio

Los sujetos de investigación de esta memoria son los profesionales de la comunidad educativa que trabajan directamente con los estudiantes con retos múltiples que se encuentran privados del cuidado parental. Los criterios para trabajar con estos sujetos de estudios son:

1. Deben ser profesionales que trabajan de manera directa con uno o más estudiantes con retos múltiples privados del cuidado parental, ya sea en el aula junto a otros estudiantes o bien de manera personalizada realizando terapias correspondientes a su especialidad. Esto debido a que su experiencia con estudiantes con estas características tanto en el aula como fuera de ella permite tener una percepción valiosa acerca de las habilidades sociales de estos estudiantes.
2. Disposición de parte de las personas a participar de la investigación. Esto es importante ya que la persona entrega información relevante y pertinente para la realización de la misma investigación.

Considerando los criterios antes mencionados el total de sujetos de estudios es de cuatro personas. Tres de ellas corresponden a Educadoras Diferenciales y un Psicólogo.

Por motivos de ética no se mencionan los nombres de los profesionales de la comunidad educativa que participan de la presente investigación, por lo que se le asignan números para diferenciarlos.

3.5.1 Institución A

En la institución A participan de esta investigación tres profesionales que trabajan con estudiantes con retos múltiples que se encuentra privados del cuidado parental.

Descripción de profesionales:

La profesional 1 corresponde a una Educadora Diferencial chilena especialista en problemas de la visión egresada de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

La profesional lleva once años ejerciendo como educadora diferencial de los cuales cinco los ha desempeñado en la institución A. La educadora tiene 45 horas semanales de trabajo con estudiantes con retos múltiples.

La profesional 2 es una Educadora Diferencial, chilena, especialista en problemas de la visión egresada de la UMCE, posee un postítulo en Trastorno Específico en el Lenguaje (TEL) y una pasantía en retos múltiples en Brasil.

La profesional lleva once años ejerciendo como educadora diferencial de los cuales diez los ha desempeñado en la institución A. La educadora tiene 42 horas semanales de trabajo con estudiantes con retos múltiples.

El profesional 3 corresponde a un psicólogo, mexicano, egresado de la Universidad Salesiana de México, posee un diplomado en psicología forense.

El profesional lleva cinco años ejerciendo como psicólogo, de los cuales cuatro meses y medio ha estado trabajando en la institución A. Este profesional llega a la institución a través de un voluntariado para realizar un proyecto de América Solidaria, desempeñando labores durante 40 horas semanales dentro de la institución.

3.5.2 Institución B

En la institución B participa de esta investigación una profesional, la cual trabaja con estudiantes con retos múltiples que se encuentran privadas del cuidado parental.

Descripción de profesionales:

La profesional 4 corresponde a una Educadora Diferencial, chilena, egresada de la UMCE, especialista en problemas de la visión.

La profesional lleva 1 año ejerciendo como educadora, en el cual se ha desempeñado en la institución B. La educadora tiene 42 horas semanales de trabajo con estudiantes con retos múltiples.

3.6 Instrumento de Investigación.

Para la presente investigación se utiliza la entrevista de tipo semi estructurada como método de recolección de información.

Según Dussaillant (2006) la entrevista es un instrumento utilizado para recolectar información, en el cual se crea una conversación entre dos o más personas donde participan el entrevistado y el entrevistador. Existen distintos tipos de entrevistas, desde una que está muy estructurada hasta una conversación libre, sin embargo, todas tienen en común que debe contar con una pauta escrita previamente con los temas o preguntas a tratar al momento de llevar a cabo el instrumento (p.48).

Es así como se puede encontrar tres tipos de entrevistas: Por un lado, se encuentran las entrevistas estructuradas las cuales presentan preguntas o cuestionarios predeterminados, es decir, se cuenta previamente con el número de preguntas, el orden y la formulación de estas (Blasco y Otero, 2008).

Por otro lado, se encuentran las entrevistas abiertas, las cuales buscan conocer uno o dos temas en profundidad, el resto de las preguntas irán emergiendo según las respuestas

que el entrevistado entregue con el fin de aclarar o conocer detalles sobre el tema a estudiar, este tipo de entrevistas no tiene estructura establecidas (Blasco y Otero, 2008).

Finalmente, la entrevista semi estructurada la cual es bastante utilizada, ya que le permite al entrevistado expresar libremente y de mejor manera sus puntos de vista sobre el tema de interés (Flick, 2012).

La entrevista semi estructurada presenta un mayor grado de flexibilidad ya que las preguntas planteadas pueden ajustarse al entrevistado y a su vez motivar, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Martínez, 1998 como se citó en Diaz et.al, 2013).

Para esta investigación la entrevista semi estructurada, se construye a partir de la tabla de categorías (véase tabla 2). Esta tabla se crea a partir del objetivo general, el cual es el eje temático de esta investigación que busca conocer las percepciones sobre las Habilidades Sociales de niños y niñas con retos múltiples, privadas del cuidado parental, que tienen los profesionales que trabajan con ellos. De este eje temático se desprenden tres categorías, las cuales corresponden a los objetivos específicos, que tienen que ver con tres habilidades sociales escogidas para esta investigación, las cuales pueden ser observadas y desarrolladas en el contexto en que se realiza el estudio. Una vez definidas éstas se crea una pregunta por categoría, la que pretende abarcar la mayor cantidad de información sobre el tema en cuestión.

En el proceso de validación del instrumento algunos de los expertos (véase Anexo 1) que participaron sugirieron crear un guión, el cual contiene la pregunta central de la categoría. Además, se agregan más preguntas por categoría con el fin de lograr recolectar la mayor cantidad de información pertinente y relevante sobre el tema y así lograr responder a cabalidad la pregunta central. Para construir el guión a utilizar en las entrevistas se tomaron en cuenta los comentarios que dieron los expertos que validaron el instrumento (Véase Anexo 2, 3 y 4).

Una vez validado el instrumento y hecha las modificaciones, se toma contacto con las escuelas que participan de la investigación para tener acceso a los profesionales de la comunidad educativa que tienen trato directo con los estudiantes con retos múltiples privados del cuidado parental para poder aplicar la entrevista.

La aplicación del instrumento se realiza a cuatro profesionales de la educación tomando un promedio de 15 minutos aproximadamente por persona.

Al llevar a cabo la primera entrevista, la profesional comenta sobre un nuevo tema el cual no estaba contemplado en el instrumento inicial pero que tiene relación con la tercera categoría, por lo que la profesional profundiza en este tema. En las siguientes entrevistas se agrega una nueva pregunta para considerar este tema emergente.

Tabla 2. Tabla de categoría

EJE TEMÁTICO	CATEGORÍAS	INSTRUMENTO: Entrevista semiestructurada
Las percepciones sobre las habilidades sociales que tienen los profesionales de dos comunidades educativas en relación a niños y niñas en situación de retos múltiples privados del cuidado parental.	Comunicación no verbal	¿Cómo es la comunicación no verbal de los niños y niñas con retos múltiples, privados del cuidado parental? - situaciones en las que es efectiva o no la comunicación no verbal.
	Decir que no	¿Cómo el menor con retos múltiples, privado del cuidado parental se niega a una petición o invitación realizada por otra persona? - experiencia significativa - comportamiento ante la negación - situaciones en la que se niega
	Interacción con estatus diferentes	¿Cómo se da la relación entre los niños y niñas con retos múltiples privados del cuidado parental y los distintos niveles jerárquicos de la comunidad educativa?

Fuente: Elaboración propia.

3.7 Análisis

El análisis de esta investigación se hace a partir de un análisis de contenido. “Por análisis de datos cualitativos se entiende el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones” (como se citó en Rodríguez, Lorenzo y Herrera, julio-diciembre, 2005).

Este análisis se crea a partir de las distintas entrevistas realizadas a los profesionales de la comunidad educativa de las escuelas que participaron de esta investigación. Estas entrevistas se etiquetan, para luego ser agrupadas por tema, las cuales dan origen a subcategorías. Una vez definidas estas subcategorías y sus nombres, seleccionan aquellas que comparten componentes en común, para luego dar origen a categorías, las cuales también se les asigna un nombre.

Con el fin de dar un orden a esta información se crea una tabla (Véase tabla nº3) en la cual se presentan tres comunas, la primera con el objeto de estudio de esta investigación, la segunda columna con las categorías creadas y, finalmente, en la tercera columna se presentan las subcategorías.

A partir de estas subcategorías se da origen al análisis descriptivo, en el cual se presenta una definición creada a partir de los testimonios recogidos en esta investigación para luego crear una tabla con dos comunas, en la cual se presenta al lado izquierdo, la unidad de análisis, que corresponde a un fragmento de la entrevista realizada a los profesionales que participaron de la investigación y al lado derecho se encuentra una paráfrasis de dicha unidad de análisis, la cual corresponde a la idea principal de las percepciones que los profesionales tienen acerca de un tema específico o subcategoría en cuestión.

Finalmente, a partir de esta información se crea una síntesis sobre cada una de las subcategorías analizadas en la investigación.

Por otra parte, el análisis interpretativo se crea a partir de las categorías. Este análisis se comienza presentando cuatro tablas, una para cada categoría, cada tabla se divide en tres columnas. La primera columna contiene la percepción que tienen los profesionales que participan de la investigación, sobre el concepto de cada subcategoría. En la segunda columna se presenta información relevante extraída del marco referencial de la investigación, la cual tiene relación directa con la subcategoría trabajada. La tercera columna presenta textos referenciales, los cuales aportan agregando información sobre el tema en cuestión.

Una vez completada la tabla, se triangula la información de cada subcategoría, redactando un párrafo por subcategoría, en el cual se contrastan y/o complementan los enfoques que surgieron entre los profesionales de la educación, el marco referencial y los textos referenciales presentados en la tabla.

Una vez triangulada la información a nivel de subcategoría, se crea un análisis global, en la cual se destacan los aspectos más relevantes de la categoría.

3.8 Aspectos éticos de la investigación

Para la realización de esta investigación se consideran distintos aspectos éticos, ya que se trata de un estudio que se realiza recolectando testimonios de personas, por tanto, sujetos de derechos. Es por ello que es necesario llevar a cabo ciertos protocolos éticos que brinden seguridad y protección a quienes participan de esta investigación.

A continuación se definen los protocolos utilizados en este estudio:

Confidencialidad: Formar parte de una investigación implica que la participación del entrevistado sea voluntaria lo cual puede traer un riesgo ético para ella, que tiene que ver con la difusión de la información de contenido personal y privada de parte de los investigadores (Ojeda de López, J., Quintero, J. y Machado, I., 2007).

En este aspecto, la confidencialidad se refiere al hecho que si bien los investigadores tienen toda la información de los y las entrevistadas ésta no se hará pública y sólo se utilizará la información con fines investigativos sin revelar información privada.

Consentimiento informado: este protocolo tiene como finalidad dejar registro que la participación del entrevistado es voluntaria y, a su vez describir el proceso y lo que conlleva su participación en esta, además de los posibles riesgos que puedan existir para ellos en dicho proceso. Este consentimiento informado corresponde a un documento el cual debe ser leído y firmado por el entrevistado si está dispuesto a participar de la investigación. (Ojeda de López et. al, 2007).

Entrega de Resultado: Este aspecto, hace referencia al hecho que una vez finalizada la presente investigación se hace entrega de ésta, tanto a los profesionales como a las instituciones educativas que participaron de este estudio.

Por lo tanto, en la investigación no se menciona los nombres de los establecimientos, profesionales ni de los estudiantes involucrados.

3.9 Acciones generales

Los objetivos de la presente investigación se crean a partir de la pregunta ¿Cómo son las percepciones que tienen los profesionales de la comunidad educativa sobre las habilidades sociales de niños y niñas con retos múltiples privadas del cuidado parental?.

Una vez planteados los objetivos de investigación, las investigadoras inician la búsqueda de establecimientos educacionales a los cuales asisten estudiantes con retos múltiples privados del cuidado parental. Luego de identificar los posibles establecimientos, que cumplen con las características de la investigación y quienes en un primer acercamiento manifestaron estar de acuerdo con la realización de ésta en dichos centros, se confecciona una carta (véase anexo 9) dirigida a los directores de los establecimientos, en la cual se dan conocer el título de la memoria, diseño y la

importancia de su participación para la realización de la investigación, solicitando autorización para visitar el establecimiento y, realizar entrevistas a los profesionales que de la comunidad educativa que trabajan directamente con los estudiantes con retos múltiples privados del cuidado parental, que asisten a dicho establecimiento. Se solicita reunión con el fin de presentar estas cartas a los respectivos directores, quienes en dichas reuniones aceptan la solicitud de las investigadoras, llegando a acuerdo para aplicar el instrumento de investigación a los profesionales que deseen participar de ésta.

Posteriormente, se crea el instrumento de investigación, escogiendo la entrevista semi estructurada para recolectar la mayor cantidad de información que aporte para responder a la pregunta de investigación. Cada pregunta planteada en el instrumento se relaciona con un objetivo específico de la investigación. Ya creado el instrumento, es presentado para la validación juicio de expertos (véase anexo 1, 2, 3 y 4), los cuales proponen crear un guión, manteniendo la pregunta general y agregando sub preguntas a estas, con el fin de enriquecer la entrevista y aportar información relevante sobre el tema de investigación. Las sugerencias de los expertos fueron consideradas por las investigadoras.

Luego, nuevamente se toma contacto con los directores de los establecimientos con el propósito de coordinar una visita para aplicar el instrumento a los profesionales de la comunidad educativa que desean participar de esta investigación. Los instrumentos fueron aplicados en las fechas indicadas, en los respectivos establecimientos educacionales. Estas entrevistas son transcritas para posteriormente realizar el análisis tanto descriptivo como interpretativo.

Las investigadoras se dan cuenta que podrían tener información que puede enriquecer el contexto de la investigación. Por lo que se ponen en contacto vía correo electrónico con los directores y profesionales de la comunidad educativa que participaron de la entrevista para solicitar dicha información. Los correos electrónicos enviados fueron respondidos sólo por una profesional y no fue posible asistir a los establecimientos educacionales a recolectar esta información debido a la contingencia nacional e internacional (estallido social y pandemia de COVID-19), debido a que dichos centros se

encuentran sin funcionamiento presencial.

3.10 Confiabilidad y validez

Según Hidalgo (s.f.), la confiabilidad de la presente investigación, es del tipo interna, esto se ve reflejado en que las investigadoras han llegado a consenso al momento de realizar las conclusiones de ésta. El hecho de haber llegado a un consenso entre ambas, durante el proceso investigativo, aumenta la credibilidad del estudio, asegurando la consistencia de éste. Para ello, se consideran las siguientes estrategias: se utilizan categorías descriptivas lo más concretas, precisas y cercanas a la realidad investigada; al ser dos investigadoras involucradas, se garantiza que haya un equilibrio en las observaciones, análisis e interpretaciones; además, se utilizan medios técnicos disponibles que permitan conservar la realidad estudiada. La técnica utilizada para recolectar la información por parte de las investigadoras es, la entrevista semi estructurada, registradas en audio para posteriormente ser transcritas.

La presente investigación, según Hidalgo (s.f.) tiene validez, ya que los hallazgos encontrados reflejan la realidad empírica de lo estudiado. Esto se logra mediante la credibilidad, que se refiere a que las investigadoras al momento de recolectar la información escuchan de manera activa, reflexionan y son empáticas con los informantes, intentando que los hallazgos encontrados sea una aproximación de lo que ellos piensan y sienten. La validez de esta investigación es de tipo interna ,ya que el estudio refleja una realidad auténtica. Para obtener esta validez se utiliza el método de triangulación teórica, en el cual se consideran distintas teorías con el fin de obtener una interpretación más completa y comprensiva de la realidad estudiada.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS

A continuación, se presenta el análisis de la información recogida durante esta investigación mediante entrevistas realizadas a los profesionales de la comunidad educativa de dos escuelas especiales de la comuna de Ñuñoa que trabajan de manera directa con estudiantes con retos múltiples privados del cuidado parental.

Este análisis de contenido se compone de dos partes. En el primero se examina la información recolectada en base a las subcategorías de análisis. El segundo es la triangulación de la información que corresponde al análisis interpretativo.

Tabla 3. Tabla de subcategorías.

OBJETO DE ESTUDIO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Estudiantes con retos múltiples privados del cuidado parental	RELACIONES SOCIALES	Comunicación
		Relación con pares
		Relación con adultos
		Relación con desconocidos
		Interacción
		Jerarquía
	DESARROLLO AFECTIVO	Atención
		Afectividad
		Figura de apego
		Empatía
	CONDUCTAS	Conductas Disruptivas
		Aislamiento

OBJETO DE ESTUDIO.	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
	PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE	Materiales
		Aprendizaje
		Componentes Cognitivos

Fuente: Elaboración propia.

4.1. Análisis Descriptivo

Como se menciona anteriormente, en esta sección se analiza las subcategorías que emergen desde las entrevistas realizadas a un grupo de cuatro profesionales pertenecientes a la comunidad educativa de dos escuelas especiales de la comuna de Ñuñoa, a las cuales asisten menores con retos múltiples que se encuentran privados del cuidado parental.

A continuación, se presentan ordenadas por categoría las subcategorías que corresponden a cada una de estas. Se presenta una definición de cada subcategoría para luego presentar una tabla por subcategoría las cuales están divididas en dos columnas. La columna del lado izquierdo contiene las unidades de análisis o testimonio entregado por cada entrevistado que tenga relación con la subcategoría correspondiente. Mientras que la columna del lado derecho contiene la paráfrasis de dichas unidades de análisis, en las cuales se representa las ideas principales de las percepciones de los profesionales.

Finalmente, se entrega una síntesis de la respectiva subcategoría analizada.

4.1.1 RELACIONES SOCIALES

4.1.1.1 Comunicación

Para esta subcategoría se entiende por comunicación a la manera que un individuo utiliza para expresarle algo a una o más personas. Esta comunicación se puede dar de múltiples maneras y dependerá de las características y medios que tenga la persona que desea comunicar algo.

Dentro de este proceso de comunicación es importante la participación del receptor del mensaje, quien además debe interpretar lo que la persona desea comunicarle.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“... el tema de la violencia verbal que existe porque los compañeros no tienen por qué escuchar el vocabulario que tiene (nombre del estudiante) que claramente son palabras aprendidas, (nombre del estudiante) no sabe el significado de esas palabras pero él las repite.” (Entrevista 1, anexo 5, párrafo 20, pág.153)	Según la profesora, el estudiante es violento verbalmente, sin embargo, utiliza vocabulario cuyo significado desconoce ya que son palabras aprendidas.
“... o sea ellos no saben cómo reaccionar, cómo comunicarse, cómo hacer que un gesto significa algo para alguien, no saben, de hecho son bien ensimismados, ¿verdad? no comunican, no participan, no nada, ni siquiera un abrazo, un cariño ...” (Entrevista 2, anexo 6, párrafo 2, pág.155)	Según la profesora los estudiantes no saben cómo comunicarse, desconocen que un gesto significa algo, no interactúan, no participan ni tienen actos de cariño con otras personas.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“... otros chicos ya más grande que han vivido o han estado en otra escuela tienen una mejor comunicación no verbal y verbal también ...” (Entrevista 2, anexo 6, párrafo 2, pág. 155)	La educadora manifiesta que los menores que han estado anteriormente en una escuela se comunican de mejor manera.
“ ... por ejemplo cuando no quieren hacer algo siempre se van hacia algún rincón, hacía una pared, y se ponen mirando la pared ...” (Entrevista 2, anexo 6, párrafo 4, pág. 155)	La profesora menciona que los estudiantes que no desean participar de la actividad lo hacen alejándose del grupo, mirando hacia la pared.
“... Es más corporal, más corporal porque empieza a aletear o te saca, te tira, se da vuelta la cara, más corporal que nada lo que es las respuestas negativas o en algunas ocasiones eeh...vocalizaciones aaah aah aaah como que va haciendo eso pero en general es corporal, no es otra forma de negar ...” (Entrevista 2, anexo 6, párrafo 7, pág. 156)	La profesora expresa que la única manera que el menor tiene de comunicar que no desea participar de una actividad es mediante sonidos guturales y movimientos corporales.
“... para negar ella tenía esa forma violenta, corporal, tirarse al suelo, empezar a patear, a mover las manos, hacer sonidos, como que era su forma de decir no no no no no no no quiero, no quiero no quiero no quiero y no quiero ...” (Entrevista 2, anexo 6, párrafo 9, pág. 156)	La profesora expresa que a manera que el menor tiene de comunicar que no desear participar de una actividad es violenta, realizando movimientos corporales, pateos y sonidos.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“...como que lo llaman, como que mueven los brazos para buscarlos ...” (Entrevista 3, anexo 7, párrafo 2, pág.161)	La profesora manifiesta que la manera no verbal que tiene el estudiante de llamar a una persona es moviendo los brazos
“ ... tenemos una niña que siempre ella busca comunicarse como sea (...) eh, grita o hace pocos gestos, ella tiene poco ... no puede tener lenguaje (...) entonces ella busca todas las maneras que sean para llamar la atención, no sé, eh grita o estira los brazos o busca a las personas ...” (Entrevista 3, anexo 7, párrafo 4, pág. 161)	La educadora expresa que una menor intenta siempre llamar la atención de otras personas para comunicarse, lo hace mediante sonidos y gestos ya que no posee lenguaje.
“... entonces ella ya ha relacionado que la cuchara es comer, entonces, ella, yo le muestro la cuchara y le hago “comer” (gesto LSCH), entonces ella ahora que ve la cuchara, ella hace sola “comer” (LSCH) ...” (Entrevista 3, anexo 7, párrafo 6, pág. 162)	La profesora le enseña un objeto a la estudiante mientras realiza el gesto en LSCH, posteriormente, la menor relaciona el objeto con una seña asociándolo a una actividad.
“ ... no verbalmente buscarán ese afecto estirar la mano, eh, la mirada, este, incluso el llanto ...” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 2, pág.165)	El psicólogo manifiesta que los estudiantes buscan afecto de manera no verbal, mediante la mirada, el llanto o estirar la mano.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“...estos niños pues buscan eso, buscan comunicarse, algunos o la gran mayoría no pueden, entonces buscan otras habilidades u otros medios para lograr eso que, es de romper algo que ahí nos estaría indicando algo, que quién sabe habría que investigarlo con el niño, explorar, encontrar una intencionalidad del niño, de que es lo que nos quiere decir e interpretarlo, me parece mucho jugar ahí a la interpretación que muchas veces puede estar errónea pero sin eso no se puede llegar tampoco a nada.” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 2, pág. 165)	El psicólogo menciona que los menores intentan de muchas maneras comunicarse con las personas, las cuales deben ser interpretadas para comprender la intencionalidad del acto que ha realizado el menor la cual puede ser errónea pero sin la interpretación no es posible llegar a nada.
“ ...y si no quiere puede ser una expresión de enojo, lo podemos ver, de repente de estar sonriente a una cara irritada, roja, cuerpo tenso o de plano el golpe, el puño que más podría ser, guturalmente se escucha como ese nivel de tensión y el rechazo físicamente te das cuenta, no, no quiere ...” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 9, pág.167)	El profesional manifiesta que nota el rechazo a cierta actividad por la postura física, expresiones faciales, golpes y los sonidos guturales que los estudiantes realizan demuestran físicamente que no desean hacer algo.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“... una pequeña que anda en silla de ruedas y solo dice no y mamá, pero lo dice indiscriminadamente no hay funcionalidad en eso, entonces de repente “¡NO!” pero está diciendo sí por la actividad que está haciendo y te das cuenta, ah si quiere eso, pero es ¡NO! o se sorprende o quiere algo “¡Mamá!”...” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 13, pág.168)	El profesional menciona que la menor pronuncia dos palabras de manera indiscriminada y sin funcionalidad (“no” y “mamá”). Sin embargo, el psicólogo se da cuenta de lo que realmente el estudiante quiere por la actividad que está realizando.

Síntesis de la subcategoría.

De las respuestas recolectadas de las entrevistas realizadas a los profesionales de la comunidad educativa que participaron de la investigación se puede extraer que la mayoría de los estudiantes con retos múltiples privados del cuidado parental de estas escuelas intentan comunicarse mediante el lenguaje no verbal, utilizando expresiones faciales, gestos, posturas físicas, sonidos guturales, movimientos corporales, golpes y llanto, debido a que no poseen lenguaje verbal.

Algunas de las maneras que estos estudiantes tienen para comunicar suelen ser violentas, desde insultos verbales hasta conductas disruptivas y agresiones a terceras personas, sobre todo cuando los estudiantes tratan de comunicar que no desean participar de una actividad o cuando se les realiza una petición, además por lo general se alejan del grupo y se quedan mirando a la pared.

Existen también estudiantes de estas características que poseen lenguaje verbal, sin embargo, muchas veces utilizan palabras e insultos que han aprendido pero que cuyo significado desconocen. Por lo que los profesionales que se relacionan con estos menores deben de interpretar la intencionalidad comunicativa del mensaje y así entender qué es lo que los estudiantes desean transmitir.

Por lo general los estudiantes con estas características desconocen que los gesto son capaces de comunicar algo o de enriquecer el mensaje que se desea entregar, sin embargo, también existen casos en los que los estudiantes son capaces de asociar una seña con una actividad a realizar.

Finalmente, también se menciona que aquellos estudiantes que han sido escolarizados con anterioridad logran comunicarse de mejor manera tanto verbal como no verbalmente.

4.1.1.2 Relación con pares

En esta subcategoría se entiende por relación con pares a la conexión y comunicación que existe entre los estudiantes con retos múltiples que se encuentran privados del cuidado parental con sus pares dentro de la escuela, es decir, los compañeros con discapacidad que asisten tanto a la escuela en la que se encuentran como a los respectivos hogares de residencia a los que pertenecen.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“...presenta muchas conductas disruptivas, es muy violento tanto verbal como físicamente, con sus pares y con adultos...le da lo mismo a ti tratarte mal o a sus compañeros” (Entrevista 1, anexo 5, párrafo 12, pág.152)	La profesora comenta que el menor es violento tanto verbal como físicamente con adultos y con sus pares, y no le importa serlo.
“No le gusta mucho participar en juegos grupales o ir por ejemplo a actividades donde hay mucho ruido, le cuesta mucho compartir...” (Entrevista 1, anexo 5, párrafo 14, pág. 152-153)	La profesional comenta que al menor le cuesta compartir y no le gusta compartir ni participar de actividades grupales o con mucho ruido.
“Es un constante conflicto. A él no le gusta compartir, como te decir y tampoco socializar mucho con ellos, entonces de repente generamos instancias donde se genere un juego grupal pero siempre existe un conflicto como: yo quiero mis cosas y no las quiero compartir...” (Entrevista 1, anexo 5, párrafo 20, pág. 153-154)	Según la educadora, al estudiante no le gusta compartir y socializar con otros compañeros, y cuando se generan instancias grupales es un constante conflicto para estos niños poder compartir las cosas.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“...y se juntan con suerte una vez al día media hora a jugar y en ese juego ellos son bien egoístas digamos, en lo social, son ellos ellos ellos ellos y ellos, porque no tienen la experiencia tampoco...” (Entrevista 2, anexo 6, párrafo 32, pág.160)	La profesional comenta que los menores en el hogar se juntan a jugar media hora al día, y en este juego son egoístas con otros niños y socialmente sólo se preocupan de ellos mismos porque carecen de experiencias de interacciones con pares.
“...no compartían con los demás chiquillos, entonces poder integrarlos ha sido complicado, pero yo creo que por lo menos las niñas que están atrás se ha dado bien, si se ha dado bien, igual hay una que es más sociable que la otra pero si igual se acerca, comparte, pero en ese sentido los niños no tienen la experiencia de estar en contacto con otro niño...” (Entrevista 2, anexo 6, párrafo 34, pág. 160)	La profesional manifiesta que ha sido difícil que estos menores compartan con otros niños. Sin embargo, ella cree que hay estudiantes de estas características que son más sociables y comparten, pero por lo general estos estudiantes no tienen la experiencia de compartir con otros niños.
“...entre los pares ellos se aíslan también de los pares, tienen, son más competitivos, porque las cosas no son de ellos, no tienen cosas que sean... no tienen arraigo con cosas materiales, con vestimentas, no tienen arraigo con nada porque todo es compartido, es muy distinto un niño de hogar a un niño de casa. (Entrevista 3, anexo 7, párrafo 23, pág.164-165)	La profesora comenta que estos niños son competitivos con sus pares y se aíslan en momentos de juegos ya que no tienen sentido de pertenencia con las cosas materiales porque todo es compartido.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“...son más competitivos porque tienen juguetes que no son de ellos, entonces tienen que competir por un juguete porque no tienen pertenencias y también competir por los adultos que los cuidan porque no hay una mamá, hay una tía para todos, entonces es más el sentido que ellos tienen de la competencia, del acaparar.” (Entrevista 3, anexo 7, párrafo 24, pág. 164-165)	La profesora menciona que los niños compiten tanto por los juguetes como por el adulto ya que no tienen sentido de pertenencia y además esta atención y cuidado es compartido entre varios niños, por tanto, compiten y tienden a acaparar esa atención.
“...hay que hacer que socialicen entre ellos, no siempre se puede lamentablemente...” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 27, pág.170-171)	El profesional comenta que los menores deben socializar entre ellos, sin embargo, no siempre se puede.
“...te puedo ver pero no te puedo escuchar, pues, que se sientan, que se toquen y que eso se pudiera mantener, ahí podríamos hablar de que se están relacionando y si se mantuviera ese constancia, pudiera haber una socialización y también muchos cambios cognitivos, sociales, de aprendizaje o terapéuticos...” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 27, pág.170-171)	El psicólogo expresa que si los estudiantes pudiesen tocarse y sentirse constantemente, se podría decir que se están relacionando, además, menciona que esto traería muchos cambios cognitivos, sociales, de aprendizaje o terapéuticos.

Síntesis de la Subcategoría.

En esta subcategoría relación con pares se destaca la idea que los estudiantes con retos múltiples privados del cuidado parental que asisten a estas escuelas tienden a tener poca participación en las actividades grupales que se realizan con sus pares y a su vez socializan poco entre los compañeros con discapacidad que asisten tanto al hogar de residencia como a la institución educativa.

Los profesionales atribuyen la falta de socialización entre pares debido a las pocas instancias que estos menores tienen para compartir y socializar con sus compañeros tanto en la escuela como en los respectivos hogares a los que estos niños pertenecen.

Cuando estos menores se enfrentan a instancias donde deben compartir con sus pares y realizar actividades grupales, tienden a competir y a ser egoístas entre ellos. Estas conductas se relacionan con la falta de sentido de pertenencia que tienen estos menores, tanto con los objetos materiales, principalmente juguetes, como con la atención que pueden recibir por parte de los adultos que están a su cargo. Además, en la escuela, estos menores suelen actuar de manera violenta tanto física como verbalmente con sus compañeros de escuela y generalmente no les importa tratarlos mal.

Finalmente, se rescata la idea que deben existir instancias donde los estudiantes puedan compartir con sus pares considerando las características propias de cada uno, lo cual traería múltiples beneficios cognitivos, sociales, de aprendizajes o terapéuticos.

4.1.1.3 Relación con adultos

La subcategoría relación con adultos se refiere al trato, conexión o comunicación que existe entre los estudiantes con retos múltiples que se encuentran privados del cuidado parental con otras personas adultas que puedan tener contacto con el menor tanto dentro del establecimiento educativo como en el hogar de residencia al que pertenecen.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“...es muy violento tanto verbal como físicamente, con sus pares y con adulto...” (Entrevista 1, anexo 5, párrafo 12, pág. 152)	La profesional menciona que el menor es violento verbal y físicamente tanto con adultos como con sus pares.
“...en general el niño de hogar busca más el contacto del adulto que del par, porque para ellos el adulto lo salva de su situación...” (Entrevista 3, anexo 7, párrafo 19, pág. 164)	La profesora comenta que por lo general el menor busca tener más contacto con adultos que con sus pares ya que éstos le pueden salvar de su situación.
“...y buscan mucho así como la aprobación de los adultos...” (Entrevista 3, anexo 7, párrafo 19, pág. 164)	La educadora comenta que los menores buscan mucho la aprobación de los adultos.
“...sobre todo mucho va a depender de, la relación que uno va a intentar establecer con estos, con estos niños...” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 9, pág. 167)	El profesional manifiesta que la relación que existe entre el menor y el adulto dependerá de lo que el adulto intente establecer con él.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“Si hay alguna diferencia se dará por parte del adulto (...) a él no le va a interesar si yo soy psicólogo si ella es educadora, si ella es directora, si la fonoaudióloga , a él no le interesa, solo es un adulto más que pasa por su vida de los muchos que han pasado y los que seguirán pasando” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 23, pág. 169)	El profesional menciona que si existe diferencia en cuanto a los niveles jerárquicos, esta se dará por parte del adulto, ya que al niño no le interesa la función que éste desempeña, ya que solo es un adulto más que pasa por su vida como muchos que seguirán pasando.
“...estos niños están acostumbrados a que la atención sobre todo desde el adulto pudiera estar dirigida a ellos...” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 27, pág.170)	El psicólogo menciona que los niños están acostumbrados recibir atención sobre todo por parte de los adultos.

Síntesis de la Subcategoría.

En esta subcategoría se destaca que los menores con estas características buscan llamar la atención y la aprobación por parte del adulto, ya que están acostumbrados a relacionarse constantemente con ellos, quienes por lo general no son permanentes en su vida, por lo tanto tienden a buscarlos ya que éstos pueden ayudarles en las distintas situaciones en las que el menor se pueda encontrar.

Por lo tanto, la relación que pueda existir entre el menor y el adulto dependerá principalmente de este último, ya que los menores no reconocen niveles jerárquicos, ni les interesa la función que el adulto pueda desempeñar.

4.1.1.4 Relación con desconocidos

En esta subcategoría se entiende por relación con desconocidos al trato o comunicación que existe entre estos estudiantes con otras personas ajenas tanto al establecimiento educativo como al hogar de residencia al que pertenecen, pero que han trabajado con el menor por lo menos en alguna oportunidad y de manera transitoria.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“...en ese ámbito los chicos de hogar igual yo creo que igual están acostumbrados a estar con diferentes tipos de personas y llegan a verlos voluntarios, gente que pasa, bueno en este caso llegan allá, llegaban kines, todos rotaban, entonces el contacto con las personas no es un problema para ellos, de hecho todos los que han llegado, están habituados a que roten personas...” (Entrevista 2, anexo 6, párrafo 16, pág. 157)	La profesora manifiesta que los niños están acostumbrados a tener contacto con diferentes personas que rotan constantemente, por lo tanto, el contacto con personas no significa un problema para ellos ya que están habituados a que esto suceda.
“...están acostumbrados a cualquier persona o sea ellos no, no dicen no, no quiero ir contigo, o sea se dan con cualquiera, o sea tu le dicen ven y él va a ir, entonces es complicado por ese aspecto.” (Entrevista 2, anexo 6, párrafo 26, pág.158-159)	La profesional menciona que los niños no se niegan a ir con cualquier persona, se dan con cualquier persona lo cual la profesora manifiesta que es complicado.
“...en cambio con los de hogar es súper simple, o sea ellos llegan el primer día y te ofrecen brazo, que beso, que no sé...” (Entrevista 2, anexo 6, párrafo 28, pág. 159)	La educadora comenta que los estudiantes de hogar se dan fácilmente, ofrecen brazo y beso desde el primer día.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“...están acostumbrados a que siempre debe haber un desfile de voluntarios que los toman...” (Entrevista 3, anexo 7, párrafo 19, pág. 164)	La profesora manifiesta que los niños están acostumbrados a que lleguen muchos voluntarios que los toman
“...pero llegan otras personas y ellos al tiro se quieren tirar encima, que los abracen y a nosotros igual eso no nos gusta mucho porque no, uno no puede educar a un niño que vaya y se... con cualquier persona que no conoce, es peligroso, eso pasa con ellos,(...) se distraen hartos con, cuando hay personas que no conocen.” (Entrevista 3, anexo 7, párrafo 19, pág. 164)	La profesional comenta que cuando llegan otras personas los niños se tiran encima para que los abracen, lo cual no es de agrado de la profesora ya que considera que el menor no puede ir con cualquier persona que no conoce porque puede ser peligroso. Además, comenta que estos menores se distraen mucho cuando hay personas a las que no conocen.

Síntesis de la subcategoría.

En esta subcategoría de acuerdo con los testimonios recolectados se destaca que los menores con estas características se encuentran en constante relación con personas desconocidas y están acostumbrados a que ello ocurra por lo que no se oponen a relacionarse con ellos. Por el contrario, estos menores tienden a tener demostraciones de afecto con estas personas solicitando que los abracen y besen, llamando constantemente su atención.

Los profesionales que participaron de esta investigación mencionan que este hecho corresponde a una situación de peligro para los menores ya que consideran que no se deben educar a niños que se den con tanta facilidad a personas que no conocen.

4.1.1.5 Interacción

Se entiende en esta subcategoría por interacción a aquella relación que se da entre el estudiante con retos múltiples privado del cuidado parental y otra(s) persona(s) que pertenezcan a la comunidad educativa del establecimiento al que pertenece el menor, esta relación se da de manera recíproca entre los participantes.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“...pero sí con las personas más cercanas él tiene mayor disponibilidad al trabajo o a generar estas relaciones.” (Entrevista 1, anexo 5, párrafo 16, pág. 153)	La profesora comenta que el menor tiene mayor disposición para trabajar o relacionarse con las personas que él conoce.
“...otros chicos que en verdad no tienen ningún como ninguna búsqueda de llamar la atención o de comunicarse o que otras personas lleguen a ellos.” (entrevista 3, anexo 7, párrafo 2, pág 161)	La educadora manifiesta que existen otros chicos que no buscan llamar la atención, comunicarse o que otras personas lleguen a ellos.
“...tienen retos múltiples pero buenas habilidades que no están desarrolladas porque tampoco hay un interacción social amplia, porque nosotros sí somos una base para ellos para la interacción social, pero, el hogar no los estimula más, bueno por lo menos el hogar en el que están ellos...” (Entrevista 3, anexo 7, párrafo 6, pág. 162)	La educadora considera que estos menores tienen buenas habilidades pero que no están desarrolladas porque no hay una interacción social amplia, a pesar que ellos en la escuela son una base para esta interacción, en el hogar no los estimulan más.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“...yo creo que insistiría en el tema de a los niños conforme van desarrollándose se les enseña a socializar, se les enseña a relacionarse, a los pequeños en estas situación y más del hogar, se les enseña muy poco o se obvia, yo creo que sobretodo se obvia...” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 27, pág. 170-171)	El profesional considera que los niños a medida que se van desarrollando se les enseña a socializar y relacionarse, sin embargo, a los niños de hogar no se les enseña a relacionarse con otros o más bien se obvia.

Síntesis de la subcategoría

En esta subcategoría se destaca que estos estudiantes por lo general tienen buenas habilidades, sin embargo, estas no se estimulan ni desarrollan lo suficiente, ya que se cree que a medida que el menor va creciendo va desarrollando estas habilidades de manera natural. Los profesionales consideran que la escuela es una base para la interacción de estos menores, pero que en sus respectivos hogares de residencia no se refuerza esta área.

Los menores con estas características tienden a relacionarse de mejor manera con aquellas personas que son permanentes en sus vidas teniendo mayor disposición para trabajar y relacionarse con ellas.

Finalmente, se comenta que existen otros estudiantes los cuales no tienen intención de relacionarse, interactuar ni llamar la atención de otras personas.

4.1.1.6 Jerarquía

Para esta subcategoría se entiende por jerarquía a los distintos niveles o funciones que desempeña una persona dentro de la comunidad educativa de las escuelas participantes de la investigación. Esta jerarquía está ordenada de mayor a menor rango, lo cual es determinado por la función que desempeña la persona en la respectiva comunidad

Unidades de análisis	Paráfrasis
“Mira, (nombre del menor) si se da cuenta de los niveles jerárquicos, pero para él no son relevantes, o sea uno diría en un colegio regular: voy a llamar a la inspectora general y los niños se asustan, acá no pasa...” (Entrevista 1, anexo 5, párrafo 16, pág. 153)	La profesora comenta que el menor reconoce los distintos niveles jerárquicos pero no son relevantes para él.
“No, ahí no hay ninguna diferencia, o sea para ellos todos son iguales, o sea no hay una discriminación en cuanto a personas o nada...” (Entrevista 2, anexo 6, párrafo 16, pág. 157)	La profesional manifiesta que para los menores no existe diferencia a nivel jerárquico, para ellos todas las personas son iguales. Además, comenta que ellos no discriminan en cuanto a persona.
“O sea es que para ellos todos son iguales, no tienen un nivel jerárquico, o sea para el niño, el niño con retos múltiples más encima que está privado del cuidado parental no tiene el reconocimiento que una persona así como que es jerárquicamente superior a otra...” (Entrevista 3, anexo 7, párrafo 19, pág. 164)	La educadora manifiesta que los menores con retos múltiples privados del cuidado parental no reconocen niveles jerárquicos. Para ellos todas las personas son iguales.

Síntesis de la subcategoría.

En esta subcategoría se destaca que la mayoría de los estudiantes con retos múltiples que se encuentran privados del cuidado parental no reconocen los distintos niveles jerárquicos dentro de la escuela a la que asisten, sino que para ellos todas las personas son iguales jerárquicamente.

Otra profesional afirma que uno de los menores con el que trabaja es capaz de reconocer los distintos niveles jerárquicos que existen dentro la escuela pero estos no son relevantes para él.

4.1.2 DESARROLLO AFECTIVO

4.1.2.1 Atención

La presente subcategoría “Atención” se refiere al hecho que una persona esté pendiente del bienestar y seguridad de otra persona, en este caso de un adulto hacia los estudiantes con retos múltiples que se encuentran privados del cuidado parental demostrando respeto, cortesía y afecto.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“...porque el Sename es una entidad financiada por el Estado, entonces tienen a niños que no son de ellos a cargo entonces deberían estar más comprometidos quizás que una familia regular ...” (entrevista 1, anexo 5, párrafo 24, pág. 154)	La educadora manifiesta que al ser Sename una entidad financiada por el Estado debieran estar más comprometidos con los niños que una familia regular ya que tienen a cargo a niños que no son de ellos.
“...entonces necesitan continuidad, y sobre todo niños que tienen retos múltiples...” (entrevista 1, anexo 5, párrafo 26, pág. 154)	La profesional comenta que la atención hacia los menores con retos múltiples debe ser continua de parte de Sename.
“...y ya cuando querían participar después de mucho rato de intentar...es como eso, que tenía que ser muy mediado”. (entrevista 2, anexo 6, párrafo 4, pág. 155)	La educadora comenta que después de intentar por mucho tiempo que el menor trabaje en una actividad, este trabajo tiene que ser muy mediado.
“...o sea aunque no tengan el apoyo familiar o en el hogar, se le enseña lo mismo, se le exige igual que a todos y es uno más.” (entrevista 2, anexo 6, párrafo 16, pág. 157)	Según la educadora aunque los estudiantes no tengan el apoyo de la familia o del hogar en el que residen, en la escuela se les enseña y exige igual que a todos.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“... en algunos casos uno tiene un mayor apego en el sentido de que quizás ellos, no sé, nosotros pedimos materiales y ellos no tienen para poder comprar esos materiales, o vamos a hacer una celebración y que hay que usar un disfraz y ellos no van a llegar disfrazados, bueno ahí nosotras nos hacemos cargo y le, en ese sentido están más cuidados...” (entrevista 2, anexo 6, párrafo 18, pág. 158)	La profesional comenta que en algunos casos ella tiene un mayor apego con estos estudiantes. Cuando piden materiales o un disfraz que ellos no van a poder comprar, ellas se hacen cargo, por lo que ella considera que en este sentido los menores están más cuidados.
“...ella siempre busca que otras personas estén con ella...entonces ella busca todas las maneras que sean para llamar la atención, no sé, grita o estira los brazos...” (entrevista 3, anexo 7, párrafo 4, pág. 161)	La educadora manifiesta que una menor siempre busca compañía de otras personas, llamando su atención de todas las maneras como gritar y estirar los brazos.
“... ella cualquier cosa se tira el pelo, se tira la sonda pero acá no lo hace, porque igual nosotros estamos atentos, tenemos atención hacia ella todo el rato...” (entrevista 3, anexo 7, párrafo 15, pág. 163)	La educadora comenta que una menor por cualquier cosa se tira el pelo o la sonda, pero en la escuela no lo hace ya que están atentos de la menor todo el tiempo.
“...la cuestión es de que tal vez en muchos de estos hogares esa función no está repar... no está solo en una persona, sino está repartida en varias, en mayor o menor grado.” (entrevista 4, anexo 8, párrafo 2, pág. 165)	El profesional comenta que la atención y cuidado del menor en muchos de estos hogares está repartida entre varias personas en mayor o menor grado.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“...que te van a decir hoy no quiero nada, hoy quiero todo y de un momento a otro, entonces hay que estar muy presentes en eso y sobretodo con estos niños que no tienen la facilidad para expresarse convencionalmente...” (entrevista 4, anexo 8, párrafo 6, pág. 166)	El profesional comenta que estos niños un día dicen querer todo, querer nada o cambiar de un momento a otro, por lo que deben estar muy presentes sobretodo porque no tienen la facilidad de expresarse convencionalmente.
“... entonces es mucho esforzarse por reconocer al niño, identificar y estar dispuesto a interpretar porque nosotros de cierta forma estamos fungiendo lo que como cualquier otro niño que viene pero ellos están más vulnerables, entonces, uno de nuestros niños se va a la casa y la mamá, no sé le van a hacer cariñito, en el hogar va a llegar a la casa y lo van a tener jugando tal vez, o lo limpian, lo bañan, le dan de comer y se pasan al siguiente niño, entonces ese afecto hace su interpretación no llega o llega muy reducida,(...) entonces uno tiene que estar atento.” (entrevista 4, anexo 8, párrafo 15, pág. 168)	El psicólogo manifiesta que hay que esforzarse por reconocer, identificar e interpretar a estos menores, como a cualquier otro que asiste a la escuela, pero más a aquellos que están privados del cuidado parental porque están más vulnerables ya que los profesionales de cierta forma están fungiendo Además, comenta que cuando un menor llega a su casa, recibe el cariño de su madre, en cambio en el hogar, al menor lo tendrán jugando, lo bañaran o darán de comer y luego pasarán al siguiente niño, por lo tanto la interpretación de ese afecto no llega o llega muy reducida, por lo que el profesional tiene que estar atento.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“... le va a interesar si le va a dar cariño, si le va a dar rechazo, si le va a dar juego, si le va a dar alimento, lo que le va a ofrecer es lo único que lo va, pudiere estar interesando y como se lo da...” (entrevista 4, anexo 8, párrafo 23, pág. 169)	El profesional comenta que a los menores les interesa el cariño, rechazo, juego, alimento o lo que le pueda ofrecer otra persona, es en lo único que pudiese estar interesado y en cómo se lo va a dar.
“...lo más que se pudo hacer y que también hay todo un conflicto, llevar una capacitación, intentar que la persona que les dio la capacitación a las cuidadoras del hogar, se aterrizará en él, de tener en cuenta que si tu vivieras con una sonda, ¿te gustaría tenerla sucia? ¿te gustaría que cuando te cambien el pañal, el pegamento te lo pongan en la piel y no sobre, o sea, no como debe ir el pañal? situaciones así que las cuidadoras solo lo veían como un trabajo más y no lo ven como, pues, un cuidado realmente que se debe dar y ese fue mi nivel de alcance con ellos...” (entrevista 4, anexo 8, párrafo 25, pág. 169-170)	El psicólogo menciona que lo que más pudo hacer fue llevar una capacitación, en donde las cuidadoras del hogar se den cuenta de ciertas situaciones, como la higiene de la sonda y la manera correcta de cambiar un pañal, situaciones en las que las cuidadoras veían su labor solo como un trabajo más y no como un real cuidado como el que los menores deben recibir.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“... estos niños están acostumbrados a que la atención sobre todo desde el adulto pudiera estar dirigida a ellos y cuando se dan cuenta que la atención va hacia otro pueden reaccionar en algunos casos pues muy mal, llanto, celos y ahí va a depender mucho de la capacidad del niño y cómo se lleve también en el aula por los adultos el de “no, debes de aceptar que en este momento estoy con otro niño. También tienes mi atención y tienes mi afecto...” (entrevista 4, anexo 8, párrafo 27, pág. 170-171)	El profesional comenta que los menores están acostumbrados a que toda la atención vaya dirigida a ellos y cuando la atención va hacia otro, los niños pueden reaccionar muy mal, lo cual dependerá mucho de la capacidad del niño y del adulto para llevar esta situación en el aula y hacer entender al niño que debe aceptar que la atención también puede ir dirigida a otros.

Síntesis de la subcategoría.

De esta subcategoría Atención se extraen varias ideas desde las entrevistas realizadas a los distintos profesionales de la comunidad educativa.

La primera idea tiene que ver con la atención que reciben los estudiantes privados del cuidado parental dentro de la escuela por parte de los profesionales que están a cargo de éstos. Los profesionales comentan que estos menores constantemente están buscando la atención por parte de los adultos ya que están acostumbrados a que ésta siempre vaya dirigida a ellos y cuando esto no ocurre los niños generalmente reaccionan de mala manera, aunque esto dependerá de la capacidad del niño de comprender que no siempre la atención irá dirigida solo a él, sino que debe aceptar que en algunos momentos el profesional está con otros niños y no por eso perderá su atención y afecto. Sin embargo, el interés por llamar la atención del adulto es por lo que éste le puede entregar y la manera en que lo hace (juego, cariño, alimento, entre otras).

Los profesionales comentan además que cuando los estudiantes no quieren participar de una actividad es necesario intentar por mucho tiempo que el estudiante acepte integrarse a ella, por lo que este trabajo debe ser muy mediado ya que, en ocasiones, estos estudiantes manifiestan querer participar de las actividades, sin embargo, en otras no desean hacerlo o cambian de opinión de un momento a otro. Debido a que estos estudiantes no pueden expresarse convencionalmente, los profesionales deben reconocer, identificar e interpretar lo que estos menores desean comunicar.

Los profesionales mencionan que en la escuela la exigencia y enseñanza es igual para todos los estudiantes que asisten al establecimiento, independiente de si cuentan con el apoyo de la familia o del hogar en que residen. Sin embargo, estos profesionales manifiestan que existe un mayor apego y cuidado de su parte hacia los estudiantes que se encuentran privados del cuidado parental, por ejemplo, en situaciones en la que el menor debe llevar materiales o asistir con disfraz, las educadoras se hacen cargo, proporcionándoles lo necesario para participar de las actividades de la escuela.

Por otra parte, se comenta que la atención y cuidado que estos menores reciben por parte de los cuidadores del hogar de residencia al que pertenecen se encuentra repartida entre distintas personas y en distintos grados. Es por esto que, la interpretación del afecto que pudiesen recibir por parte de los cuidadores, es nula o muy reducida.

La medida que toma una de las instituciones que participa en esta investigación es realizar una capacitación dirigida a los cuidadores de uno de los hogares en donde residen los menores, debido a que estos consideran que los cuidadores ven su labor solo como un trabajo y no como un real cuidado hacia estos menores.

Finalmente, los profesionales entrevistados mencionan a Sename, consideran que esta institución debe comprometerse de manera continua con los menores que tiene a su cargo, sin embargo, comentan que muchas veces la institución se excusa y no cumple totalmente con sus responsabilidades frente a estos menores.

4.1.2.2 Afectividad

Para la presente subcategoría se define “afectividad” como el conjunto de actos, sentimientos y emociones que una persona siente hacia otra, la cual se ve expresada en demostraciones de afecto, cariño, ternura y estima.

Unidad de análisis	Paráfrasis
“... bueno a nosotros ya nos conocen, nos abrazan, nosotros harta contención ellos ...” (Entrevista 3, anexo 7, párrafo 19, pág. 164)	La educadora comenta que los menores ya los conocen, los abrazan y ellos tienen harta contención con los niños.
“...pero por sobre todo, también con estas necesidades de afectos que tienen los niños, las niñas...” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 2, pág. 165)	El psicólogo comenta que la comunicación no verbal dependerá de las capacidades que tenga cada uno de estos niños pero por sobre todo con las necesidades de afecto que tienen los niños y las niñas.
“... Y de repente las manitas o bueno lo que tenía de manitas, te pescaba y te empezaba a escalar y era tenerlo en brazos, él lo que quería era ese afecto. Desde ok, yo desde psicología y desde donde me oriento hacia el juego simbólico era ok, si tú lo que necesitas y lo que quieres es este afecto, te lo doy.” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 4, pág. 166)	El profesional manifiesta que los menores buscan el afecto intentando que el psicólogo los tenga en brazos y él desde el juego simbólico le entrega ese afecto.
“... como las otras dos niñas que tenemos (las nombra) también puede ser afecto...” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 6, pág. 166)	El profesional comenta que hay otras dos niñas que también buscan afecto.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“... estar preparado a que te van a pedir esta necesidad de afecto...” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 6, pág. 166)	El profesional manifiesta que debe estar preparado para cuando los estudiantes pidan afecto.
“...lo limpian, lo bañan, le dan de comer y se pasan al siguiente niño, entonces ese afecto, su interpretación no llega o llega muy reducida...” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 15, pág. 168)	El profesional menciona que la interpretación del afecto que le entrega el cuidador del hogar al menor mediante actividades, por ejemplo, de higiene no llega o es muy reducida
“...no hay nadie funcionalmente que en casa le dé el afecto tal vez incondicionalmente como pudiera pensarse un padre...” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 23, pág. 169)	El psicólogo comenta que no hay nadie que le pueda entregar afecto incondicionalmente como un padre.
“... creo que eso debe ser muy importante transmitirle de alguna forma que el amor que se le da al niño es igual, pero no por eso, no porque me esté dedicando a otro niño no te lo voy a dejar de dar (amor)...” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 27, pág. 170-171)	El profesional menciona que debe ser muy importante transmitirle a los niños que el amor que se le da es igual aunque se esté dedicando a otro niño

Síntesis de la subcategoría.

En esta subcategoría la idea principal tiene que ver con la necesidad de afecto que tienen los menores privados del cuidado parental ya que no hay nadie que pueda entregárselo de manera incondicional, es por ello que lo buscan en los profesionales que participaron de la investigación. El psicólogo comenta que el profesional debe estar preparado para cuando el menor pida ese afecto, ya que al ser personas conocidas para los menores, los niños entregan demostraciones de cariño hacia ellos, en su caso, él lo entrega mediante el juego simbólico. También menciona que es muy importante transmitir a estos menores que el amor que reciben es igual aunque el profesional se esté dedicando a otro niño.

Además, mencionan que el afecto que el menor interpreta desde su cuidador, en el hogar de residencia, no llega o es muy reducida ya que el cuidado y atención hacia estos menores se reparte entre diferentes adultos.

4.1.2.3 Figura de apego

Para la presente subcategoría, se entiende por figura de apego un vínculo afectivo que existe entre un menor y una persona que se encuentre presente en su vida de manera constante, que sea estable y perdure en el tiempo. Persona que además se preocupa por su seguridad, bienestar y salud.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“... no hay figuras de apego, no hay relaciones constantes, no hay una persona que tu sepas que va a llegar todos los días a ti, lo más, lo más constante para ellos y lo más periódico es el personal de la escuela...” (Entrevista 3, anexo 7, párrafo 6, pág. 162)	La profesional comenta que los estudiantes no tienen figura de apego, relaciones constantes ni una persona que el niño sepa que llegará todos los días él, lo más constante y periódico para ellos es el personal de la escuela.
“...que no hay alguien que te pueda ayudar diciéndote “es que es esto” por la, el padre o madre funcional no lo conocemos o como tal no existe, está repartido y eso en qué grado, quién sabe.” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 6, pág. 166)	El psicólogo comenta que no hay alguien que pueda ayudar a los profesionales que trabajan con él a comprender las necesidades del niño ya que no existe un padre o una madre funcional o esta función está repartida.

Síntesis de la subcategoría.

En esta subcategoría se destaca principalmente que estos menores no tienen una figura de apego definida, ni tienen relaciones constantes con la(s) persona(s) que está(n) a su cuidado, por lo que están acostumbrados a que constantemente las personas vayan rotando en su vida. Según los profesionales las personas que se encuentran presentes en la vida del menor de manera más constante y periódica es el personal de la escuela.

Además, el psicólogo comenta que debido a que en la vida del menor no existe una figura de apego, no hay alguien que pueda ayudar a los profesionales a comprender las conductas del niño.

4.1.2.4 Empatía

En la presente subcategoría se entiende por empatía como una capacidad que tiene la persona para identificarse y compartir los sentimientos que tiene otra persona y frente a ello actuar o comportarse frente a ciertas situaciones.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“...le da lo mismo a ti tratarte mal o a sus compañeros...” (Entrevista 1, anexo 5, párrafo 12, pág. 152)	La educadora manifiesta que al menor le da lo mismo tratar mal tanto a adultos como a sus pares.
“... y además yo diría que también es falta de empatía y de sentido común con ellos...” (Entrevista 3, anexo 7, párrafo 13, pág. 163).	La profesora dice que desde el hogar existe falta de empatía y sentido común con los menores.

Síntesis de la subcategoría.

En esta subcategoría los profesionales entrevistados expresan dos ideas:

La primera tiene que ver con la falta de empatía que tiene el menor con retos múltiples privado del cuidado parental hacia otras personas, ya que le da lo mismo tratar mal tanto adultos como sus pares.

La segunda, tiene que ver con que la profesional considera que existe falta de empatía y de sentido común con estos menores por parte del personal a cargo de ellos en el hogar de residencia.

4.1.3 CONDUCTAS

4.1.3.1 Conductas disruptivas

En la presente subcategoría se entiende por “conductas disruptivas” a aquellas acciones que son consideradas perturbantes o agresivas y que además, altera el clima de un grupo de personas, afectando de manera directa el proceso de enseñanza y aprendizaje de éstas.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“... (Nombre de menor) presenta muchas conductas disruptivas, es muy violento tanto verbal como físicamente, con sus pares y con adultos...”(Entrevista 1, anexo 5, párrafo 12, pág. 152)	La profesora comenta que el menor presenta conductas disruptivas y es violento verbal y físicamente con las personas.
“...entonces presenta muchas conductas disruptivas, (nombre del menor) y se desencadenan por cualquier situación que él considere que no le agrada y para negarse a hacer las actividades, bueno, de repente lanza cosas o te insulta de forma verbal...”(Entrev. 1, anexo 5, párr. 12, pág. 152)	La profesional menciona que el menor presenta muchas conductas disruptivas las cuales se producen por cualquier situación que no sea del agrado del niño y para demostrar rechazo a alguna actividad lanza cosas o insulta de manera verbal.
“...el tema de la violencia verbal que existe porque los compañeros no tienen por qué escuchar el vocabulario que tiene (nombre del menor) que claramente son palabras aprendidas, (nombre del menor) no sabe el significado de esas palabras pero él las repite...” (Entrev. 1, anexo 5, pár. 20, pág. 153-154)	La educadora comenta que los compañeros del menor privado del cuidado parental no tienen por qué escuchar su vocabulario cuyo significado desconoce ya que son palabras aprendidas.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“...para negar ella tenía esa forma violenta, corporal, tirarse al suelo, empezar a patear, a mover las manos...” (Entrevista 2, anexo 6, párrafo 9, pág. 156)	La educadora menciona que una estudiante para negarse a realizar una actividad, lo hace de manera violenta y corporal como tirarse al suelo, patear o mover las manos.
“...los chicos son más disruptivos, tienen respuestas más disruptivas, por ejemplo, golpearse o tirarse el pelo o hacer, tirarse al suelo...” (Entrevista 3, anexo 7, párrafo 9, pág. 1)	La profesora comenta que estos menores son más disruptivos, presentan respuestas disruptivas como golpearse o tirarse al suelo.
“...esas son sus respuestas negativas, tirarse al suelo, tirarse el pelo, llorar, gritar, eh pero unas conductas disruptivas que son bastante difíciles de ir manejando...” (Entrevista 3, anexo 7, párrafo 11, pág. 162-163)	La educadora menciona que las respuestas negativas de los niños son tirarse al suelo, llorar y gritar. Agrega que estas conductas son bastante difíciles de manejarlas.
“...entonces yo diría que las conductas son más disruptivas para el rechazo.” (Entrevista 3, anexo 7, párrafo 13, pág. 163)	La profesional comenta que las conductas son más disruptivas cuando rechazan algo.
“...y antes a ella le decíamos que no y ella se tiraba el pelo y ahora le decimos que no y ella puede vivir con eso”. (Entrevista 3, anexo 7, párrafo 15, pág. 163)	La profesora comenta que antes una estudiante se tiraba el pelo al recibir una respuesta negativa y ahora le dicen que no y puede vivir con eso.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“...algunos porque como dicen, el tema conductual de que son “berrinchudos” de que solo quieren algo, específicamente, no sé, jugar o solo comer, cuando es destiempo...” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 4, pág. 166)	El profesional menciona que es difícil comprender lo que estos estudiantes tratan de decir por un tema conductual, porque solo desean hacer una actividad cuando es tiempo de hacer otra.
“...alguna dice no, cuando hoy no quiero nada y pego, no entonces es de no aléjate...” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 6, pág. 166)	El profesional comenta que una menor golpea cuando no quiere realizar una actividad para decirle que se aleje
“...uno quisiera seguir jugando pero debo darte estructura de que es lo que necesitas, entonces mantenerse ahí firme pero la pequeña dice no yo quiero, el grito, llano, pataleta...” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 11, pág. 167)	El psicólogo comenta que él quisiera seguir jugando con la menor pero debe dar una estructura de lo que necesita, entonces debe mantenerse firme, pero la menor reacciona con llanto, gritos y pataleta.
“...cuando se dan cuenta que la atención va hacia otro, pueden reaccionar en algunos casos pues mal, llanto, celos...” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 27, pág. 170)	El profesional menciona que cuando los menores se dan cuenta que la atención del adulto va dirigida hacia otro, reaccionan mal, con llanto y celos.

Síntesis de la subcategoría.

En esta subcategoría se destaca que para negarse a realizar alguna actividad o rechazar una propuesta o petición, estos menores presentan conductas disruptivas como lanzar objetos, tirarse al suelo, patear e insultar, incluso sin conocer el significado de estos insultos. Los profesionales comentan además que esta situación es difícil de manejar, aunque en ocasiones uno de ellos quisiera seguir en la actividad que le gusta a los niños pero debe dar una estructura de los que los niños necesitan a pesar que las respuestas de estos menores sean mediante conductas disruptivas.

Otro de los motivos que estas conductas disruptivas estén presentes en estos menores se produce cuando la atención por parte del adulto va dirigida hacia otro estudiante.

4.1.3.2 Aislamiento

Para la presente subcategoría se considera aislamiento como la acción que realiza una persona para alejarse o separarse de otras personas, actividades, eventos u otros, o, acción que realiza otra persona para separar a alguien de una persona, actividad u otro.

Unidad de análisis	Paráfrasis
“...se daban vuelta y podían ir hacia donde estaban pero se quedaban como mirando desde fuera más que integrarse netamente a la actividad o lo que estuvieran haciendo, el juego, en ese aspecto, emh... es casi como que no estuvieran...” (Entrevista 2, anexo 6, párrafo 4, pág. 155)	La profesional se da cuenta que los menores se acercan al grupo pero se quedan mirando desde afuera cuando realizan una actividad más que integrarse en ella. La profesora menciona que es como si estos menores no estuvieran.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“...por lo menos en el que están acá es mucha cuna, cuna, cuna, corral, de esos que no sale, los pobres parece que estuvieran detrás de las rejas así, mucho tiempo, o sea están todos cada uno en su cuna y sería...” (Entrevista 2, anexo 6, párrafo 32, pág. 160)	La profesora menciona que en el hogar estos estudiantes pasan mucho tiempo cada uno en sus cunas o corral, a ella le parece como que estuvieran detrás de las rejas.
“...o sea se aislaban, no compartían con los demás chiquillos, (...) los niños no tienen la experiencia de estar en contacto con otro niño, están más siempre separados, no hay un momento en común.” (Entrevista 2, anexo 6, párrafo 34, pág. 160)	La educadora comenta que estos menores se aíslan y no comparten con los otros niños, comenta además que los estudiantes no tienen la experiencia de estar en contacto con otros niños y no tienen momentos en común.
“...como que se aislaron un poco de la gente.” (Entrevista 3, anexo 7, párrafo 4, pág. 161)	Sobre aquellos menores que no tienen contacto visual la profesional comenta que estos se aíslan un poco de la gente.
“...entre los pares ellos se aíslan también de los pares...” (Entrevista 3, anexo 7, párrafo 23, pág. 164)	La educadora menciona que los menores se aíslan de sus pares.
“...niños de hogar yo digo que son institucionalizados, se nota más que son más aislados que los otros, porque además ellos pasan en cunas, no es que los tengan socializando ahí en el hogar, sino que ellos pasan en cunas con rejas para que no se muevan, separados...”(Entrevista 3, anexo 7, párrafo 24, pág. 164-165)	La profesional comenta que los niños del hogar están más aislados que los otros niños ya que pasan mucho tiempo en cunas con rejas para que no se muevan y separados, no los tienen socializando en el hogar.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“Cuando yo llegué aquí y lo sigo viendo, los pequeños están en el receso pero no es como un receso de cualquier escuela, cada pequeño está en su mundo...” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 27, pág. 170-171)	El psicólogo comenta en la escuela los recreos no son como en cualquier escuela ya que durante el éste los estudiantes se aíslan y está cada uno en su mundo.
“... se ven siempre, pero cada una está en su mundo...” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 27, pág. 170-171)	El profesional comenta que dos menores viven y estudian juntas, sin embargo, cada una está en su mundo.

Síntesis de la subcategoría.

Esta subcategoría “Aislamiento” tiene dos ideas principales.

Por un lado, el aislamiento de los menores con retos múltiples privados del cuidado parental en la escuela, el cual se produce debido a que los menores no se integran a las actividades grupales que se realizan en el centro educativo sino que se quedan mirando desde afuera, como si no estuvieran, aislándose de la gente y evitando compartir con sus pares. Además, los profesionales comentan que en los recreos, estos menores se aíslan del resto, viviendo su propio mundo sin compartir con las demás personas.

Por otra parte, los profesionales se refieren al aislamiento que viven estos menores en el hogar de residencia, en el cual pasan gran parte del tiempo en cunas o corrales, sin tener instancias de socialización entre sus pares o con adultos, por lo cual estos menores están más aislados que otros estudiantes con retos múltiples que no se encuentran privados del cuidado parental.

4.1.4 PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

4.1.4.1 Materiales

Para la presente subcategoría se define el concepto materiales como aquellos estímulos que motivan o incitan a una persona a realizar una actividad o actuar frente a una situación.

Unidad de análisis	Paráfrasis
“... tocar no sé una plasticina, una pintura para ellos es terrible, entonces desde ese aspecto es nula...”(Entrevista 2, anexo 6, párrafo 2, pág.155)	Según la profesora, para los menores es terrible tocar una plasticina o una pintura, entonces su participación es nula.
“...sobre todo lo que tiene referido a materiales porque ellos no tienen tanto contacto, no tienen la experiencia de poder manejar ciertos materiales, entonces todo lo que es plasticina, temperas, cosas así, greda, diferentes que ellos no han tenido un contacto previo es un terror para ellos, o sea tocarlo, ni se imaginan lo que es tocarlo, o sea todos pasaron por lo mismo...” (Entrevista 2, anexo 6, párr. 11, pág. 156)	La profesional manifiesta que los estudiantes no tienen la experiencia de manejar ciertos materiales como plasticina, tempera, greda, entonces cuando lo hacen es un terror para ellos, todos pasaron por lo mismo.
“...nosotros somos más de sensorial, entonces ocupamos diferentes tipos de materiales, texturas, entonces acercarse a eso para ellos fue nuevo y se veía su cara así de qué es esto y lo puedo tocar...” (Entrevista 2, anexo 6, párrafo 11, pág. 156)	La profesora comenta que en la escuela son más sensorial, ocupan diferentes materiales y texturas, entonces para los niños acercarse a eso fue algo nuevo.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“... ya un niño con retos múltiples está privado de los estímulos que, que tiene un niño regular, el niño de hogar es más privado, porque llega a un hogar se acuestan a las seis de la tarde, están en una cuna que está cerrada, entonces ellos no quieren tocar, tienen rechazo a tocar texturas, o hacer actividades o a sentarse en una silla...” (Entrevista 3, anexo 6, párrafo 11, pág.163)	La profesional señala que los menores con retos múltiples están privados de estímulos, más aún aquellos estudiantes que además se encuentran privados del cuidado parental ya que pasan gran parte del tiempo en una cuna cerradas en el hogar, entonces tienen rechazo a tocar texturas, hacer actividades o sentarse en una silla.
“...más actividades que tengan que ver con lo sensorial, tocar tempera, claro tienden al rechazo...” (Entrevista 3 , anexo 6, párrafo 15, pág.163)	La educadora comenta que es habitual que estos estudiantes rechazan actividades que tienen que ver con lo sensorial como tocar tempera.

Síntesis de la subcategoría.

De acuerdo a los testimonios entregados por los profesionales, en esta subcategoría se destaca que estos estudiantes están privados de estímulos sensoriales táctiles, por lo que al enfrentarse a actividades con materiales como tempera, greda o plasticina tienden a rechazarlas debido a que no tienen experiencia con dichos materiales.

Los profesionales comentan que esta nula experiencia táctil se debe a que los estudiantes en el hogar de residencia al que pertenecen pasan mucho tiempo en cunas cerradas por lo que tienen pocas instancias para experimentar con distintos materiales que lo estimulen de manera sensorial.

4.1.4.2 Aprendizaje

Para la presente subcategoría se entiende por aprendizaje aquellas acciones que permiten adquirir un conocimiento nuevo a través del estudio o la experiencia.

Unidad de análisis	Paráfrasis
“...nosotros igual estamos trabajando con el hogar del (NN) que es el (nombre del Hogar), con el psiquiatra para que estas conductas no afecten su proceso de enseñanza y no afecte tanto a él como a sus compañeros porque cuando se presentan estas conductas, los compañeros igual se alteran...” (Entrev. 1, anexo 5, párr 12, pág. 152)	La profesional comenta que trabajan junto al psiquiatra del hogar donde reside el menor para que sus conductas no afecten el proceso de enseñanza tanto él como a sus compañeros, ya que al presentarse esas conductas (disruptivas) sus compañeros se alteran. .
“...de que los chicos de hogar no pierden aprendizajes como los de la casa, y eso que no están con una familia que esté constantemente diciéndole tienen que hacer esto tienen que hacer esto, que trabajemos esto, la tía dijo que trabajáramos así.” (Entrevista 2, anexo 6, párrafo 28, pág. 159)	La educadora menciona que los menores de hogar no pierden los aprendizajes adquiridos como los estudiantes que no son de hogar a pesar de no tener una familia que les diga constantemente lo que tienen que hacer.
“...No refuerzan nada de lo que aprenden pero aun así mantienen todos los aprendizajes, o sea son súper esforzados (...) los de hogar sipo mantienen todo, no hay pérdida, o sea después de un periodo de vacaciones llegan igual, o sea como se fueron...” (Entrev. 2, anexo 6, párr. 30, pág. 159)	La profesora señala que a los estudiantes de hogar no refuerzan nada de lo que aprenden, pero aun así mantienen todos los aprendizajes, son súper esforzados y no hay pérdida incluso en períodos de vacaciones.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“...dentro de los cursos son los mejores en cuanto a habilidades y condición son los mejores, (...) después de que le dan la experiencia, pueden manipular diferentes cosas, o sea, respetar turnos...” (Entrevista 2, anexo 6, párrafo 30, pág. 159)	La educadora considera que los niños de hogar son los mejores en cuanto a sus habilidades y condición ya que al vivir una experiencia son capaces de manipular objetos y respetar turnos.

Síntesis de la subcategoría.

Se destaca en esta subcategoría que aquellos estudiantes con retos múltiples privados del cuidado parental no pierden los aprendizajes adquiridos en la escuela, incluso en aquellos períodos de vacaciones, a pesar de ser estudiantes que no refuerzan estos aprendizajes en el hogar.

Las educadoras comentan además que estos estudiantes son los mejores en cuanto a sus habilidades ya que cuando viven una experiencia son capaces de manipular los distintos objetos y de respetar turnos.

Por otro lado, una profesional comenta que están trabajando con el psiquiatra del hogar de residencia del menor que las conductas disruptivas del menor no afecten el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto el propio como el de sus compañeros.

4.1.4.3 Componentes cognitivos

Para esta subcategoría se define componentes cognitivos como la capacidad o destreza que tiene una persona para realizar una tarea determinada.

Unidad de análisis	Paráfrasis
“ ... (Nombre del menor) es un niño súper inteligente, o sea del curso, él va en tercero, del curso, él maneja muy bien la máquina Perkins...” (Entrevista 1, anexo 5, párrafo 14, pág. 152)	La profesional comenta que el menor es muy inteligente y utiliza muy bien la máquina Perkins.
“...lo que pasa es que los chicos de este hogar en general tienen buenas habilidades cognitivas ...” (Entrevista 3, anexo 7, párrafo 6, pág. 162)	La profesora considera que los menores del hogar en general tienen buenas habilidades cognitivas.
“...otra pequeña jugando, explorando con la muñeca, vistiéndola, pero todavía no tenía la habilidad, el desarrollo cognitivo adecuado para saber que por el hoyito de la manga, de la muñeca, podía meter la mano...” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 6, pág. 166)	El profesional menciona que una menor juega con una muñeca sin tener la habilidad cognitiva para vestirla correctamente.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“... te puedo ver pero no te puedo escuchar, pues, que se sientan, que se toquen y que eso se pudiera mantener, ahí podríamos hablar de que se están relacionando y si se mantuviera ese constancia, pudiera haber una socialización y también muchos cambios cognitivos, sociales, eh, de aprendizaje o terapéuticos...” (Entrevista 4, anexo 8, párrafo 27, pág. 171)	El profesional comenta que los niños si no se pueden ver, entonces que se sientan, que se toquen y que eso se mantenga, así podrían socializar y eso traería muchos cambios cognitivos, sociales, de aprendizajes o terapéuticos.

Síntesis de la subcategoría.

De los testimonios recogidos desde los profesionales que participaron de la investigación se destacan dos percepciones opuestas.

Por un lado, hay profesionales que consideran que los menores con retos múltiples que están privados del cuidado parental en general tienen buenos componentes cognitivos por ejemplo al utilizar correctamente sus ayudas técnicas como la máquina Perkins.

Por otro lado, hay un profesional que menciona que una de las estudiantes que tiene a su cargo no ha desarrollado componentes cognitivos necesarios para, por ejemplo, vestir a una muñeca adecuadamente. Por lo que éste considera que es necesario que los menores tengan múltiples instancias de socialización con sus pares, considerando sus diferentes características con el fin de adquirir nuevos aprendizajes y producir cambios cognitivos.

4.2 Análisis Interpretativo

Para crear el análisis interpretativo de esta investigación, en primer lugar, se establece una tabla para cada categoría con el fin de triangular la información. Esta tabla tiene tres columnas, en la primera, se presenta la percepción que tienen los profesionales de la comunidad educativa que participan de la investigación acerca de cada subcategoría de análisis; en la segunda columna, se presenta un extracto del marco referencial de la investigación que se refiere a cada subcategoría presentada; en la tercera columna, se presentan textos referenciales que aportan información relevante a cada subcategoría. Cada fila de la tabla corresponde a una subcategoría.

En segundo lugar, debajo de cada tabla, se presenta una redacción en la cual se muestra cada componente de esta triangulación, y luego, se presenta la interpretación sobre cada subcategoría.

Finalmente, se crea una imagen global por cada categoría, en la cual se destacan los temas más relevantes de éstas.

Tabla: Categoría Relaciones Sociales

Relaciones sociales	Marco referencial	Textos Referenciales
Los profesionales entrevistados concuerdan en que la comunicación es la manera que el niño utiliza para expresar algo a otras personas. Esta comunicación se puede dar de múltiples maneras, lo cual dependerá de las características y medios que tenga el niño para comunicar. En este proceso se hace importante la interpretación que da el receptor al mensaje que el niño quiere entregar ya que de esta manera es posible lograr una efectiva comunicación, especialmente cuando el menor no se comunica de manera convencional.	La comunicación es importante en las relaciones sociales debido a que ayuda a que estas relaciones se mantengan de manera satisfactorias y aportando al crecimiento de éstas. Esta comunicación puede ser simbólica, verbal y/o no verbal, multifuncional, transaccional, reveladora, ésta puede ser o no intencionada. La comunicación además, responde a una necesidad, está influida por factores ambientales y requiere de una retroalimentación o intercambio de información (García, M., s.f.).	Naranjo, M. (2008). Guralnick, M. (2005). IEL (2017). Fernández, Martínez y Pérez. (s.f.). Pino y Alfonso. (2011). Perlo, Costa, Lopez y De La Riestra. (2000). La comunicación hace referencia a la conducta tanto verbal como no verbal, que se da dentro de un contexto social y significa interacción y abarca todos los símbolos y claves que se utilizan para entregar o recibir un significado (Satir, como se citó en Naranjo, 2008).

Relaciones sociales	Marco referencial	Textos Referenciales
La relación con pares corresponde a la comunicación y conexión que existe entre los menores con restos múltiples privados del cuidado parental con sus pares, es decir, los compañeros con discapacidad que asisten a la escuela y al hogar de residencia de dichos niños.	Constantemente las personas están relacionándose con sus semejantes, lo cual ocurre por lo general en las instituciones o grupos de personas a los que pertenece, por lo que se crean relaciones interpersonales con otros. (Elers, Y. y Gilbert, M., 2016)	Crear relaciones con pares resulta ser una tarea muy importante, la cual involucra un gran desafío para los menores en la primera infancia. Los vínculos que se crean con los pares son de gran aporte para el bienestar interpersonal, actual y futuro del menor, además de fomentar los distintos aspectos de su desarrollo (Guralnick, M. 2005).
Los profesionales coinciden en que la relación con adultos hace referencia al trato, conexión o comunicación que existe entre los menores con retos múltiples privados del cuidado parental con aquellas personas adultas que tienen contacto con estos menores.	La relación adulto-niño, se caracteriza por ser asimétrica, lo que provoca que el adulto pierda el sentido de la responsabilidad que tiene sobre la infancia del niño, impactando en la manera en que el menor construye su identidad. Esto se va visto agudizado en la actualidad, debido a que se han ido eliminando las diferencias entre adultos niños (Carli, citado en Frank, 2016).	Cuando la relación adulto-niño se basa en el cariño, ayuda al menor a desarrollarse de mejor manera, favoreciendo su autoestima y aprendiendo que tienen un valor especial, ya que siempre están aprendiendo de las palabras y acciones del adulto, por lo que éste debe tener una buena conducta y cooperar cuando se relacione con adultos, con el fin de dar el ejemplo al niño. El niño busca la seguridad en estos adultos para resolver problemas o pedir ayuda (IEL, 2017).

Relaciones sociales	Marco referencial	Textos Referenciales
Los profesionales entrevistados manifiestan que la relación con desconocidos se refiere al trato o comunicación que existe entre estos menores y aquellas personas que no han estado en contacto con ellos previamente.	Cuando las personas se relacionan con desconocidos crean relaciones interpersonales, las cuales suelen ocurrir en las instituciones a las que asisten constantemente. (Elers, Y. y Gilbert, M., 2016).	Con respecto a la relación que existe entre un niño y una persona desconocida, el niño debe tener ciertas capacidades cognitivas las cuales le hacen saber que la persona con la que se está relacionando es desconocida para él. Entre ellas se encuentra la capacidad de identificar aquellos rasgos que diferencian a las personas que son conocidas para ellos, de aquellas que no lo son (Fernández, Martínez y Pérez, s.f.).
Los profesionales entrevistados en esta investigación entienden por interacción a la relación que se da de manera recíproca entre estos estudiantes y los distintos miembros pertenecientes a la comunidad educativa.	Las personas interactúan, se relacionan y se comportan de acuerdo al desarrollo cognitivo, y a cómo procesan, almacenan y aplican la información recibida y/o sobre las situaciones sociales en las que se encuentran (Luque, D. y Luque, L., 2011).	La interacción social define las formas de comportamiento que se da en las relaciones sociales entre personas, instituciones y la comunidad en la cual interactúan. Estas relaciones se desarrollan por las percepciones y experiencias comunitarias que puedan tener (Pino, D. y Alfonso, Y., 2011).

Relaciones sociales	Marco referencial	Textos Referenciales
Los profesionales entienden por jerarquía a los distintos niveles o funciones que una persona desempeña dentro de la comunidad educativa. Esta se clasifica de acuerdo al rango y depende de la función que desempeña cada persona.	Las jerarquías de edades delimita las distintas etapas de la vida, en la cual es el adulto quien la encabeza, otorgándole el mayor nivel jerárquico (Rosemberg y Alanen, citado en Palacio y Castañeda, 2021)	Las jerarquías humanas son estructuras rígidas de dominación y control, éstas dan un nivel y valores a las personas. La jerarquía es única en humanos y se entiende como la existencia de niveles de superioridad de unas personas sobre otras (Perlo, et al., 2000).

Análisis interpretativo de la categoría relaciones sociales.

Los profesionales que participaron de esta investigación están de acuerdo en que la comunicación es la manera que utilizan los niños para expresarle algo a otra persona. Esta comunicación se da de múltiples maneras, esto dependerá de las características que tenga el niño y del medio que utilice para comunicar. Los profesionales también comentan que en este proceso es de suma importancia la interpretación que el receptor le da al mensaje entregado por el estudiante para lograr una comunicación efectiva, especialmente por las características que presentan estos niños. Esto concuerda con lo planteado por García (s.f.) quien considera que la comunicación puede ser simbólica, verbal y/o no verbal, multifuncional, transaccional, reveladora y puede estar o no intencionada, es decir, puede darse de múltiples maneras, la cual requiere de una retroalimentación o intercambio de información. Además, el autor agrega la importancia de la comunicación en las relaciones sociales, ya que esta ayuda a que sean satisfactorias y aporta al crecimiento de estas. Satir, 1980, citado en Naranjo, 2008, comenta que comunicación son las conductas verbales y no verbales, que se presentan en un contexto social mediante la interacción, y considera todos los símbolos y claves que utiliza una persona para entregar o recibir el significado del mensaje. De todo lo anterior, se puede interpretar que los estudiantes con retos múltiples privados del cuidado parental utilizan diversas formas y medios para comunicar, siendo éstas distintas en cada estudiante, debido a las características que cada uno presenta. Para

que esta comunicación sea efectiva y satisfactoria para la relación, es de gran importancia la interpretación que le da el profesional a las conductas comunicativas de sus estudiantes, con el fin de comprender el mensaje que entrega el menor, el cual generalmente, debido a las características de éstos, no se dará de manera convencional, por lo que el profesional debe conocer a sus estudiantes y estar dispuesto a interpretar y dar respuesta a sus necesidades.

Los profesionales se refieren a relación con pares como aquella comunicación y conexión que hay entre estos menores con sus pares, esta relación se puede dar entre los compañeros con discapacidad de la escuela y del hogar de residencia. Además comentan que, por lo general a estos menores no les gusta compartir ni participar de actividades grupales o con mucho ruido, debido a que carecen de experiencias de interacción con pares, por lo que compiten con ellos por juguetes o por la atención del adulto. Expresan que si los estudiantes tuviesen las instancias para interactuar entre ellos, esto traería cambios cognitivos, sociales, de aprendizaje y terapéuticos. Elers y Gilbert (2016) mencionan que las personas se relacionan con sus pares constantemente, dando origen a relaciones interpersonales con otras personas, esta relación se da, generalmente, en aquellas instituciones o grupos de personas a los que asiste. Guralnick (2005) agrega que los vínculos que se crean de las relaciones con pares aportan al bienestar de la persona y fomenta los distintos aspectos de su desarrollo. Es por esto que crear relaciones con pares es muy importante y es un gran desafío en la primera infancia. De lo anteriormente expuesto, se puede interpretar que los menores con estas características tienden evitar actividades grupales y compartir con sus pares, esto se puede deber a la poca experiencia que tienen de interacción con ellos. Si bien en la escuela los profesionales realizan actividades grupales con el fin de enriquecer estas experiencias y fortalecer vínculos entre los estudiantes, según ellos, el trabajo que se hace en el hogar con respecto a esto es casi nulo, por lo que se considera que, si en el hogar de residencia de estos menores se fortaleciera la interacción con pares, dándole instancias a los menores de compartir con sus compañeros, el trabajo que se realiza en la escuela, en cuanto a las actividades grupales y relación entre pares se vería favorecido en gran medida.

Los profesionales que participan de la investigación coinciden en que, la relación con adultos es la conexión que existe entre el menor con retos múltiples privado del cuidado parental y, las distintas personas adultas que tienen contacto con ellos. Además, agregan que estos menores buscan llamar la atención del adulto para relacionarse con ellos, debido a que, por lo general, es éste quién puede cubrir sus necesidades y salvarlos de las situaciones en las que se encuentren, por lo que al menor no le interesa su nivel jerárquico, ya que no lo reconoce, ni tampoco la función que desempeñe, su interés, como se mencionó anteriormente, está puesto en lo que éste le pueda entregar. Por otro lado, la relación que se da entre un adulto y un niño es asimétrica, debido a que siempre han sido construidas mediante el poder que ejerce el adulto sobre el menor, lo cual produce una pérdida de la responsabilidad que tiene sobre la infancia del menor, impactando en cómo el menor construye su identidad. Esto ha aumentado actualmente ya que la globalización ha permitido que se eliminen las diferencias entre adultos y niños (como se citó en Frank, 2016). Por el contrario, cuando la relación niño-adulto se basa en el cariño, ayuda al menor a desarrollarse de mejor manera, ya que favorece su autoestima y éste aprende de las palabras y acciones del adulto, por lo que se hace importante que el adulto tenga buenas conductas y dé el ejemplo al niño. De esta manera el niño se siente seguro con él y busca su ayuda para resolver problemas (IEL, 2017). De lo anteriormente expuesto, se puede interpretar que la relación que tienen los estudiantes con retos múltiples privados del cuidado parental con los distintos adultos que están presentes en su vida, se da principalmente por el interés que tiene el niño, por lo que el adulto le pueda entregar, ya sea afecto, atención, instancias de juego y esparcimiento, objetos materiales u otros. Es por esto que los menores con estas características, buscan relacionarse constantemente con adultos, incluso más que con sus pares, a pesar de ser una relación asimétrica, o de poder. Esto puede deberse a la inexistencia de una figura de apego para el niño, la cual él sepa que es la persona que está siempre en su vida y que cubre sus necesidades. Por lo que el menor se relacionará de esta manera con cualquier persona que esté dispuesta a entregar al niño lo que éste necesita.

Los profesionales que participaron de la investigación comentan que la relación con desconocidos es el trato que puede existir entre los menores con las características de esta investigación y las personas que no han estado en contacto con ellos previamente. Además manifiestan que relacionarse con personas desconocidas no es un problema para ellos,

debido a que están acostumbrados a que las personas rotan constantemente y se divierten mucho con ellos, por lo que estos menores no se niegan a tener contacto con personas desconocidas, incluso afectivamente, lo cual los profesionales consideran una conducta de riesgo para ellos. En las instituciones a las que asisten grupos de personas, éstas se relacionan con otras constantemente, creando relaciones interpersonales, en este caso estas relaciones también se pueden dar con personas a las que no conocen previamente (Elers y Gilbert, 2016). En estas relaciones los niños deben tener la capacidad cognitiva para reconocer que la persona con la que se está relacionando es desconocida para él, por lo que debe identificar aquellos rasgos que diferencian a las personas conocidas de aquellas que no lo son (Fernández, Martínez y Pérez, s.f.). De lo anteriormente expuesto, se puede interpretar que los menores con estas características carecen de la capacidad de reconocer los rasgos que diferencian a las personas que conocen con aquellas a las que no han tenido contacto con ellas previamente, por lo que la relación que se establece con las personas desconocidas se dará dependiendo de lo que esta persona le pueda entregar al menor. Esto puede ser debido a que, constantemente en la vida de estos menores, ha rotado una gran cantidad de personas que han estado a cargo de su cuidado o han entregado distintos servicios para beneficiar su desarrollo, ya sea en la escuela o en la institución de residencia a la que pertenecen, volviéndose una costumbre en estos menores el relacionarse constantemente con desconocidos. Es importante mencionar que, en primera instancia todas las personas son desconocidas para el menor además, no sabe quiénes perdurarán o no en sus vidas.

Los profesionales entrevistados entienden por interacción a la relación recíproca que existe entre un estudiante con retos múltiples privados del cuidado parental y, los distintos miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen. También agregan que la escuela es una base de interacción para estos menores, y consideran que en los respectivos hogares de residencia de los niños, éstos no interactúan con otros por lo que no refuerzan esta área. Estos menores tienen mayor disponibilidad de trabajo con aquellas personas que son más cercanas para ellos. Otros estudiantes no buscan llamar la atención, comunicarse, ni interactuar con otras personas. Luque y Luque (2011) plantean que estas relaciones se dan dependiendo del desarrollo cognitivo de las personas que participan de esta interacción, y además, a cómo procesan, almacenan y aplican la información que reciben, en cuanto a las situaciones sociales que viven. Pino y Alfonso (2011) concuerdan con los

autores antes mencionados en que estas relaciones se desarrollan a partir de las percepciones y experiencias que tenga la persona y agregan que la interacción social determina las formas de comportamiento en las relaciones sociales entre las personas, instituciones y en la comunidad a la que pertenecen. De lo anteriormente expuesto, se puede interpretar que, los estudiantes con estas características interactúan de diferentes formas con las demás personas de la comunidad educativa, no existe un patrón común de comportamiento al momento de interactuar y establecer relaciones sociales. Estas interacciones se dan de acuerdo a las características propias de cada uno, por lo que se darán de maneras diferentes dependiendo de su desarrollo cognitivo y los medios que el estudiante tenga para comunicar y establecer relaciones sociales con otros.

Los profesionales entrevistados entienden por jerarquía a los diferentes niveles o funciones que puede desempeñar una persona en la comunidad educativa. Estos niveles se clasifican de acuerdo al rango, y dependerá de la función que desempeñe la persona. Además agregan que la mayoría de los estudiantes con estas características no son capaces de reconocer niveles jerárquicos dentro de la comunidad educativa y, aquellos que son capaces de hacerlo, estos niveles no son relevantes para él. Rosemberg y Alanen, citado en Palacio y Castañeda, s.f., plantean que la jerarquía de las edades es la encargada de delimitar las distintas etapas de la vida de una persona. En este tipo de jerarquía, el adulto es quien está en el nivel más alto. Además, Perlo et, al. (2000) coincide con los profesionales de la comunidad educativa, en que las jerarquías son estructuras en donde se otorga un nivel y valor a las personas, dando superioridad a unas sobre otras. Agrega que estas estructuras son rígidas que buscan dominación y control sobre otros, además de ser única en humanos. De lo anterior, se puede interpretar que los menores con retos múltiples privados del cuidado parental no respetan o distinguen niveles jerárquicos, esto se puede deber a que estos menores no otorgan un valor, nivel o grado de superioridad a unas personas sobre otras, ya que, su interés en dicha persona no está en su nivel jerárquico, sino, en lo que éste le puede entregar.

Imagen global de la categoría Relaciones Sociales.

En esta categoría se destaca que, la relación que se puede establecer entre un menor con retos múltiples privado del cuidado parental, con otra persona se da mediante la interacción entre ambos, la cual depende de las características propias de estos y de los medios que tengan para comunicar e interactuar, por lo que éstas serán diferentes en cada menor con retos múltiples y dependerá de su desarrollo cognitivo. Las relaciones sociales que establece el menor con otras personas se da generalmente con adultos, en ella el menor busca que éste satisfaga sus necesidades ya sea de afecto, juego, esparcimiento, alimento, atención, entre otras, sin importar o distinguir su nivel jerárquico o si este es conocido o desconocido para él.

Tabla: Categoría Desarrollo afectivo

Desarrollo afectivo	Marco referencial	Textos Referenciales PSIAA (s.f) Educa y Aprende (2019) Girón, S. (2008) Kerguelen y Henao (s.f.)
Los profesionales que participaron de esta investigación concuerdan en que la atención corresponde al hecho que una persona esté pendiente del bienestar y la seguridad de otra persona.	La atención que recibe el niño de parte del adulto, permite desarrollar la comunicación entre ambos, mediante la cual el niño percibe el afecto del adulto, quien intenta anticiparse a sus necesidades básicas, formando un vínculo muy importante para ambos: el apego (González y Colás, 2011).	La atención integral tiene como objetivo que niños, niñas y adolescentes con discapacidad reciban los cuidados necesarios desde una mirada asistencialista y preventiva para potenciar su capacidad de desarrollo y bienestar, además de su autonomía, posibilitando una mejor integración familiar, escolar y social (PSIAA, s.f.).

Desarrollo afectivo	Marco referencial	Textos Referenciales
Entienden por afectividad como aquellos actos, sentimientos y emociones que una persona siente hacia otra, esto se manifiesta mediante demostraciones de cariño.	La afectividad es muy importante en las primeras etapas de la vida, ya que el menor ve la vida influenciada por éste y además, es muy importante para el desarrollo de la personalidad del niño (González y Colás, 2011).	La afectividad es un proceso complejo, en el cual la persona adquiere gradualmente la capacidad sentir y demostrar sus emociones y sentimientos, mediante las conductas externas. Por lo tanto, para desarrollarse afectivamente es necesario estar en contacto con otras personas. (Educa y Aprende, 2019).
Los profesionales comprenden por figura de apego como aquel vínculo que existe entre el niño y una persona que esté de manera constante en la vida del menor, la cual se preocupa de su seguridad y bienestar.	El apego, es el vínculo más importante para el niño en la primera etapa de la vida, este vínculo se expresa mediante emociones positivas y estables en el niño. Generalmente es la madre quien establece esta relación de apego, convirtiéndose en un vínculo seguro para el menor. Cuando éste es separado de su figura de apego, o su cuidado es entregado a personas desconocidas, generalmente presentan sentimientos de angustia o ansiedad (González y Colás, 2011).	Al desarrollar una relación de apego saludable, se satisfacen tanto las necesidades físicas como las psíquicas del menor, a su vez éste desarrolla sentimientos de seguridad hacia su cuidador, lo cual le permite explorarlo y distanciarse de él de manera paulatina (como se citó en Girón, 2008).

Desarrollo afectivo	Marco referencial	Textos Referenciales
En la investigación se entiende por empatía a la capacidad que tiene una persona para identificarse y compartir los sentimientos de otra, por lo que la persona actúa o se comporta de cierta manera.	La empatía está compuesta por la preocupación empática (sentimientos de preocupación ante la necesidad de otros) y por la toma de perspectiva (habilidad para comprender el punto de vista de los demás). Esta empatía considera aspectos cognitivos emocionales de las personas, por lo que las personas que presentan conductas agresivas suelen ser menos empáticas, mientras que las personas empáticas suelen tener conductas pro sociales, por su sensibilidad emocional y la comprensión de las consecuencias que esto puede traer para él u otras personas (Mestre, Samper y Frías, 2002).	La empatía contempla tanto componentes cognitivos como emocionales. En lo emocional se encuentra la angustia empática, que son aquellos sentimientos de compasión y preocupación que tiene una persona hacia otra y la aflicción personal, que es la ansiedad que experimenta una persona al presenciar un acontecimiento desagradable para otro (Kerguelen y Henao, s.f.).

Análisis interpretativo de la categoría Desarrollo Afectivo.

Los profesionales entrevistados concuerdan en que la atención corresponde al hecho de estar pendiente del bienestar y de la seguridad de otra persona, el cual se demuestra mediante el respeto, la cortesía y el afecto. Además, en esta subcategoría se destaca que la atención que recibe el estudiante con retos múltiples privado del cuidado parental, está presente en los diferentes contextos donde éste se desenvuelve y en distintos grados, por ejemplo, la atención que reciben por parte de los profesionales de la comunidad educativa; la que reciben por parte de los cuidadores del hogar en donde residen y, finalmente la atención que Sename le presta a estos menores. González y Colás (2011), agrega que, el adulto al interpretar las señales que da el niño, desarrollan una comunicación única entre ambos en la cual éste percibe el afecto del adulto, quien intenta adelantarse a sus necesidades básicas, formando un vínculo de apego. Refiriéndose a los menores con discapacidad, PSIAA (s.f.), menciona que la atención desde una mirada asistencialista y preventiva busca que éstos tengan los cuidados necesarios para potenciar su desarrollo, bienestar y autonomía, con el fin de integrarse familiar, escolar y socialmente. De lo anteriormente expuesto, se puede interpretar que, los menores con retos múltiples privados del cuidado parental buscan constantemente la atención por parte de cualquier adulto, esto se puede deber a que el niño, en la etapas tempranas de su vida no desarrolló una comunicación única con una persona que estuviese pendiente de sus cuidados y potencie su desarrollo, bienestar y autonomía. Debido a que, los respectivos hogares de residencia de estos menores y las instituciones que están a cargo de éstos, no les entregan los cuidados y atención adecuados para desarrollarse de manera plena, acorde a sus características y expectativas, son los profesionales de la educación quienes mediante la atención y la interpretación que hacen de las señales que dan los menores privados del cuidado parental, se encargan de crear un vínculo afectivo, potenciando su desarrollo e intentando que se integren socialmente en la comunidad.

Los profesionales que participaron de la entrevista concuerdan en que la afectividad es un conjunto de actos, sentimientos y emociones el cual es expresado mediante demostraciones de afecto, cariño, ternura y estima de una persona hacia otra. Además, agregan que estos estudiantes buscan constantemente demostraciones de cariño por parte de otras personas y, que son ellos quienes deben estar dispuestos a entregar este afecto.

González y Colás (2011) plantean que el afecto es de gran importancia en los primeros años de vida de una persona, debido a que en esta etapa los niños viven influenciados por este afecto y además se vuelve decisivo para el desarrollo de la futura personalidad. Educa y Aprende (2019), coincide con los profesionales entrevistados en que la afectividad es la capacidad de sentir y demostrar emociones y sentimientos hacia otras personas, expresado en conductas externas y, agrega que, es un proceso complejo que se adquiere gradualmente, y que para desarrollarlo es necesario estar en contacto con otras personas. De lo anteriormente expuesto se puede interpretar que la necesidad de afecto que presentan los estudiantes con retos múltiples privados del cuidado parental se puede deber a la falta de una figura permanente e incondicional para el menor, que le entregue el afecto y se lo demuestre constantemente o cuando el niño lo solicite. Es por ello que, estos menores buscan afecto en los profesionales de la comunidad educativa, quienes intentan entregar demostraciones de cariño desde su rol profesional. Además, sobre la capacidad de demostrar este afecto por parte de los menores se puede interpretar que, el escaso contacto que tienen con otras personas influye en la forma en que el menor expresa de manera externa el afecto, esto se ve reflejado en conductas como trepar al profesional buscando su afecto sin importar el momento o situación en la que se encuentren.

Los profesionales que participan de la investigación, coinciden en que figura de apego es aquella persona que está de manera constante en la vida del menor y, que establece un vínculo afectivo con él, que perdura en el tiempo. Esta figura de apego, se preocupa por la seguridad, bienestar y salud del menor. Además agregan que estos niños no tienen una figura de apego definida y que, tampoco mantienen relación constante con las personas que están a su cuidado, ya que éstas cambian constantemente, siendo el personal de la escuela las personas más constantes y periódicas para ellos. También comentan que al no existir una figura de apego, no existe alguien que pueda orientar a los profesionales a comprender las conductas de estos niños. González y Colás (2011), coincide con los profesionales entrevistados en que la figura de apego es un vínculo seguro, estable y constante para el menor, que generalmente suele ser la madre quien establece este vínculo y que es el más importante en la primera etapa de vida. Además, agregan que cuando el niño es separado de esta figura o su cuidado es entregado a personas desconocidas para él, generalmente, presenta sentimientos de angustia y ansiedad. Girón, S. (2008) menciona que cuando se establece un vínculo saludable entre el menor y su figura de apego se satisfacen

necesidades físicas y psíquicas y al mismo tiempo, el menor desarrolla sentimientos de seguridad con su cuidador, lo cual facilita un distanciamiento paulatino entre el niño y su figura de apego. De todo lo anterior, se puede interpretar que estos menores no tienen una figura de apego definida, con la que tengan un vínculo seguro y constante, quien satisfaga sus necesidades tanto físicas como psíquicas, por lo cual no han desarrollado ese sentimiento de seguridad que entrega esta figura. La falta de esta figura de apego afecta en el desarrollo de estos menores: en la manera en estos se relacionan con otras personas, ya que suelen estar acostumbrados a que su cuidado está repartido entre muchas personas que, generalmente son desconocidas para ellos, lo cual no genera sentimientos de angustia, sino que es común para los niños que esto suceda; en la comunicación, ya que al no existir un vínculo estable no hay alguien que comprenda las conductas de estos menores ni alguien que pueda orientar a los profesionales para comprenderlas de mejor manera.

Los profesionales entrevistados concuerdan en que la empatía es la capacidad que tiene alguien para identificarse y compartir los sentimientos de otra, lo cual influye en cómo se comporta o actúa frente a ciertas situaciones. Además agregan que estos menores no empatizan con adultos ni con pares, ya que no les importa tratarlos mal y, por otro lado comentan que existe una falta de empatía y de sentido común con estos niños por parte de sus cuidadores en el hogar de residencia. Mestre, Samper y Frías (2002) plantean que la empatía está compuesta por dos aspectos, el primero, la preocupación empática, que coincide con lo comentado por los profesionales y se refiere a los sentimientos de preocupación que tiene una persona ante las necesidades de otras, y agrega la segunda llamada toma de perspectiva, que se refiere a la habilidad que tiene una persona para comprender el punto de vista de los demás. Los autores mencionan que la empatía considera aspectos cognitivos y emocionales, por lo que quienes tienen conductas agresivas suelen ser menos empáticos y por el contrario, las personas empáticas suelen tener conductas en pro de la sociedad ya que comprenden las consecuencias que esto le puede traer a otros. Kerguelen y Henao, (s.f.) coinciden con los autores anteriores en que la empatía en el aspecto emocional tiene que ver con los sentimientos de compasión y preocupación que tiene una persona hacia otra y agrega que la aflicción personal es la ansiedad que siente una persona cuando ve a alguien en un acontecimiento desagradable para este. De lo anteriormente expuesto se puede interpretar que los menores con retos múltiples privados del cuidado parental, al tener conductas agresivas tanto con adultos como con sus pares, no experimentan sentimientos de empatía ni

se preocupan por las necesidades de otros, esto se puede deber a que estos menores no tienen la habilidad de comprender el punto de vista de los demás, identificarse con los sentimientos de otros ni de comprender las consecuencias que puede traer sus actos a otras personas.

Imagen global de la categoría Desarrollo Afectivo.

En esta categoría se destaca que los menores con retos múltiples privados del cuidado parental, no tienen una figura de apego definida en su vida, ni un vínculo seguro y constante que pueda satisfacer las necesidades físicas, psicológicas y afectivas de los niños y que, desarrolle un sentimiento de seguridad para ellos. Debido a esto, buscan satisfacer esa necesidad, principalmente de afecto y atención con los profesionales de la comunidad educativa.

Tabla: Categoría Comportamiento

Comportamiento	Marco referencial	Textos Referenciales Jurado y Justiniano (2015). De Salud Psicólogos (s.f).
Los profesionales consideran que las conductas disruptivas son acciones perturbantes o agresivas las cuales llegan a alterar el clima de un grupo de personas, afectando directamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de estas.	Para que una conducta se considere disruptiva o inadecuada se debe considerar tres aspectos: que la conducta se presente con bastante frecuencia, intensidad, duración y en situaciones inapropiadas; que, cuando esta conducta persiste, el niño y/o el medio resulten perjudicados; y que, la adaptación y desarrollo del niño sean impedidos por estas conductas (Maciá, 2002).	Las conductas disruptivas son aquellas que dificultan el proceso de aprendizaje, distorsionando la relación individual y la dinámica del grupo al que pertenece, afectando tanto al individuo que tiene las conductas disruptivas como a los demás integrantes del grupo y el contexto de aprendizaje. (Jurado, 2015).

Comportamiento	Marco referencial	Textos Referenciales
Por aislamiento los profesionales entienden a aquellas acciones que realiza una persona para alejarse o separarse de otra persona, actividad u otro, o la acción que puede realizar otra persona para separar a alguien de una persona, actividad u otro.	Existen niños que se aíslan de sus pares, estos tienden a ser más pasivos por lo que no pueden vincularse con el medio, reduciendo su participación. Generalmente estos niños sienten ansiedad cuando están con otras personas, les incomoda participar de actividades grupales y se resisten a los cambios. (Como se citó en Espitia y López, 2011).	El aislamiento social se produce cuando alguien se aleja de manera total o parcial de los diversos entornos sociales a los que habitúa. Esto se produce generalmente de manera involuntaria y es resultado de la falta de interés por el entorno social (familiar o escolar) o cuando se encuentra decepcionado de éste, retirándose o evitando el contacto con personas o actividades sociales (De Salud Psicólogos, s.f.)

Análisis interpretativo de la categoría Conducta.

Los profesionales entrevistados entienden por conductas disruptivas aquellas acciones perturbantes o agresivas como lanzar objetos, gritar, insultar, llorar, lanzarse al suelo, golpear, entre otras. Según los entrevistados, estas conductas suelen presentarse en el menor cuando una actividad que es de su agrado finaliza o cuando el profesional dirige su atención a otro estudiante. Estas conductas alteran el clima de un grupo y afecta directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo. Maciá (2002) se refiere a estas conductas como conductas inadecuadas, las cuales consideran tres aspectos: la conducta debe presentarse con bastante frecuencia, intensidad, duración y debe ser en situaciones inapropiadas; al persistir esta conducta el niño y/o el medio resultan perjudicados; la adaptación y el desarrollo del niño se ven impedidos debido a estas conductas. Lo anteriormente expuesto coincide con lo planteado por Jurado (2015) quien señala que estas conductas son las que afectan el proceso de aprendizaje tanto del

estudiante como de los demás integrantes del grupo y el contexto de aprendizaje. De todo esto, se puede interpretar que debido a las características que poseen estos menores, muchas veces utilizan estas conductas disruptivas con el fin de comunicar algo a la persona que está a su cuidado, ya sea negarse a realizar la actividad propuesta, querer mantenerse en la actividad que es de su agrado u otras. Esto se puede deber a la inexistencia de una persona cercana al menor que sea capaz de conocer e identificar las señales y situaciones que pueden perturbar al menor y desencadenar en conductas disruptivas.

Los profesionales consideran aislamiento como aquellas acciones que realiza el estudiante con el fin de alejarse o separarse de una persona, actividad u otro, o la acción que puede realizar un tercero para separar al menor de una persona actividad u otro, agregan que en el hogar los estudiantes pasan gran parte del tiempo en sus cunas individuales, es decir, no tienen la experiencia de tener contacto con otros niños ni comparten momentos en común. Espitia y López (2011) plantean que el aislamiento reduce la participación de las personas en su medio, siendo personas pasivas y alejándose de sus pares. Por lo general estas personas sienten ansiedad al momento de estar en contacto con otras, se resisten a los cambios y no se sienten cómodos en actividades grupales. De Salud Psicológico (s.f) agrega que este aislamiento se produce cuando la persona se aleja total o parcialmente de los entornos en los que participa, por la falta de interés o por estar decepcionado por estos entornos sociales. Generalmente esto se produce de manera involuntaria y la persona opta por retirarse o evita el contacto con otros. De lo anteriormente expuesto, se puede interpretar que debido a que estos menores en el hogar pasan gran parte del tiempo en cunas y, no tienen instancia en las que puedan socializar con sus pares, desarrollan una falta de interés por su entorno, y al momento de realizar actividades grupales en la escuela no se sienten cómodos y tienden a aislarse de su grupo de compañeros, demostrando que no tienen interés en participar de la actividad.

Imagen global de la categoría Conductas.

En esta categoría se destaca que los estudiantes con retos múltiples privados del cuidado parental utilizan distintos comportamientos para comunicar algo a otra(s) persona(s), generalmente para expresar que no desean participar de cierta actividad, la cual no es de su agrado, no se sienten cómodos u otros motivos. Por un lado, están las conductas disruptivas, las cuales son utilizadas en situaciones en las que estos menores quieren comunicar su desagrado a los adultos que están a su cuidado, y por otro lado, están los comportamientos de aislamiento, los cuales se presentan en situaciones en las que no desea compartir con sus pares, aislándose del grupo en el que se encuentra.

Tabla: Categoría Proceso de enseñanza aprendizaje.

Proceso de enseñanza-aprendizaje	Marco referencial	Textos Referenciales García et.al, (2019) Ellis, J. (2005) Román, M y Díez, E. (1999-2000)
Los profesionales entrevistados coinciden en que los materiales son aquellos estímulos que motivan a los niños a realizar una actividad o a reaccionar frente a una situación.	Los materiales son la base y complemento de una actividad ya que tienen muchas características que contribuyen a ésta, entre ellas se encuentra el carácter motivador, el cual mediante las características del material (forma, color, textura, etc.) despierta el interés y curiosidad de los estudiantes (Bautista 2010).	Los materiales son todos los recursos que se obtienen del medio natural o del entorno, estos favorecen al aprendizaje del estudiante, ya que permite una mejor adquisición de conceptos, habilidades, actitudes y destrezas (Manrique & Gallego, 2013, citado en García et.al, 2019).

Proceso de enseñanza-aprendizaje	Marco referencial	Textos Referenciales
Entienden por aprendizaje los profesionales que participaron de la investigación aquellas acciones que permiten alcanzar un conocimiento nuevo mediante la experiencia o el estudio.	El aprendizaje pretende adquirir nuevos conocimientos, habilidades y/o capacidades. Este conocimiento debe permanecer en el tiempo y ayudar a solucionar problemas concretos y es resultado de una interacción social (Alfonso, 2003).	El aprendizaje es el medio mediante el cual se adquieren habilidades y conocimientos, pero además, valores, actitudes y reacciones emocionales. El aprendizaje implica cambios permanentes en la conducta de una persona ya que es el resultado de la experiencia de aprendiz. (Ellis, J. 2005)
Por componentes cognitivos, los profesionales entienden como la capacidad que tiene un niño para realizar una tarea determinada.	Los componentes cognitivos son aquellas capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas que una persona debe tener para adquirir un nuevo conocimiento (García, F y Doménech, F, s.f.).	Los componentes cognitivos son las capacidades, destrezas y habilidades que utiliza o puede utilizar un aprendiz para adquirir un nuevo conocimiento (Román, M y Díez, E. 1999-2000).

Análisis interpretativo de la categoría Proceso de enseñanza - aprendizaje.

Los profesionales que participaron de esta investigación señalan que los materiales de diversas texturas, colores, tamaños y formas sirven de motivación para los estudiantes con retos múltiples privados del cuidado parental al momento de realizar actividades y actuar frente a ciertas situaciones. Por lo general, estos estudiantes tienden a rechazar estos materiales, por lo que los profesionales se esfuerzan por entregar nuevas experiencias sensoriales como interactuar con plastilina, greda, témpera, u otros. Los profesionales comentan que en el hogar de residencia de estos menores, las experiencias sensoriales son nulas ya que gran parte del tiempo están en cunas o corrales, por lo que no tienen instancias

para experimentar con diversas texturas, objetos u otros. Es así como, la opinión de las entrevistadas coincide con Bautista (2010) que señala que los materiales son el complemento y apoyo de una actividad debido a las diversas características que estos poseen como color, textura o forma, estos materiales motivan y logran despertar el interés de los estudiantes. Al igual que Manrique y Gallego, 2013, citado en García et.al, 2019, quienes afirman que los materiales son recursos que proporciona el medio natural o el entorno los cuales ayudan a adquirir nuevos aprendizajes, habilidades y destrezas. De lo anteriormente mencionado se puede interpretar que los materiales que ocupan los profesionales que trabajan con los menores con estas características son de gran importancia al momento de estimular a los estudiantes creando nuevas experiencias mediante las distintas texturas, formas, colores u otros los cuales facilitan el aprendizaje. Si en el hogar de residencia de estos menores, existiera una estimulación por parte de sus cuidadores a explorar objetos, texturas u otros, éstos no rechazaría ciertos materiales que los profesionales en la escuela les proponen ya que estarían familiarizados y se facilita el uso de éstos como un apoyo para el aprendizaje y alcance de nuevos conocimientos, habilidades o conductas.

Además, los profesionales creen que el aprendizaje son aquellas acciones que permiten alcanzar un nuevo conocimiento, el cual se obtiene mediante la experiencia o el estudio. También comentan que los estudiantes que presentan estas características son capaces de mantener los aprendizajes adquiridos, incluso en periodos de vacaciones, respetan turnos y manipular objetos cuando han vivido la experiencia. Por otro lado, las conductas disruptivas pueden afectar el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto del estudiante como de sus compañeros, es por esto, que existe un trabajo colaborativo entre los profesionales de la escuela y del hogar de residencia de los menores para evitarlas. Esto coincide con lo publicado por Alfonso (2003), quien menciona que el propósito del aprendizaje es adquirir nuevos conocimientos, habilidades y destrezas las cuales permanecen en el tiempo y buscan solucionar problemas concretos, el autor agrega que este aprendizaje es resultado de una interacción social. Ellis (2005), concuerda con lo anteriormente mencionado, es decir, considera que por medio del aprendizaje se adquieren habilidades y conocimientos mediante la experiencia, esto implica permanentes cambios en la conducta de una persona. El autor agrega que los valores, actitudes y reacciones emocionales también se adquieren mediante el aprendizaje. De todo esto se puede

interpretar que el trabajo colaborativo que existe entre el hogar de residencia y la escuela a la que asisten los menores con estas características, demuestra que existe un compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos estudiantes, el cual es un aporte fundamental en la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades, destrezas, valores, actitudes y reacciones emocionales en estudiantes con estas características, ya que estos requieren de la mayor cantidad de experiencias posibles para que este conocimiento se adquiera y perdure en el tiempo. Es importante que estas experiencias sean acordes a las características y expectativas propias de cada estudiante con el fin que estos aprendizajes le permitan desarrollarse de la mejor manera posible.

Finalmente los profesionales definen a los componentes cognitivos como aquella capacidad que la persona tiene al momento de realizar una tarea determinada, además comentan que los estudiantes tienen buenos componentes cognitivos y que para potenciarlos es necesario que se mantenga la socialización entre pares considerando las características de cada estudiante. García, F y Doménech, F, (s.f.) coinciden en que los componentes cognitivos son capacidades que tiene una persona, pero también los conocimientos, estrategias y destrezas que ésta utiliza al momento de adquirir un nuevo conocimiento. Esto coincide completamente con lo planteado por Román y Díez (1999-2000) quienes creen que estos componentes cognitivos son utilizados por el estudiante al momento de adquirir un nuevo conocimiento. De lo anteriormente mencionado, se puede interpretar que estos componentes cognitivos permiten realizar distintas tareas y adquirir nuevos conocimientos, por lo que potenciarlos permite alcanzar un desarrollo íntegro en estos estudiantes, esto, mediante distintas instancias y experiencias que vivan los menores, considerando las características de cada uno de ellos.

Imagen global de la categoría Enseñanza-aprendizaje.

En esta categoría se da mayor importancia a los componentes cognitivos que tienen los estudiantes y, que serán diferentes de acuerdo a las características de cada uno de ellos. Estos componentes le permiten alcanzar nuevos aprendizajes que perduren y potencien su desarrollo íntegro, realizando distintas tareas y actividades, permitiendo la adquisición de nuevos conocimientos, mediante la mayor cantidad de experiencias posibles. Los problemas sensoriales que tienen estos estudiantes, en ocasiones, pueden dificultar la realización de ciertas actividades. Estas experiencias o actividades se pueden fortalecer mediante el uso de diversos materiales, los cuales serán de gran importancia para estimular a estos estudiantes debido a las distintas características que poseen como textura, tamaño, forma, color u otro, los cuales aportan al aprendizaje.

CAPÍTULO V: REFLEXIONES FINALES

Para comenzar las reflexiones de esta investigación, se plantea como pregunta ¿Cómo son las percepciones que tienen los profesionales de la comunidad educativa sobre las habilidades sociales de niños y niñas con retos múltiples privadas del cuidado parental?, la respuesta corresponde a que las percepciones que tienen los profesionales de la comunidad educativa sobre las habilidades sociales que tienen estos niños, son en general optimistas y positivas. Ya que, los profesionales tienen altas expectativas en estos estudiantes, y consideran que tienen capacidad para mantener los aprendizajes adquiridos y además, disfrutan de las experiencias que les proponen para desarrollar las habilidades sociales. Estas percepciones están influidas por el afecto, cariño y compromiso que tienen los profesionales con los menores privados del cuidado parental, ya que muchas veces se hacen cargo de proveer al estudiante lo que una familia les daría, como afecto y atención, y además, intentan comunicarse de manera efectiva con ellos, generalmente mediante el ensayo y error.

En relación al primer objetivo específico: identificar respuestas negativas en niños y niñas con retos múltiples, privadas del cuidado parental con los profesionales de la comunidad educativa, se puede mencionar que estas respuestas son mediante comportamientos de aislamiento y conductas disruptivas, las cuales usan dependiendo de la situación. Los comportamientos de aislamiento son utilizados cuando desean comunicar que no quieren compartir con sus pares, en este caso otros estudiantes con retos múltiples. Mientras que las conductas disruptivas, se presentan cuando el menor quiere comunicar al profesional de la comunidad educativa que no quiere participar de la actividad que está proponiendo.

En relación al segundo objetivo específico: describir la comunicación no verbal que tienen niños y niñas con retos múltiples, privadas del cuidado parental con los profesionales de la comunidad educativa, se puede decir que, ésta depende de los medios que tenga el estudiante para comunicar, los cuales serán diferentes en cada menor con retos múltiples privado del cuidado parental, dependiendo de las características propias de cada uno y de su desarrollo cognitivo. Si bien, no existe un patrón común que permita describir la comunicación no verbal de estos menores, éstos utilizan distintos comportamientos o

movimientos corporales, como, estirar los brazos, realizar sonidos guturales, mover la cabeza, auto agredirse, expresiones faciales, entre otras. Intentan comunicar a los profesionales de la comunidad educativa, si desean o no realizar ciertas actividades, participar de lo que se les propone o que desean satisfacer alguna necesidad. Dichos profesionales interpretan la comunicación no verbal de estos menores, para que la relación entre ambos sea lo más efectiva posible.

En relación al tercer objetivo específico: indicar interacciones que tienen los niños y niñas con retos múltiples, privadas del cuidado parental con los profesionales de la comunidad educativa, se puede mencionar que, las interacciones entre estos estudiantes y los profesionales de la comunidad educativa están relacionadas siempre con satisfacer ciertas necesidades como atención, afecto, alimentación, juego, entre otras. Estas interacciones son limitadas y monótonas y, dependen de las características de cada estudiante, su nivel cognitivo y los medios que tenga para comunicarse con los profesionales de la comunidad educativa.

Entre otros hallazgos de la investigación, se puede mencionar que los menores con retos múltiples privados del cuidado parental, no tienen una figura de apego definida, ni un vínculo seguro y estable para ellos, el cual satisfaga sus necesidades y contribuya al desarrollo de un sentimiento de seguridad en estos. Quien además, sea capaz de comprender las diversas conductas y comportamientos de estos estudiantes, pudiendo orientar a los profesionales de la comunidad educativa para que comprendan y se comuniquen de mejor manera con ellos. Los profesionales de la comunidad educativa, no son una figura de apego para estos menores, sin embargo, dentro de su rol satisfacen las distintas necesidades que éstos tienen dentro de la escuela.

Otro hallazgo, es que estos menores prefieren establecer relaciones sociales con adultos. Ya que, buscan en ellos que se satisfagan sus necesidades, principalmente de afecto, esparcimiento y atención. Estos menores, al encontrarse en la situación de privación del cuidado parental, suelen estar bajo el cuidado de varias personas, las cuales no están de forma permanente en sus vidas, rotando cada cierto tiempo. A esto, se le suma el hecho que estos niños, no tienen la capacidad cognitiva de distinguir los rasgos que diferencian a las personas que son conocidas de las que son desconocidas para ellos. Esto provoca que,

los menores con retos múltiples privados del cuidado parental, se relacionen de manera indiscriminada con los adultos, sin importar si este es conocido o desconocido, o si permanecerá o no en su vida.

Finalmente, dentro de los hallazgos es importante mencionar que tanto los componentes cognitivos como las características que tienen estos menores, son distintos en cada uno de ellos, los cuales son de gran importancia al momento de alcanzar nuevos conocimientos y potenciar su desarrollo integral, mediante la mayor cantidad de experiencias posibles. Estas experiencias se ven favorecidas con el uso de distintos materiales, los cuales pueden variar en tamaño, color, textura, temperatura, aromas y formas, siendo de gran importancia para estimular a estos estudiantes.

Dentro de las limitaciones que surgen en esta investigación se encuentran, en primer lugar, la falta de bibliografía específica sobre las habilidades sociales de los niños con retos múltiples; y en general, existe poca información disponible sobre las personas que tienen más de una discapacidad. Esto hace que los testimonios de los profesionales que trabajan de manera directa con estudiantes de estas características, se vuelvan de gran importancia para la realización de esta investigación. Una segunda limitación es, la pandemia del COVID-19, la cual obliga tanto a las investigadoras como a los establecimientos y profesionales de la comunidad educativa que participan de esta investigación a mantenerse en sus casas, lo cual trae como consecuencia para esta investigación: primero, el acceso presencial nulo a las distintas bibliotecas que cuentan con material exclusivo y sin versiones digitalizadas para consultar por internet; segundo, esta situación, provoca que la única manera de poder tener contacto con los profesionales que participan de la investigación sea vía correo electrónico, los cuales en su mayoría no fueron respondidos, impidiendo entregar mayor información sobre los profesionales participantes. Además, no se pudo conocer qué hace el establecimiento en cuanto a las habilidades sociales de los niños con retos múltiples, específicamente con aquellos que se encuentra privados del cuidado parental.

La proyección de esta investigación está relacionada con dos elementos, por un lado, valorar la importancia de las habilidades sociales en las personas con retos múltiples privadas del cuidado parental, considerando que éstas son adquiridas mediante la

imitación, lo cual en estos casos se vuelve complicado al no contar con un núcleo familiar que sirva de ejemplo para adquirirlas desde temprana edad. Para ello se considera necesario crear instancias en los centros educativos, en las cuales se potencien las distintas habilidades sociales, creando la mayor cantidad de experiencias para que el uso de éstas se naturalicen en los estudiantes y sean adecuadas a los diferentes contextos a los que se enfrentan a diario. Por otro lado, se considera necesario que en la formación académica de aquellos profesionales de la educación que trabajan con estos menores, se tome en cuenta que existen estudiante que no tienen el cuidado parental, es decir, que no cuentan con el apoyo familiar que pueda potenciar o desarrollar las distintas habilidades sociales, convirtiéndose la escuela en la base principal para el desarrollo de éstas.

DISCUSIÓN

De la presente investigación se puede reflexionar que la interacción que se da entre el menor con retos múltiples privado del cuidado parental con los profesionales de la comunidad educativa, están relacionadas directamente con cubrir una necesidad, es decir, el menor lo busca con el fin de tener su atención, afecto, momentos de esparcimiento, entre otros. Si bien, los profesionales intentan cubrir estas necesidades y muchas veces proveer de ciertos materiales para que no existan diferencias en el aula al momento de trabajar, éstos no son ni deberían ser una figura de apego para estos estudiantes.

Los menores no tienen una figura de apego definida, ni un vínculo estable o familiar, que se haga cargo de ellos y cubra estas necesidades. Estos niños se desenvuelven solamente en la escuela y el hogar de residencia, y estas son las únicas instancias que tienen para desarrollar distintas habilidades sociales. Es por esto que se considera que el hogar de residencia a los que pertenecen estos niños, debe encargarse de desarrollar las habilidades sociales y cubrir sus necesidades, principalmente de afecto, esparcimiento, higiene y estimulación fuera del horario escolar, y se hacerse parte de su proceso formativo y aporte a su desarrollo integral.

REFERENCIAS

Alfonso, I. (2003). Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. *ACIMED*, vol. 11(núm. 6).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600018&lng=es&nrm=iso&tlng=es#cargo

Bartley, H. (1969). *Principios de PERCEPCIÓN*. Editorial F. Trillas S.A.

Biblioteca del Congreso Nacional. (10 de octubre de 2019). *Aprueba reglamento de Ley N° 19.070, Estatuto de los profesionales de la Educación*. Recuperado el 18 de febrero de 2020 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=13511>

Biblioteca del Congreso Nacional. (12 de septiembre de 2009). *Establece La Ley General de Educación*. Recuperado el 25 de junio de 2019 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Biblioteca del Congreso Nacional. (2 de octubre de 2018). *Establece un estatuto de los asistentes de la educación pública*. Recuperado el 18 de febrero de 2020 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1123513>

Biblioteca del Congreso Nacional. (21 de abril de 2010). *Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial*. Recuperado el 25 julio de 2019 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>

Blasco, T. y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure investigación*. (núm.33).

<https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/408/399>

Centro Crianza Fundación (10 de Octubre de 2015). *Caracterización de la multidiscapacidad. Hacia una definición*. ISSUU. https://issuu.com/centrocrianzafundacion/docs/unidad1_multidiscapacidad_02c83cfda84c03

Charpentier, P. y Aboiron, H. (2000). *Clasificación Internacional de las deficiencias, discapacidades y minusvalías*. <http://www.trastornosmentalesyjusticiapenal.com/wp-content/uploads/1980-clasificacion-deficiencias-discapacidad-minusvalias.pdf>

De Salud Psicólogos (s.f.). *Aislamiento social*. <https://desaludpsicologos.es/problemas/problemas-con-las-relaciones-sociales/aislamiento-social/>

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, vol.2 (núm.7) <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sciart>

Dussaillant, C. (2006). *Consejos al investigador: guía práctica para hacer una tesis*. Editorial RiL editores.

Educa y Aprende. (16 de octubre de 2019). *Importancia de la afectividad en niños y adolescentes*. <https://educayaprende.com/la-afectividad-en-ninos-y-adolescentes/>

Elers, Y. y Gibert, M., (2016). Relación enfermera-paciente: Una perspectiva desde las teorías de las relaciones interpersonales. *Revista Cubana Enfermer*, vol 32 (núm. 4) http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086403192016000400019&script=sci_arttext&tlng=pt

Ellis, J. (2005). *Aprendizaje Humano*. Editorial PEARSON EDUCACIÓN. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37237968/Aprendizaje_Humano.pdf?1428451553=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DJeanne_Ellis_Ormrod_-_Aprendizaje_Humano.pdf&Expires=1595289386&Signature=KDOYvupAxBHJcHf6tUcYTSHncxx0WPdfPYy3GGg1kbYR-3Zy3pONok3ucV4EvwE2MikQsHZ1hTGdSwVMMJAxpGiQGg52Qfb1iZX0NJ5AoafynOmzFJ~XHZoZQkM1kb7x2DdVfsV4Z1oy60fAJr3PzXXzqTPTCOozS7kAgx-2YrSzAQXwayLr1~mOq3WmLtskRmz0Ksc3bTtBMxdXqPYILwMEC-QL7dJQLxwM7fL1fQynNA2NDM4NZn2BwK6gHnfqmPRsZd0PSUgnwdfVgmeqepd7k0eOCgBVDro~kA0QoikFP2~q9fL2krVHDkWh5LfdHvfnKymQVvFiE7ojVxywDw

Espitia, A. y López, C. (2011) *Impacto del Aislamiento Social en la Victimización de Niños en Edad Escolar en Diferentes Estratos Sociales*.
<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/14839/u608134.pdf?sequence=1>

Estupiñán, M., y Manrique, F. (2019). El cuidado de niños sin cuidado parental en contextos escolares y de protección. *Informes Psicológicos*, vol.19 (núm. 2), pág. 109-124 <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v19n2a08>

Fernández, M., Martínez, M. y Pérez, J. (s.f.). Vinculación afectiva e interacción social en la infancia. *R.E.M.E.*, vol.4 (núm. 7).
<http://reme.uji.es/articulos/afernm1141603101/texto.html>

Flick, U. (2012) *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

Frank, P. (2016). *Adultos - Infancias: una relación en tensión. Reflexiones sobre relaciones intergeneracionales*.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1334/te.1334.pdf>

Gago, J. (s.f.). *Teoría del apego. El vínculo*. <https://www.avntf-evntf.com/wp-content/uploads/2016/06/Teor%C3%ADa-del-apego.-El-v%C3%ADnculo.-J.-Gago-2014.pdf>

García, F. y Doménech, F. (s.f.). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, REME*, vol. 1. (núm. 0),
<http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>

García, M. (1995). *Comunicación y Relaciones interpersonales*.
https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KOH5_Rjot-IJ:https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3Fcodigo%3D2790951+%&cd=3&hl

[=es&ct=clnk&gl=cl](#)

García, M., Mera, A., García, Y. y Rodríguez, M. (2019). Materiales pedagógicos de la naturaleza como factores favorecedores del aprendizaje para mejorar la Calidad Educativa. *Ciencia Matria*, Vol. 6 (núm. 1), pág. 40-58. <https://www.cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/287/337>

Girón, S. (2008). *Apego y discapacidad*. https://www.researchgate.net/publication/285589378_Apego_y_Discapacidad

González, Y. y Colás, I. (2011). Características del desarrollo afectivo y socio moral de los niños de Edad Temprana. *Revista Electrónica EduSol*, vol. 11 (núm. 34) pág. 90-98. <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748673010.pdf>

Guralnik, M. (2005). *Fomentando las Relaciones de Pares entre Niños Pequeños: Comentarios sobre Odom, Manz y McWayne, y Bierman y Erath*. <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/dossiers-complets/es/relaciones-entre-pares.pdf>

Hidalgo, L. (s.f.). *Confiabilidad y validez en el contexto de la investigación y evaluación cualitativa*. <http://www.ucv.ve/uploads/media/Hidalgo2005.pdf>

Illinois Early Learning Project (2017). *El apoyo a las relaciones entre niños y adultos*. <https://illinoiseearlylearning.org/es/tipsheets/adultchild-sp/>

Jurado, P. y Justiniano, M. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. *Boletín Redipe*, vol. 4, (núm. 12), pág. 26-36.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232360>

Kerguelen, A. y Henao, F. (s.f.) *Actitudes hacia la discapacidad y empatía en niños de educación básica primaria de instituciones educativas oficiales de la ciudad de Montería.* https://cdn-cms.fstatic.net/uploads/3743669/normal_5efd1aaa755dd.pdf

López, A. (2015). *Qué me dices de... Habilidades sociales?*. Editorial Nova Galicia Ediciones.

Luque, D. y Luque, M. (2011). Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, (núm. 54), pág 1-12.
http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4401/Conocimiento_de_la_discapacidad_y_relaciones_sociales.pdf?sequence=1&rd=003160915025909

Maciá, D. (2002). *Problemas cotidianos de la conducta en la infancia*. Editorial Pirámide.
https://nanopdf.com/download/problemas-cotidianos-de-conducta-en-la-infancia_pdf

Martinez, J. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo*, (núm. 8)
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51978954/3._metodos_de_investigacion.pdf?1488350665=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DRevista_de_la_Corporacion_Internacional.pdf&Expires=1595293289&Signature=Ab4wJfRGakH0mf~rNsi1UuNuT1oRKyDcYVyNKowJa6pZObdmsUTpHmGDVux1TXZf~CFAePTsGJkGJCStJE~9nu4pZkmlwUgEVS~wMjQXl5ZQY4VTUowK154P3vgSy74HEG9DvQ55s0YY~cqWOqGRDQCXVhf~pUBIzLUL8UmBYKLXgZwuYjL~vFXK5wFEXbrBxLPGBafHBV~DlNfbnZ2gjh74qNIQ9ygL1SGT~xet3VMp9ZxbmDwI7nE9Ubc3DaFrnQDwmEXmFegjTckL-ARYAlkf8cSxhuTFLAkaZ5OL2uYyjlL8buYaGcy2gWJkE3VPrsJJ8bsrqg~YPvHH0Efig_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Mayoclinic. (Julio 2017). *Trastorno reactivo de la vinculación*.
<https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/reactive-attachment-disorder/symptoms-causes/syc-20352939>

Mestre, M., Samper, P. y Frías, M. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*. Vol. 14 (núm. 2) pág. 227-232.
<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=713>

Michelson, Sugai, Wood y Kazdin. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Editorial martínez roca.

Molina, M. (s.f.). *Trastornos del vínculo en la infancia: separación y derivación. Trastornos reactivos del vínculo* <http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/15-texto-trastornos-vinculo-infancia.pdf>

Morales, C. (6 de junio de 2016). *Niños privados de cuidado parental*. El Quinto Poder. <https://www.elquintopoder.cl/sociedad/ninos-privados-de-cuidado-parental/>

Moreno, F. (2013). *La manipulación de los materiales como recurso didáctico en educación infantil*. Estudios sobre el Mensaje Periodístico Vol. 19 (Núm. especial marzo), pág. 229-337.
https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:C_ni9rUYjeIJ:https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/download/42040/40021+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=cl

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*.
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Naciones Unidas. (2006) ¿Por qué una Convención?
<https://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>

Naranjo, M. (2008) Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertiva. *Actualidades Investigativas en Educación*. vol.8 (núm. 1) pág. 1-27. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9315/17783>

Ojeda, J., Quintero, J. y Machado, I. (2007). La ética en la investigación. *Telos*, vol. 9, (núm. 2), pág. 345-357. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99318750010.pdf>

OMS. (s.f.). Ámbitos en los que trabajamos. <https://www.who.int/es/about/what-we-do>

OMS. (2018). Ceguera y discapacidad visual. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>

OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf

OMS. (2018). Discapacidad y Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

OMS. (s.f.) Discapacidades. <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>

OMS. (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1.

OMS. (2019). Sordera y pérdida de la audición. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

Palacio, J. y Castañeda, E. (s.f.). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Santillana.

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qcf2FsYAfkJ:https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/laprimerainfancia.pdf+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=cl>

Perez, G. (1994) *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. I.Métodos*.

Editorial La Muralla.

Perlo, C., Costa, L., Lopez, M. y De La Riestra, M. (s.f.). *Aprendizaje organizacional y poder: jerarquía, heterarquía, holoarquias y redes*.
<https://core.ac.uk/download/pdf/61702076.pdf>

Pino, D. y Alfonso, Y. (octubre de 2011). *Las teorías de la interacción social en los estudios sociológicos*. Eumed. <http://www.eumed.net/rev/cccss/14/pbag.html>

PSIAA (s.f). Actividades en grupos específicos. Atención al menor con discapacidad.
https://si.easp.es/psiaa/wpcontent/uploads/2014/07/atencion_menor_discapacidad.pdf

Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar, RELAF. (2018). *Documento de divulgación latinoamericano. Niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales en América Latina*.
https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/co_2011.pdf

Rodríguez, C. Lorenzo, O. Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, vol. 15, (núm. 2), pág. 133-154.
<https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>

Román, M. y Díez E., (2000). El Currículum como Desarrollo de Procesos Cognitivos y Afectivos. *Revista Enfoques Educativos*, vol.2 (núm. 2).
<https://semanariorepublicano.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47064/49061>

Romero, Y. y Tapia, F. (2014). Desarrollo de las habilidades cognitivas en niños de edad escolar. *Multiciencias*, vol. 14, (núm. 3), pág. 297-303.
<https://www.redalyc.org/pdf/904/90432809008.pdf>

SENADIS. (2015). *II Estudio Nacional de la Discapacidad*.
<https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/3959>

SENADIS. (2010). *Misión y Objetivos Estratégicos*.
<https://www.senadis.gob.cl/pag/3/1145/mision>

Stake, R. (2010). *Investigación con Estudio de Caso*. Editorial Morata.

Tortosa, A. (2018). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. Vol.4 (núm.4). Pág. 158-165.
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bcvmJaavPY0J:https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/download/4371/3585/+&cd=6&hl=es&ct=clnk&gl=cl>

UNICEF. (2 de Septiembre de 1990) *Convención sobre los Derechos del Niño*.
https://www.unicef.org/convencion_2.pdf

UNICEF. (Junio de 2006) *Convención sobre los Derechos del Niño*.
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

UNICEF (s.f). *Los niños privados del cuidado parental*.
https://www.unicef.org/spanish/protection/57929_58004.html

UNICEF. (Mayo de 2013). *Niñas y niños con discapacidad*.
https://www.unicef.org/spanish/sowc2013/files/SPANISH_SOWC2013_Lo_res.pdf.

UNNES (2018). *La Educación Especial chilena*.
<https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmID=143092&prmTIPO=DOCUMENTOCOMIS>

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridade*, Vol.4(núm.8), pág. 47-53. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

ANEXOS

Anexo 1

VALIDACIÓN JUICIO DE EXPERTO

Estimado Señor (a):

El presente documento tiene la finalidad de facilitar la validación del instrumento presentado.

El documento fue construido para conocer la opinión de profesionales de la comunidad educativa quienes aportarán información necesaria para responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo son las percepciones que tienen los profesionales de la comunidad educativa sobre las habilidades sociales de niños y niñas con retos múltiples privados del cuidado parental?.

El objetivo general y los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

Objetivo General:

- Develar las percepciones sobre las Habilidades Sociales de niños y niñas con retos múltiples privadas del cuidado parental, que tienen los profesionales de la comunidad educativa en dos escuelas de la comuna de Ñuñoa, Región Metropolitana.

Objetivos Específicos:

- Identificar respuestas negativas en niños y niñas con retos múltiples, privadas del cuidado parental con los profesionales de la comunidad educativa.
- Describir la comunicación no verbal que tienen niños y niñas con retos múltiples, privadas del cuidado parental con los profesionales de la comunidad educativa
- Indicar interacciones que tienen los niños y niñas con retos múltiples, privadas del cuidado parental con los profesionales de la comunidad educativa.

Para esta finalidad se ha construido una tabla de consistencia, donde usted debe emitir un juicio mediante una clasificación asociada a categorías para diversos indicadores y realizar aportes sugerencias para mejorar en instrumento.

Tabla de Categoría

EJE TEMÁTICO (obj. gral)	CATEGORÍAS (Habilidades Sociales)	INSTRUMENTO (Entrevista)
Las percepciones sobre las Habilidades Sociales de niños y niñas en situación de retos múltiples, privadas del cuidado parental, que tienen los profesionales de la comunidad educativa en dos escuelas de la comuna de Ñuñoa, Región Metropolitana.	Decir que no	¿Cómo el menor con retos múltiples, privado del cuidado parental se niega a una petición o invitación realizada por otra persona?
	Comunicación no verbal	¿Cómo es la comunicación no verbal de los niños y niñas con retos múltiples, privados del cuidado parental?
	Interacción con estatus diferentes	¿Cómo se da la relación entre los niños y niñas con retos múltiples privados del cuidado parental y los distintos niveles jerárquicos de la comunidad educativa?

Anexo 2
VALIDACIÓN EXPERTO 1

Identificación de Juez:

NOMBRE COMPLETO	Erika Valenzuela C.
TÍTULO PROFESIONAL	Profesor de Educación Diferencial mención trastornos de la visión
UNIVERSIDAD	UMCE
GRADO ACADÉMICO	Magíster
INSTITUCIÓN(ES) DONDE SE DESEMPEÑA	UMCE
CARGO	Docente
FECHA DE REVISIÓN	02/08/2019

Marque con una X el instrumento evaluado.

Instrumento		Entrevista profesional de la comunidad educativa.
X		

Marque con una X su preferencia en la siguiente pauta de validación.

CATEGORÍA	CLASIFICACIÓN	INDICADOR
<u>SUFICIENCIA</u> Las preguntas o ítems que apuntan a las categorías o subcategorías bastan para obtener la percepción de los sujetos de estudio.	1.- No cumple con el criterio.	Las preguntas no son suficientes para abordar las categorías o subcategorías.
	2.- Bajo nivel.	Las preguntas abordan algunos aspectos de las categorías o subcategorías, pero no corresponden con su dimensión general.
	3.- Moderado nivel. X	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar las categorías o subcategorías, completamente.
	4.- Alto nivel.	Las preguntas son suficientes.

CATEGORÍA	CLASIFICACIÓN	INDICADOR
<u>CLARIDAD</u> Las preguntas o ítems se comprenden fácilmente, es decir, su sintaxis y semántica son adecuadas.	1.- No cumple con el criterio.	Las preguntas no son claras.
	2.- Bajo nivel.	Las preguntas requieren bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo a su significado o por la ordenación de los mismos.
	3.- Moderado nivel. X	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos de las preguntas.
	4.- Alto nivel.	Las preguntas son claras, tienen semántica y sintaxis adecuada.
<u>COHERENCIA</u> Las preguntas tienen una relación con las categorías y subcategorías que se estudian.	1.- No cumple con el criterio.	Las preguntas pueden ser eliminadas sin que se vea afectada la cobertura de las categorías y subcategorías.
	2.- Bajo nivel.	Las preguntas tienen una relación tangencial con el objetivo, categorías y subcategorías en estudio.
	3.- Moderado nivel. X	Las preguntas tienen una relación moderada con el objetivo, categorías y subcategorías en estudio.
	4.- Alto nivel.	Las preguntas tienen una relación lógica con el objetivo, categorías y subcategorías en estudio.

CATEGORÍA	CLASIFICACIÓN	INDICADOR
	2.- Bajo nivel.	Las entrevistas o Grupos Focales tienen alguna relevancia, pero hay uno de ellos que no es relevante para la investigación.
	3.- Moderado nivel.	Las entrevistas o Grupos Focales es relativamente importante.
	4.- Alto nivel. X	Las entrevistas o Grupos Focales son muy relevantes y deben ser incluidos.

Aportes y sugerencias para enriquecer el instrumento:

Las preguntas señaladas son muy pocas para poder indagar y desarrollar una investigación. Cada pregunta va entregar muy poca información para dar respuesta a los objetivos planteados.

¿Cuál es la pregunta de investigación? Esto también deben considerarlo para realizar el guión correspondiente.

Deben mejorar el instrumento, es muy básico.

Además, les sugiero poner las preguntas en orden para que no les cueste después, hacer la transliteración de las mismas.

Podrían agregar preguntas tales como:

¿Qué acciones se evidencian en el niño o niña con retos múltiples que permiten determinar su nivel de comunicación no verbal?

¿Cuáles son las acciones que determinan que existe una negación del menor a realizar diferentes tareas?

¿Cómo se relaciona con los adultos?

¿Cuál es la relación que establece con sus pares?

¿Frente a qué situaciones el menor manifiesta negación a realizarlas?

** en la pregunta 3, separaría los niveles jerárquicos a los cuales se refieren; de esta manera es más fácil hacer un análisis

De antemano, se agradece la información brindada ya que ésta será de gran importancia a la hora de hacer mejoras en el instrumento.

Anexo 3

VALIDACIÓN EXPERTO 2

Identificación de Juez:

NOMBRE COMPLETO	Lucía Millán Briceño
TÍTULO PROFESIONAL	Educadora Diferencial
UNIVERSIDAD	UMCE
GRADO ACADÉMICO	Magister
INSTITUCIÓN(ES) DONDE SE DESEMPEÑA	UMCE
CARGO	Secretaria académica (s)
FECHA DE REVISIÓN	1 de Agosto 2019

Marque con una X el instrumento evaluado.

Instrumento	☐	Entrevista profesional de la comunidad educativa.
	☐	

Marque con una X su preferencia en la siguiente pauta de validación.

CATEGORÍA	CLASIFICACIÓN	INDICADOR
<u>SUFICIENCIA</u> Las preguntas o ítems que apuntan a las categorías o subcategorías bastan para obtener la percepción de los sujetos de estudio.	1.- No cumple con el criterio.	Las preguntas no son suficientes para abordar las categorías o subcategorías.
	2.- Bajo nivel.	Las preguntas abordan algunos aspectos de las categorías o subcategorías, pero no corresponden con su dimensión general.
	3.- Moderado nivel. X	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar las categorías o subcategorías, completamente.
	4.- Alto nivel.	Las preguntas son suficientes.

CATEGORÍA	CLASIFICACIÓN	INDICADOR
<u>CLARIDAD</u> Las preguntas o ítems se comprenden fácilmente, es decir, su sintaxis y semántica son adecuadas.	1.- No cumple con el criterio.	Las preguntas no son claras.
	2.- Bajo nivel.	Las preguntas requieren bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo a su significado o por la ordenación de los mismos.
	3.- Moderado nivel .X	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos de las preguntas.
	4.- Alto nivel.	Las preguntas son claras, tienen semántica y sintaxis adecuada.
<u>COHERENCIA</u> Las preguntas tienen una relación con las categorías y subcategorías que se estudian.	1.- No cumple con el criterio.	Las preguntas pueden ser eliminadas sin que se vea afectada la cobertura de las categorías y subcategorías.
	2.- Bajo nivel.	Las preguntas tienen una relación tangencial con el objetivo, categorías y subcategorías en estudio.
	3.- Moderado nivel. X Agregaría por lo menos dos por categoría	Las preguntas tienen una relación moderada con el objetivo, categorías y subcategorías en estudio.
	4.- Alto nivel.	Las preguntas tienen una relación lógica con el objetivo, categorías y subcategorías en estudio.

CATEGORÍA	CLASIFICACIÓN	INDICADOR
<u>RELEVANCIA</u> Las entrevistas son esenciales e importantes, es decir, debe ser incluido para abordar los objetivos de investigación.	1.- No cumple con el criterio.	Las entrevistas pueden ser eliminadas sin que se vea afectada la investigación.
	2.- Bajo nivel.	Las entrevistas o Grupos Focales tienen alguna relevancia, pero hay uno de ellos que no es relevante para la investigación.
	3.- Moderado nivel.	Las entrevistas o Grupos Focales es relativamente importante.
	4.- Alto nivel. X	Las entrevistas o Grupos Focales son muy relevantes y deben ser incluidos.

Aportes y sugerencias para enriquecer el instrumento:

Agregar por lo menos dos preguntas por pregunta.
Modificar redacción y abrir

De antemano, se agradece la información brindada ya que ésta será de gran importancia a la hora de hacer mejoras en el instrumento.

Anexo 4

VALIDACIÓN EXPERTO 3

Identificación de Juez:

NOMBRE COMPLETO	Mauricio Vergara Rodríguez
TÍTULO PROFESIONAL	Profesor de Historia y Magíster en Evaluación.
UNIVERSIDAD	UMCE
GRADO ACADÉMICO	Magíster.
INSTITUCIÓN(ES) DONDE SE DESEMPEÑA	UMCE, USS y UNIACC
CARGO	Profesor
FECHA DE REVISIÓN	1 de agosto 2019

Marque con una X el instrumento evaluado.

Instrumento	X	Entrevista profesional de la comunidad educativa.

Marque con una X su preferencia en la siguiente pauta de validación.

CATEGORÍA	CLASIFICACIÓN	INDICADOR
<u>SUFICIENCIA</u> Las preguntas o ítems que apuntan a las categorías o subcategorías bastan para obtener la percepción de los sujetos de estudio.	1.- No cumple con el criterio.	Las preguntas no son suficientes para abordar las categorías o subcategorías.
	2.- Bajo nivel.	Las preguntas abordan algunos aspectos de las categorías o subcategorías, pero no corresponden con su dimensión general.
	3.- Moderado nivel. X	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar las categorías o subcategorías, completamente.
	4.- Alto nivel.	Las preguntas son suficientes.

CATEGORÍA	CLASIFICACIÓN	INDICADOR
<u>CLARIDAD</u> Las preguntas o ítems se comprenden fácilmente, es decir, su sintaxis y semántica son adecuadas.	1.- No cumple con el criterio.	Las preguntas no son claras.
	2.- Bajo nivel.	Las preguntas requieren bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo a su significado o por la ordenación de los mismos.
	3.- Moderado nivel.	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos de las preguntas.
	4.- Alto nivel. X	Las preguntas son claras, tienen semántica y sintaxis adecuada.
<u>COHERENCIA</u> Las preguntas tienen una relación con las categorías y subcategorías que se estudian.	1.- No cumple con el criterio.	Las preguntas pueden ser eliminadas sin que se vea afectada la cobertura de las categorías y subcategorías.
	2.- Bajo nivel.	Las preguntas tienen una relación tangencial con el objetivo, categorías y subcategorías en estudio.
	3.- Moderado nivel. X	Las preguntas tienen una relación moderada con el objetivo, categorías y subcategorías en estudio.
	4.- Alto nivel.	Las preguntas tienen una relación lógica con el objetivo, categorías y subcategorías en estudio.

CATEGORÍA	CLASIFICACIÓN	INDICADOR
<u>RELEVANCIA</u> Las entrevistas son esenciales e importantes, es decir, debe ser incluido para abordar los objetivos de investigación.	1.- No cumple con el criterio.	Las entrevistas pueden ser eliminadas sin que se vea afectada la investigación.
	2.- Bajo nivel.	Las entrevistas o Grupos Focales tienen alguna relevancia, pero hay uno de ellos que no es relevante para la investigación.
	3.- Moderado nivel. X	Las entrevistas o Grupos Focales es relativamente importante.
	4.- Alto nivel.	Las entrevistas o Grupos Focales son muy relevantes y deben ser incluidos.

Aportes y sugerencias para enriquecer el instrumento:

Tal como les escribo en los comentarios deben revisar la relación entre el objetivo general y el objetivo porque el fenómeno es la percepción sobre habilidades sociales de los profesionales de la comunidad educativa y los objetivos específicos no hacen alusión directa. Puede existir una vinculación indirecta, pero eso se debe argumentar en la problematización y marco referencial. Las preguntas tienen relación directa con los objetivos específicos y, en ese sentido, están bien. Sin embargo, como considero que hay dificultades en la coherencia y relación entre el objetivo general, la pregunta y los objetivos específicos, incorporaría una o dos preguntas que tengan que ver con la percepción sobre las habilidades sociales que tienen los profesionales de la comunidad educativa. Por ejemplo: si ustedes definen percepción como

Una serie de factores que ayudan a dar forma o a distorsionar la percepción, los que pueden residir en el perceptor, cuando un individuo observa un banco, tratará de interpretar lo que está viendo, pero esta interpretación estará condicionada por las características personales del perceptor, donde destacan la actitud, los motivos insatisfechos, los variados intereses personales, sus expectativas así como la experiencia, que también es un agente modificador de su apreciación. (Bustamante & Donoso, 2006, pág. 299)

Podrían preguntar ¿Qué experiencias significativas recuerdan cuando un menor se niega a realizar algo? Al preguntar por experiencias significativas, doy cuenta de la definición de percepción y del tipo de habilidad social.

En términos generales, resolvería esta situación respondiendo ¿Cómo los objetivos específicos dan cuenta de la percepción de las habilidades sociales? ¿Con las preguntas logramos medir la percepción sobre habilidad social y no solamente que el entrevistado describa una situación sobre habilidades sociales?

Anexo 5

ENTREVISTA 1

1 Entrevistadora: La primera pregunta tiene que ver con la comunicación no verbal ¿Cómo es la comunicación no verbal de niños y niñas con retos múltiples privados del cuidado parental?

2 Educadora: Mira, en el curso está (nombre del niño), que él tiene ceguera pero no tiene ninguna otra discapacidad asociada, o sea no tendría retos múltiples en este caso, pero sí tiene un trastorno vincular, que está diagnosticado por el psiquiatra. Era las habilidades sociales o no?

3 Entrevistadora: es con respecto a la comunicación no verbal

4 Educadora: Bueno, (nombre del niño) presenta movimientos estereotipados, constantemente presenta un balanceo, estando parado o estando sentado.

5 Entrevistadora: ¿tú crees que ese balanceo, intenta el comunicar algo a través de eso o será más bien involuntario?

6 Educadora: No, es involuntario en este caso, no es que él quiera comunicar algo porque él, bueno nos comunicamos de manera oral, porque el (nombre del niño) no presenta NEM es solo ceguera

7 Entrevistadora: y es ¿ceguera total?

8 Educadora: Si, es ceguera total, él no tiene globo ocular, por eso la pregunta está más enfocada a niños que tienen retos múltiples, pero como él se comunica con lenguaje oral, nos comunicamos de esa forma.

9 Entrevistadora: O sea que la comunicación no verbal estaría como ausente en (Nombre del niño)

10 Educadora: la comunicación no verbal, estaría claro, ausente en este caso porque él, todo lo que quiere comunicar lo comunica de forma oral.

11 Entrevistadora: La segunda pregunta tiene que ver con las negaciones que yo te comentaba ¿Cómo el menor con retos múltiples privado del cuidado parental se niega a una petición o a una invitación realizada por otra persona?

12 Educadora: Bueno, en este caso, (nombre del niño) presenta muchas conductas disruptivas, es muy violento tanto verbal como físicamente, con sus pares y con adultos, a raíz del trastorno vincular que tiene (nombre del niño), él sabe, o dentro de su realidad que las personas no son permanentes en su vida entonces él puede realizar cualquier acción y no va a repercutir en su vida de manera significativa, las personas para (nombre del niño) no son permanentes, entonces le da lo mismo a ti tratarte mal o a sus compañeros porque sabe que esa persona se puede ir o puede quedarse un momento de su vida y llega hasta ahí, entonces presenta muchas conductas disruptivas (nombre del niño) y se desencadenan por cualquier situación que él considere que no le agrada y para negarse a hacer las actividades, bueno, de repente lanza cosas o te insulta de forma verbal y nosotros igual estamos trabajando con el hogar del (nombre del niño) que es el Galvarino, con el psiquiatra para que estas conductas no afecten su proceso de enseñanza y no afecte tanto a él como a sus compañeros porque cuando se presentan estas conductas, los compañeros igual se alteran, entonces es complicado igual el tema con (nombre del niño), la medicación. (Nombre del niño) tiene medicación pero lo que no tiene es terapia y eso es lo que falta, como un complemento, eso es responsabilidad del Galvarino.

13 Entrevistadora: Y ¿hay alguna actividad a la que él siempre se niegue a hacer?

14 Educadora: No le gusta mucho participar en juegos grupales o ir por ejemplo a actividades donde hay mucho ruido, le cuesta mucho compartir, él tiene su rutina igual establecida como muchos chicos que tienen retos múltiples acá, él sigue como cierta rutina y le gustan ciertas actividades. Estamos tratando de integrar nuevas actividades a la vida de (nombre del niño). (Nombre del niño) es un niño super inteligente, o sea del curso, él va en tercero, del curso, él maneja muy bien la máquina Perkins cuando él quiere trabajar y yo creo que durante su vida siempre el trabajo que ha existido es como: lo haces y yo te doy

una recompensa. De esa forma (nombre del niño) trabaja, entonces es como un trabajo que tendría que venir desde la casa en este caso que es el hogar y también trabajarlo acá en la escuela.

15 Entrevistadora: Bueno, la tercera pregunta tiene que ver con los distintos niveles jerárquicos de la escuela, o sea, la dirección, luego los profesores, los profesionales en general y los asistentes de la educación. Entonces la pregunta es ¿Cómo se da la relación entre los niños privados del cuidado parental con los distintos niveles jerárquicos de la comunidad educativa? o sea si es que el niño se da cuenta de que hay distintos niveles jerárquicos. Que hay una directora, que hay profesores, que está el tío del furgón.

16 Educadora: Mira, (nombre del niño) sí se da cuenta de los niveles jerárquicos, pero para él no son relevantes, o sea uno diría en un colegio regular: voy a llamar a la inspectora general y los niños se asustan, acá no pasa, no pasa eso con (nombre del niño), no le importa mucho si viene la directora, vino la asistente de la educación por ejemplo a estar con él, pero sí con las personas más cercanas él tiene mayor disponibilidad al trabajo o a generar estas relaciones.

17 Entrevistadora: Ya, y esos serían los que trabajan con él directamente

18 Educadora: Claro, en este caso la profesora jefe, yo en este caso y la asistente de sala que son como las personas del colegio que estamos más presentes en el diario vivir de (nombre del niño), en este caso.

19 Entrevistadora: Y ¿cómo se da la relación entre los pares? él con sus compañeros con otros niños?

20 Educadora: Es un constante conflicto. A él no le gusta compartir, como te decir y tampoco socializar mucho con ellos, entonces de repente generamos instancias donde se genere un juego grupal pero siempre existe un conflicto como: yo quiero mis cosas y no las quiero compartir. Y yo te lo hablo así pero en realidad en la práctica, es golpe, insulto, de hecho igual tenemos como un protocolo con (nombre del niño) que lo vamos a implementar desde esta semana por el tema de la violencia verbal que existe porque los

compañeros no tienen por qué escuchar el vocabulario que tiene (nombre del niño) que claramente son palabras aprendidas, (nombre del niño) no sabe el significado de esas palabras pero él las repite.

21 Entrevistadora: Bueno esas son las preguntas que preparamos, no sé si te gustaría como profundizar en algunas de ellas o agregar algo nuevo que nos pueda enriquecer la investigación?.

22 Educadora: Bueno, personalmente siento que Sename en este caso tiene harta responsabilidad con los chiquillos de hogares y de repente ellos la excusa que dan como para no cumplir por ejemplo con los horarios, lo vienen a buscar a veces demasiado tarde y como tenemos muchos niños a cargo, pero es su responsabilidad, entonces yo creo que hay como un fallo ahí en el sistema

23 Entrevistadora: Como que se deberían comprometer más...

24 Educadora: Yo siento que sí están comprometidos pero quizás no dan abasto con el personal pero deberían dar abasto porque el Sename es una entidad financiada por el Estado, entonces tienen a niños que no son de ellos a cargo entonces deberían estar más comprometidos quizás que una familia regular por estar con niños que no...

25 Entrevistadora: y además niños que no tienen a nadie más...

26 Educadora: exactamente, entonces necesitan continuidad, y sobre todo niños que tienen retos múltiples o tienen algún grado de discapacidad. Eso yo considero.

Anexo 6

ENTREVISTA 2

1 Entrevistadora 1: Bueno, la primera pregunta tiene que ver con la comunicación no verbal de los menores, entonces la pregunta es ¿Cómo es la comunicación no verbal de estos niños con retos múltiples que están privados del cuidado parental?

2 Educadora: (suspiro) yo creo que mira, cuando llegan y se acercan a un sistema escolar porque yo he visto, por lo menos he trabajado con un par que ha llegado y nunca había estado en la escuela, solo había estado en el hogar es casi nula, o sea ellos no saben cómo reaccionar, como comunicarse, como hacer que un gesto significa algo para alguien, no saben, de hecho son bien ensimismados, verdad? no comunican, no participan, no nada, ni siquiera un abrazo, un cariño, tocar no sé una plasticina, una pintura para ellos es terrible, entonces desde ese aspecto es nula, con los más chiquitos que no han estado en escuela, ya cuando han estado en escuela no hay problema, siento porque por lo menos con la experiencia que tenemos nosotras emmm... otros chicos ya más grande que han vivido o han estado en otra escuela tienen una mejor comunicación no verbal y verbal también, porque igual depende de la estimulación que tenga el hogar, si al final es eso lo que les permiten, pero en verdad los que recién vienen es nula.

3 Entrevistadora 2: Y frente a algunas situaciones en donde esta habilidad de la comunicación no verbal sea como más, se note más, por ejemplo cuando no quieren hacer algo o cuando sí quieren hacerlo

4 Educadora: Mira, por ejemplo cuando no quieren hacer algo siempre se van hacia algún rincón, hacía una pared, y se ponen mirando la pared, de hecho dos casos de los que te cuento siempre hacían lo mismo y ya cuando querían participar después de mucho rato de intentar, se daban vuelta y podían ir hacia donde estaban pero se quedaban como mirando desde fuera más que integrarse netamente a la actividad o lo que estuvieran haciendo, el juego, en ese aspecto, emmm... es casi como que no estuvieran (risa) es como eso, que tenía que ser muy mediado.

5 Entrevistadora 2: Claro, en todas las actividades. Ahora vamos a pasar a la pregunta que es de las respuestas negativas que es igual como lo que estábamos tocando.

6 Entrevistadora 1: Claro, por respuestas negativas nosotras nos referimos a cuando el niño se niega a alguna petición, algo que se le está pidiendo o a alguna actividad, entonces la pregunta dice ¿Cómo el menor con retos múltiples privado del cuidado parental se niega a una petición o a alguna indicación realizada por otra persona?

7 Educadora: Es más corporal, más corporal porque empieza a aletear o te saca, te tira, se da vuelta la cara, más corporal que nada lo que es las respuestas negativas o en algunas ocasiones eeh...vocalizaciones aaah aah aaaah como que va haciendo eso pero en general es corporal, no es otra forma de negar.

8 Entrevistadora 2: Ya, y ¿usted tiene alguna experiencia significativa en cuanto a esto? como alguna negación que haya hecho algún niño.

9 Educadora: Sí (risa) de mi experiencia, una chiquitita que hogar que llegó acá de tres años que nunca había estado en una escuela y claro, para negar ella tenía esa forma violenta, corporal, tirarse al suelo, empezar a patallar, a mover las manos, hacer sonidos, como que era su forma de decir no no no no no no quiero, no quiero no quiero no quiero y no quiero, entonces es como eso. Todavía está, en ese tiempo era así (risa).

10 Entrevistadora 1: Y ¿hay algunas situaciones en las que generalmente los niños se nieguen a hacer cierta actividad?

11 Educadora: Si po, la mayoría de las veces, por eso mismo que te decía, sobre todo lo que tiene referido a materiales porque ellos no tienen tanto contacto, no tienen la experiencia de poder manejar ciertos materiales, entonces eh... todo lo que es plasticina, temperas, cosas así, greda, diferentes que ellos no han tenido un contacto previo es un terror para ellos, o sea tocarlo, ni se imaginan lo que es tocarlo, o sea todos pasaron por lo mismo, o sea no, inclusive los que habían estado en algunas escuelas pero habían estado en escuelas más regulares digamos, de lenguaje o algo así, entonces llegan acá y nosotros somos más de sensorial, entonces ocupamos diferentes tipos de materiales, texturas,

entonces acercarse a eso para ellos fue nuevo y se veía su cara así de qué es esto y lo puedo tocar o no lo puedo tocar, entonces fue como más chocante pero es por experiencias más que nada, si ya después acostumbrándose no tenía problema, de hecho ahora se pinta sola la cara (risa)

12 Entrevistadora 1: (risa) qué bien

13 Educadora: Sí, si es más por eso.

14 Entrevistadora 1: Bueno, y la última pregunta tiene que ver con los niveles jerárquicos de la comunidad educativa y aquí nosotras nos estamos refiriendo específicamente a los directivos, a los profesionales, los docentes y a los asistentes de la educación, entonces la pregunta es ¿Cómo se da la relación entre los niños y niñas con retos múltiples privados del cuidado parental y los distintos niveles jerárquicos de la comunidad educativa?

15 Entrevistadora 2: Va como en cierta parte dirigida a si usted nota que hay alguna diferencia cuando el niño se enfrenta por ejemplo, a usted o a la directora o al tío del furgón

16 Educadora: No, ahí no hay ninguna diferencia, o sea para ellos todos son iguales, o sea no hay una discriminación en cuanto a personas o nada, de hecho se da muy bien con todas las personas, en ese ámbito los chicos de hogar igual yo creo que igual están acostumbrados a estar con diferentes tipos de personas y llegan a verlos voluntarios, gente que pasa, bueno en este caso llegan a allá, llegaban kines, todos rotaban, entonces el contacto con las personas no es un problema para ellos, de hecho todos los que han llegado, están habituados a que roten personas, que alguien le pregunte, que el otro le pregunte, que cosa, así están acostumbrados, tampoco hacemos diferencias en ese sentido y que igual lo, siempre en reuniones o gente que llega nueva lo dejamos bien marcado que son iguales, osea aunque no tengan el apoyo familiar o en el hogar, se le enseña lo mismo, se le exige igual que a todos y es uno más

17 Entrevistadora 2: Y ¿el trato de ustedes como docentes, como directiva, es igual?

18 Educadora: Sí, exactamente igual, bueno de hecho igual (risa) en algunos casos uno tiene un mayor apego en el sentido de que quizás ellos, no sé, nosotros pedimos materiales y ellos no tienen para poder comprar esos materiales, o vamos a hacer una celebración y que hay que usar un disfraz y ellos no van a llegar disfrazados, bueno ahí nosotras nos hacemos cargo y le, en ese sentido están más cuidados, pero también para que se mantenga una homogeneidad entre ellos, entonces cómo va a llegar uno disfrazado que está en casa y el otro de hogar no, entonces ahí siempre tratamos de mantener una equiparidad entre ellos, sí, es como lo más que se puede hacer, mis chanchitos, sí, es difícil igual, les voy a decir que es difícil, de hecho la semana pasada me enteré de que se había ido uno ya a otro hogar, entonces es difícil.

19 Entrevistadora 2: ¿y dejan de venir para acá?

20 Educadora: sí, sí porque el hogar donde nosotros estamos atiende hasta los siete años, entonces a los siete años tienen que cambiar de hogar, entonces mi chiquitita se fue a otro hogar y ella estaba de los dos acá.

21 Entrevistadora 1: ¿y aquí todos los niños que vienen de hogar son del mismo hogar?

22 Educadora: sí, del mismo hogar, así que es complicado, o sea verlo un día después de reaparecer de vacaciones y saber que no está es como...

23 Entrevistadora 1: Sipo difícil igual

24 Educadora: sí, pero para ellos no (risas)

25 Entrevistadora 2: eso es lo más triste

26 Educadora: de verdad sabí que está súper porque no sé po después en periodo de vacaciones a ellos les da, como que están acostumbrados y eso igual da pena, a que la gente vaya rotando, como que no, no sé, no hay ninguna figura de apego porque...eso es lo más complicado yo siento de hogar y también para ellos como que se ve ahí la diferencia, lo mismo que les decía, están acostumbrados a cualquier persona o sea ellos no, no dicen

no, no quiero ir contigo, o sea se dan con cualquiera, o sea tu le dicen ven y él va a ir, entonces es complicado por ese aspecto.

27 Entrevistadora 2: ¿y notas alguna diferencia con los niños que sí tienen este apego, no son de esa manera?

28 Educadora: por supuesto, no, ellos no son de esa manera, cuesta entrar, cuesta crear ese vínculo con los chicos de casa, en cambio con los de hogar es súper simple, o sea ellos llegan el primer día y te ofrecen brazo, que beso, que no sé, entonces, en cambio, los de casa igual son más hacia adentro, entonces esa es como la mayor diferencia y aparte también una de las cosas que estuvimos hablando con (NN), con la dire, hace un poco tiempo, de que los chicos de hogar no pierden aprendizajes como los de la casa, y eso que no están con una familia que esté constantemente diciéndole tienen que hacer esto tienen que hacer esto, que trabajemos esto, la tía dijo que trabajáramos así.

29 Entrevistadora 2: No refuerzan

30 Educadora: No refuerzan nada de lo que aprenden pero aun así mantienen todos los aprendizajes, o sea son súper esforzados, o sea esta misma chiquita que te digo yo, llegó sin caminar y ahora camina, o sea, con una niña que también que eran compañeras y la otra niña nada, eso que está en casa sola, con su madre que podrían sacarle mayor potencial y no lo hacen, en cambio los de hogar sipo mantienen todo, no hay pérdida, ósea después de un periodo de vacaciones llegan igual, o sea como se fueron, en cambio, los de casa no, les cuesta volver a retomar por qué, porque volvieron a hacerle todo, en cambio, los del hogar no, entonces esa es la diferencia, entonces son más esforzados, de hecho yo creo que si le preguntas a la (Nombre de educadora) yo creo que es la que ahora tiene dos de hogar, yo tenía uno y se fue, dentro de los cursos son los mejores en cuanto a habilidades y condición son los mejores, más que los de casa, sí, pueden manipular diferente, después de que le dan la experiencia, pueden manipular diferentes cosas, o sea, respetar turnos, yo le digo (nombre del niño) ese es mi chiquillo, contamos un cuento, el mejor portado, estaba feliz, o sea tocaba las hojas, tocaba los animales, o sea, en cambio los otros, “wa wa waaa”, entonces él es súper, como que aprovechaba la oportunidad yo siento en su cabecita, de estar acá, de salir, de no estar en una cuna, en una reja.

31 Entrevistadora 1: Y con respecto a la interacción que se da como otros niños ¿cómo es?

32 Educadora: ahí si hay problema, en lo social mucho problema, porque en verdad en el hogar, por lo menos en el que están acá es mucha cuna, cuna, cuna, corral, de esos que no sale, los pobres parece que estuvieran detrás de las rejas así, mucho tiempo, o sea están todos cada uno en su cuna y sería y se juntan con suerte una vez al día media hora a jugar y en ese juego ellos son bien egoístas digamos, en lo social, son ellos ellos ellos ellos y ellos, porque no tienen la experiencia tampoco

33 Entrevistadora 1: De compartir

34 Educadora: Claro, en cambio acá cuando llegaban por eso mismo te decía, o sea se aislaban, no compartían con los demás chiquillos, entonces poder integrarlos ha sido complicado, pero yo creo que por lo menos las niñas que están atrás se ha dado bien, si se ha dado bien, igual hay una que es más sociable que la otra pero si igual se acerca, comparte, pero en ese sentido los niños no tienen la experiencia de estar en contacto con otro niño, están más siempre separados, no hay un momento en común.

35 Entrevistadora 2: Bueno, esa es la entrevista,

36 Educadora: Ah ya (risas)

37 Entrevistadora 2: como le decía al principio, si usted quiere abordar algún otro tema que le parezca importante

38 Educadora: No, siento que estamos bien, que es mas menos lo que les he dicho sobre lo, lo que he pensado a lo largo de este tiempo de trabajar con estos chicos.

39 Entrevistadora 2: Bueno, muchas gracias por su tiempo

Anexo 7

ENTREVISTA 3

1 Entrevistadora 1: La primera pregunta va enfocada en la comunicación no verbal y dice: ¿Cómo es la comunicación de los niños y niñas con retos múltiples privados del cuidado parental?

2 Educadora: eh primero, los chicos tienen, hacen poco contacto visual con lo que ellos requieren, la verdad es que (interrupción por ingreso de un profesional a la sala) eh, bueno principalmente, la mayoría, yo diría que casi todos nuestros niños que han estado acá que son institucionalizados no hablan, entonces tenemos como igual niños que tienen pocas habilidades sociales y niños que tienen exceso de habilidades sociales, por ejemplo, hay chicos que todo el rato esperan que busquen a un adulto para que como que esté con ellos, como que lo llaman, como que mueven los brazos para buscarlos y otros chicos que en verdad no tienen ningún como ninguna búsqueda de llamar la atención o de comunicarse o que otras personas lleguen a ellos. Pucha igual me tuve que haber preparado para esto. (Risa).

3 Entrevistadora 2: (Risa) Ya pero mira, ¿Alguna como experiencia significativa que tu tengas respecto a las habilidades sociales, o sea a la comunicación no verbal de estos niños, como algo que te haya marcado para bien o para mal?

4 Educadora: eh, por ejemplo, tenemos una niña que siempre ella busca comunicarse como sea, entonces ella siempre busca que otras personas estén con ella, llama, o sea usa sus brazos para esperar que alguien llegue a donde ella, eh, grita o hace pocos gestos, ella tiene poco ... no puede tener lenguaje yo creo que no porque ella no pueda hablar, es porque su, como que aparato fono articulatorio está dañado, entonces ella busca todas las maneras que sean para llamar la atención, no sé, eh grita o estira los brazos o busca a las personas, eh, ella si hace contacto visual pero también tenemos chicos que no hacen contacto visual porque no tienen como esa necesidad de ... como que se aislaron un poco de la gente.

5 Entrevistadora 1: ¿Y hay alguna situación en la que sea más efectiva esta comunicación no verbal?, por ejemplo, para ir a comer. Por ejemplo, que los niños hagan siempre ciertas señas que indique que...

6 Educadora: o sea nosotros con una de las niñas estamos trabajando con el calendario, entonces le tenemos el objeto bidimensional, porque ella igual tiene buenas habilidades, lo que pasa es que los chicos de este hogar en general tienen buenas habilidades cognitivas, o sea, tienen retos múltiples pero buenas habilidades que no están desarrolladas porque tampoco hay una interacción social amplia, porque nosotros si somos una base para ellos para la interacción social, pero, el hogar no los estimula más, bueno por lo menos el hogar en el que están ellos, porque podríamos decir que otros hogares si lo hacen pero la verdad no lo sé, no hay figuras de apego, no hay relaciones constantes, no hay una persona que tu sepas que va a llegar todos los días a ti, lo más, lo más constante para ellos y lo más periódico es el personal de la escuela, bueno la (nombre del menor) está trabajando con el calendario de anticipación con objetos bidimensionales, entonces ella ya ha relacionado que la cuchara es comer, entonces, ella, yo le muestro la cuchara y le hago “comer” (gesto LSCH), entonces ella ahora que ve la cuchara, ella hace sola “comer” (LSCH), o sea como que ya dio ese paso, pero el otro día yo me estaba comiendo una manzana y ella, ah ella se alimenta por gatro, pero si entiende que la cuchara significa comida porque también nosotros le pasamos un pote y ella juega como que come, entonces yo me estaba comiendo una manzana y yo le dije ¿Qué pasa? Y ella me hizo “comer” (LSCH) entonces ella ya entiende el concepto de comer y yo después le di algo, o sea como para que pruebe y está súper contenta como que ella ya encontró la forma de comunicarse no verbalmente.

7 Entrevistadora 2: Que bien, eh, eso sería con la comunicación no verbal, eh, ahora son las respuestas negativas.

8 Entrevistadora 1: Si, por respuestas negativas nosotras nos estamos refiriendo a cuando el niño se quiere negar a alguna petición o a alguna actividad a eso nos referimos con respuestas negativas, y dice: ¿Cómo el menor con retos múltiples privado del cuidado parental se niega a una petición o invitación realizada por otra persona?

9 Educadora: O sea igual eh por lo menos acá yo me he fijado hartito que los chicos son más disruptivos, tienen respuestas más disruptivas, por ejemplo, golpearse o tirarse el pelo o hacer, tirarse al suelo, no es como...

10 Entrevistadora 2: no es como que te digan, no, no quiero....

11 Educadora: no, no, no, esas son sus respuestas negativas, tirarse al suelo, tirarse el pelo, llorar, gritar, eh pero unas conductas disruptivas que son bastante difíciles de ir

manejando, no es que digan no o agachen la cabeza, lo que pasa es que también los chicos con disca... o sea con retos múltiples y que están privados de... tienen bastantes temas sensoriales porque ellos están privados de estímulos, o sea si ya un niño con retos múltiples está privado de los estímulos que, que tiene un niño regular, el niño de hogar es más privado, porque llega a un hogar se acuestan a las seis de la tarde, están en una cuna que está cerrada, entonces ellos no quieren tocar, tienen rechazo a tocar texturas, o hacer actividades o a sentarse en una silla, entonces tienen más...

12 Entrevistadora 2: No existe esa estimulación constante, porque al final en el hogar tienen que preocuparse de todos no pueden estar así como con cada uno...

13 Educadora: Sí, y además yo diría que también es falta de empatía y de sentido común con ellos, eh, porque ese hogar está igual para nosotros, es complejo el trato, o sea, el trabajo con ese hogar, porque no están bien cuidado los niños, entonces yo diría que las conductas son más disruptivas para el rechazo.

14 Entrevistadora 1: Y hay algunas situaciones en la que alguno de estos menores se niegue así como siempre, como que uno sabe que esta cosa no la va a hacer, o no quiere hacer cierta actividad.

15 Educadora: em, más actividades que tengan que ver con lo sensorial, tocar, tempera, claro tienden al rechazo y... pero sabes qué, igual con el trabajo que nosotros hacemos igual se va, se va... mejorando esa... por ejemplo, teníamos una niña que se tiraba el pelo, se... tenía, estaba pelada y acá, claro ella llegó del hogar con esa indicación como que ella cualquier cosa se tira el pelo, se tira la sonda pero acá no lo hace, porque igual nosotros estamos atentos, tenemos atención hacia ella todo el rato, y antes a ella le decíamos que no y ella se tiraba el pelo y ahora le decimos que no y ella puede vivir con eso.

16 Entrevistadora 1: Ah que bien... ¿seguimos con la otra?

17 Entrevistadora 2: ¡Sí!... esta pregunta va dirigida a lo que te decíamos de los estatus diferentes, como a la interacción que tienen los niños con los diferentes estatus de la escuela.

18 Entrevistadora 1: Dice, ¿Cómo se da la relación entre los niños y niñas con retos múltiples privados del cuidado parental y los distintos niveles jerárquicos de la

comunidad?, aquí por niveles jerárquicos nos estamos refiriendo a los directivos por una parte, a los docentes y también a los asistentes de la educación.

19 Educadora: O sea es que para ellos todos son iguales, no tienen un nivel jerárquico, o sea para el niño, el niño con retos múltiples más encima que está privado del cuidado parental no tiene el reconocimiento que una persona así como que es jerárquicamente superior a otra, yo diría así si habláramos del contacto con el adulto en general el niño de hogar busca más el contacto del adulto que del par, porque para ellos el adulto lo salva de su situación, entonces... y además, están acostumbrados a que siempre debe haber un desfile de voluntarios que los toman que los ... entonces acá ellos cuando llega gente, bueno a nosotros ya nos conocen, nos abrazan, nosotros harta contención ellos, pero llegan otras personas y ellos al tiro se quieren tirar encima, que los abracen y a nosotros igual eso no nos gusta mucho porque no, uno no puede educar a un niño que vaya y se... con cualquier persona que no conoce, es peligroso, eso pasa con ellos, y buscan mucho así como la aprobación de los adultos, se distraen hartos con, cuando hay personas que no conocen.

20 Entrevistadora 2: Tú crees que no hacen diferencia, de que por ejemplo te ven a ti y ven a la directora y cambian de actitud, ellos no...

21 Educadora: No, no tienen ni un reconocimiento de eso, ni de la tele, no se, ni que los están filmando para algo, nada. ¿Y entre los pares?

22 Entrevistadora 2: Ese igual es otra habilidad social, que nosotras en realidad como que no va dentro de la investigación, pero si tú quieres tocar ese tema igual es interesante.

23 Educadora: O sea es que en verdad entre los pares ellos se aíslan también de los pares, tienen, son más competitivos, porque las cosas no son de ellos, no tienen cosas que sean... no tienen arraigo con cosas materiales, con vestimentas, no tienen arraigo con nada porque todo es compartido, es muy distinto un niño de hogar a un niño de casa.

24 ... niños de hogar yo digo que son institucionalizados, se nota más que son más aislados que los otros, porque además ellos pasan en cunas pero no es que los tengan socializando ahí en el hogar, sino que ellos pasan en cunas con rejas para que no se muevan, separados, entonces no tienen tampoco una intención y son más competitivos porque tienen juguetes que no son de ellos, entonces tienen que competir por un juguete porque no tienen

pertenencias y también competir por los adultos que los cuidan porque no hay una mamá, hay una tía para todos, entonces es más el sentido que ellos tienen de la competencia, del acaparar.

Anexo 8

ENTREVISTA 4

1 Entrevistadora 1: bueno, te leo la primera pregunta entonces... esta tiene que ver con la comunicación no verbal de estos niños, dice: ¿Cómo es la comunicación no verbal de los niños y niñas con retos múltiples privados del cuidado parental?

2 Psicólogo: no verbal, eh (suspira) pues va a ser desde... depende de las capacidades que tienen cada uno de estos chicos, de la privación sensorial, el estado cognitivo, todo lo complejo que pueda ser, pero por sobre todo, también con estas necesidades de afectos que tienen los niños, las niñas... eh, y sobretodo el establecer vínculos, como cualquier otro niño que tiene en sí a un padre o una madre, pero más allá biológicamente a un padre o una madre funcional, una, alguien que haga realmente, porque puede ser cualquier persona como lo vemos aquí, incluso los abuelos o un cuidador que es más madre que la misma madre o la misma señora que los cambia todos los días o cualquier situación que puedas ser, eh, la cuestión es de que tal vez en muchos de estos hogares esa función no está repar... no está solo en una persona, sino está repartida en varias, en mayor o menor grado. Entonces podemos ver que estos niños, pues sí, no verbalmente busquen ese afecto estirar la mano, eh, la mirada, incluso el llanto, sobretodo el... como con los bebés, es el llanto simbólico, ese llanto de reconocer, como bien dicen las mamás “es que ya reconocí por ese llanto que es hambre, por ese llanto que se mojó”, entonces para alguien que no conoce a ese niño es solo llanto. Una madre o una persona que esté fungiendo como vínculo para este bebé o este niño o quién sea, podrían reconocer eso, podría reconocer esos matices de que es lo que quiere y necesita esta persona, en esta situación como pueden ser del hogar, y estos niños pues buscan eso, buscan comunicarse, algunos o la gran mayoría no pueden, entonces buscan otras habilidades u otros medios para lograr eso que, es de romper algo que ahí nos estaría indicando algo, que quién sabe(entre risa) habría que investigarlo con el niño, explorar, encontrar una intencionalidad del niño, de que es lo que nos quiere decir

e interpretarlo, me parece mucho jugar ahí a la interpretación que muchas veces puede estar errónea pero sin eso no se puede llegar tampoco a nada.

3 Entrevistadora 1: Y cuando tú trabajas con estos niños, ¿logras comprender ese mensaje que ellos están tratando de decir?

4 Psicólogo: No siempre, es difícil,... algunos porque como dicen, el tema conductual de que son “berrinchudos” de que solo quieren algo, específicamente, nose, jugar o solo comer, cuando es destiempo, siendo que esté en una rutina, siendo que el niño igual y, no es su momento. Entonces uno, tiene que estar consciente de que habrá situaciones en las que no se puede, entonces poder identificar eso es difícil, más eso tiene una estructura de que es lo que se quiere hacer, o por ejemplo, de los tres niños que tenemos aquí de la situación del hogar, uno el varón (nombre del menor) pues, él no podía expresar ninguna palabra solo eran, pues sí, guturalmente, no, visualmente apenas si te “cachaba” a veces no, y sobre todo era, bueno, si no me pones atención entonces vamos a jugar, esa era su petición. Y de repente las manitas o bueno lo que tenía de manitas, te pescaba y te empezaba a escalar y era tenerlo en brazos, él lo que quería era ese afecto. Desde ok, yo desde psicología y desde donde me oriento hacia el juego simbólico era ok, si tú lo que necesitas y lo que quieres es este afecto, te lo doy.

5 Entrevistadora 2: Podrías comprender que lo que quería era afecto.

6 Psicólogo: mh (afirmando) como las otras dos niñas que tenemos (las nombra) también puede ser afecto, en otros momentos, también, depende de cada una, alguna dice no, cuando hoy no quiero nada y pego, no entonces es de no aléjate, ayer estaba otra pequeña jugando, explorando con la muñeca, vistiéndola, pero todavía no tenía la habilidad, el desarrollo cognitivo adecuado para saber que por el hoyito de la manga, de la muñeca, podía meter la mano, pero entonces ahí estaba ahí ya no más indicándole, mírame mírame, este la manita, así logró. Pero se empezó a frustrar y entonces le indique tantito y justo ahí fue el de “¡no!, aléjate, esto es mío” no, ah perfecto. Pero requiere también no sé pudiera ser de sensibilidad, de estar preparado para al rechazo, estar preparado a que te van a pedir esta necesidad de afecto, que te van a decir hoy no quiero nada, hoy quiero todo y de un momento a otro, entonces hay que estar muy presentes en eso y sobretodo con estos niños que no tienen la facilidad para expresarse convencionalmente y que no hay alguien que te

pueda ayudar diciéndote “es que es esto” por la, el padre o madre funcional no lo conocemos o como tal no existe, está repartido y eso en qué grado, quién sabe.

7 Entrevistadora 2: Pasamos a la otra pregunta que es sobre las respuestas negativas. Con esto nos referimos a cómo los niños reaccionan al negarse a una petición o alguna invitación que se le hace a una actividad.

8 Entrevistadora 1: La pregunta dice ¿Cómo el menor con restos múltiples privado del cuidado parental se niega a una petición o invitación realizada por otra persona?

9 Psicólogo: Yo creo que va a depender mucho del caso a caso. Hay algunos que tienen más capacidad de afrontación, de tolerancia, eh, otros no tienen nada (ríe), pero, no sé en general, o bueno no sé si podría decir en general, tendrán como les decía estas necesidades de afecto, estas necesidades de afecto, estas necesidades de control y de ser estructurados, pero dentro de esa estructura, también como cualquier persona busca salirse con la suya, obtener el goce, obtener ahí el beneficio y no sé estamos con una actividad con un pequeño y se le dice “vamos ahora a cambiar esto” o “te vamos a dar esto” o “va a pasar esto” no, y si no quiere puede ser una expresión de enojo, lo podemos ver, eh, de repente de estar sonriente a una cara irritada, roja, cuerpo tenso o de plano el golpe, el puño que más podría ser, guturalmente se escucha como ese nivel de tensión y el rechazo, físicamente te das cuenta, no, no quiere. Pero habrá alguno que dicen, ok no, te mantienes firme o lo distraes y puedes continuar, sobre todo mucho va a depender de la relación que uno va a intentar establecer con estos, con estos niños y como insisto, estar consciente que esto niños no están en la misma situación que cualquier otro.

10 Entrevistadora 2: Y tú ¿Tienes alguna experiencia donde te hayas encontrado con esta situación con estos niños? Así, que se hayan negado a algo que tu querías realizar.

11 Psicólogo: Si, desde darle de comer a jugar con ellos, en el de, oh estamos aquí sentados, vamos a jugar, pues estábamos jugando y de repente ya viene la hora de cambio de actividad con la educadora diferencial y la pequeña dice no, yo quiero seguir jugando, yo quiero mantenerme en esto y uno quisiera seguir jugando pero debo darte estructura de que es lo que necesitas, entonces mantenerse ahí firme pero la pequeña dice no yo quiero, el grito, llano, pataleta o esta (nombre menor) espero que la lleguen a ver, no se pues, si van a venir las dos pequeñas ...

12 Entrevistadora 1: No sabemos, no, no sabemos si van a venir.

13 Psicólogo: ah, no yo creo que ya no llegaron, bueno pero son a, una pequeña que anda en silla de ruedas y solo dice no y mamá, pero lo dice indiscriminadamente no hay funcionalidad en eso, entonces de repente “¡NO!” pero está diciendo sí (ríe) por la actividad que está haciendo y te das cuenta, ah si quiere eso, pero es ¡NO! o se sorprende o quiere algo “¡Mamá!”

14 Entrevistadora 2: Ya, ustedes se dan cuenta de eso mediante sus gestos y todo eso, a pesar de que lo que dice es lo contrario a lo que...

15 Psicólogo: Mh (afirma) entonces es mucho esforzarse por reconocer al niño, identificar y estar dispuesto a interpretar porque nosotros de cierta forma estamos fungiendo lo que como cualquier otro niño que viene pero ellos están más vulnerables, entonces, uno de nuestros niños se va a la casa y la mamá, no sé le van a hacer cariñito, en el hogar va a llegar a la casa y lo van a tener jugando tal vez, o lo limpian, lo bañan, le dan de comer y se pasan al siguiente niño, entonces ese afecto, su interpretación no llega o llega muy reducida, y ese rechazo el niño también viene mucho de su frustración, entonces uno tiene que estar atento.

16 Entrevistadora 1: Y alguna actividad, donde ellos se nieguen constantemente, que tu sepas que te va a decir que no, aunque...

17 Psicólogo: ah! (afirmando) eh, va a depender igual del caso al caso, no sé, no se me ocurre ahora ninguna, la fonoaudióloga (nombre), podría explicarle más un detalle ahí, ella ha trabajado más con ellas, desde el tema de comunicación precisamente, entonces ella podría darles un mejor ejemplo, pero no sé el tema a veces de... el tiempo de espera de alguna actividad y el cierre de actividad

18 Entrevistadora 1: mh... siempre les causa como rechazo.

19 Psicólogo: Ah! (afirmando) así como de “no, yo quiero seguir con esto”. Yo parto desde psicología sí, pero del psicoanálisis, entonces de ese eterno goce de cualquier persona como un adulto el seguir fumando, el seguir bebiendo, en este caso los pequeños el de seguir jugando, pero no podemos mantenernos en eso, porque la vida no es así (ríe).

20 Entrevistadora 1: (Ríe) Sí, ya vamos a pasar a la siguiente pregunta que es de los estatus diferentes, nos referimos a los adultos de acá de la comunidad y como el menor se relaciona con cada nivel jerárquico, así como directiva, profesorado, asistente.

21 Entrevistadora 2: Claro, la pregunta es ¿Cómo se da la relación entre estos niños con retos múltiples privados del cuidado parental y los distintos niveles jerárquicos de la comunidad educativa, o sea los directivos, los profesionales.

22 Entrevistadora 1: Va como dirigido a que si tú crees que existe alguna diferencia

23 Psicólogo: Si hay alguna diferencia se dará por parte del adulto la (...no se entiende) que tenga porque el niño con el nivel cognitivo que tiene, la situación en la que viven, ya sea motriz, este no sé parálisis, no sé lo que a ustedes se les ocurra, a él no le va a interesar si yo soy psicólogo si ella es educadora, si ella es directora, si la fonoaudióloga, a él no le interesa, solo es un adulto más que pasa por su vida de los muchos que han pasado y los que seguirán pasando y le va a interesar si le va a dar cariño, si le va a dar rechazo, si le va a dar juego, si le va a dar alimento, lo que le va a ofrecer es lo único que lo va, pudiere estar interesando y como se lo da, entonces muchas veces no sé pienso en el alumno de escuela regular como de escuela diferencial de lo que quieran que por la condición familiar en la que vive es odioso, y ves al niño y dices, “oh me toca trabajar con él, pero oh, bueno voy a dar mi mejor actitud, venga a darle!” pero saber que el niño es odioso, por la situación en la que vive, no, contextualmente la familia le ha permitido esta conducta y esta desregulación o lo que quieran, eh, y cada uno de los profesionales va reaccionando igual con este niño, ahora, con el tema de los niños del hogar es más complejo porque como les digo, no hay nadie funcionalmente que en casa le dé el afecto tal vez incondicionalmente como pudiera pensarse un padre que no siempre va a ser así tampoco, aun menos, aun menor probabilidad en los chicos del hogar, entonces ahí si insisto que la relación o la diferencia se va a dar de persona a persona, del adulto hacia el niño y con eso el niño va a responder

24 Entrevistadora 2: Dependiendo de esa forma que el adulto... y en cuanto a los pares... O sea me imagino que trabajas con un niño a la vez.

25 Psicólogo: eh, puedo estar jugando con ellos en sala, como puedo estar con un niño a la vez. Ahorita Como psicólogo clínico y comunitario me estoy enfocando más al trabajo con

las familias , trabajar, platicar, llegar a una situación con cada familia y justamente con estos niños del hogar, pues, ¿con qué familia trabajo?, sólo un historial de tanta verborrea que se pudo haber escrito y ya no te dice nada, y lo más que se pudo hacer y que también hay todo un conflicto, llevar una capacitación, intentar que la persona que les dio la capacitación a las cuidadoras del hogar, se aterrizará en él, de ten en cuenta que si tu vivieras con una sonda, ¿te gustaría tenerla sucia? ¿te gustaría que cuando te cambien el pañal, el pegamento te lo pongan en la piel y no sobre, o sea, no como debe ir el pañal? situaciones así que las cuidadoras solo lo veían como un trabajo más y no lo ven como, pues, un cuidado realmente que se debe dar y ese fue mi nivel de alcance con ellos, porque, una no pueden venir para acá las cuidadoras y yo no puedo estar yendo hasta allá, hasta estación central, entonces por más que nosotros queríamos y también la recepción de este hogar, como de muchos otros, sin importar Chile o México, los cuidadores van a varias, entonces si el trabajo con ellos es complicado y va a depender de muchas cosas.

26 Entrevistadora 2: Y en cuanto a lo que te decía, ya que tú haces ese trabajo y también haces el trabajo en el aula, la relación de estos niños con los pares que si tienen cuidado parental o los que no lo tienen, ¿como ves tú esa interacción?

27 Psicólogo: A mí me parece que por el tema cognitivo y el tema de que como cualquier niño si solo vive entre adultos se va a poder relacionar mejor con adultos, como lo vemos mucho en el hijo único entre todos los hermanos grandes o tíos, pues el hijo como se ven regaloneado por todos y cuando se enfrenta a otro niño no sabe relacionarse adecuadamente, eso en un contexto regular, ahora, en un contexto como el nuestro, pues, aún más se le vuelca la atención, toda la mirada o al contrario, “si si lo cuido” pero al mismo tiempo es el niño mueble de la casa, cuando está llorando “ay, si si si” lo calman y otra vez la familia se puede girar o estar al pendiente o nose, mil y un formas que tal vez ustedes ya han platicado muchísimo, desde sus estudios pero, pues, estos niños están acostumbrados a que la atención sobre todo desde el adulto pudiera estar dirigida a ellos y cuando se dan cuenta que la atención va hacia otro, pueden reaccionar en algunos casos pues mal, llanto, celos y ahí va a depender mucho de la capacidad del niño y cómo se lleve también en el aula por los adultos el de “no, debes de aceptar que en este momento estoy con otro niño. También tienes mi atención y tienes mi afecto” creo que eso debe ser muy importante transmitirle de alguna forma que el amor que se le da al niño es igual, pero no

por eso, no porque me esté dedicando a otro niño no te lo voy a dejar de dar, que luego eso se obvia el comunicarlo pero también se deja de lado, entonces... si los niños, a mí me parece que por lo mismo, entre que viven entre adultos no se les enseña a socializar.

Cuando yo llegué aquí y lo sigo viendo, los pequeños están en el receso pero no es como un receso de cualquier escuela, cada pequeño está en su mundo, encerrado porque no se tiene sordoceguera, cómo te comunicas con ese niño si su compañerito de al lado tiene ceguera y autismo, y el compañerito de al lado no tiene ningún medio de... no, no tiene lenguaje convencional y aparte está en silla de ruedas y su nivel cognitivo es bajo, entonces la socialización ahí, ¿cómo se va a dar? si también el entorno familiar se los ha negado, entonces, yo lo que platicaba era, bueno, hay que hacer que socialicen entre ellos, no siempre se puede lamentablemente, porque las mismas educadoras están en el tema de “tengo que seguir atendiendo esto”, “tengo que seguir esto” y también “estoy en mi receso” o sea, se les pudiera pedir muchas cosas pero tampoco tienen la energías, ni las manos, ni la atención y en la medida de lo posible por ejemplo yo he intentado en el de uno de los chicos grandes, “(nombre del menor), ¿sabes quién está a tu lado?” y este chico tiene ceguera y según autismo ¿no?, yo tengo ahí un tema personal con el diagnóstico de autismo, por eso digo eso, eh, pero ese es el diagnóstico ¿no?, pero con todos estos rasgos reacciona el chico después de que ya ha sido institucionalizado aquí ... el de no no sé quién, ah mira está esto y el otro niño, el otro niño, adulto o joven, eh, pues, en su mundo no, así, te puedo ver pero no te puedo escuchar, pues, que se sientan, que se toquen y que eso se pudiera mantener, ahí podríamos hablar de que se están relacionando y si se mantuviera ese constancia, pudiera haber una socialización y también muchos cambios cognitivos, sociales, de aprendizaje u terapéuticos, pero uno intenta hablar eso con los papas, de que es necesario que lo repliquen en casa y los papas de no para qué, pues, algunos papás me lo han cachado así ¿no?, el de “ah! si tienes razón, mi hijo está na más encerrado en la pieza y debo hacer algo más” y yo no sé, se están esforzando en llevarlo más con los primos, que socialice más, y otros como de “no, llevo así diez años o veinte y no voy a cambiar” por la situación compleja en la que viven ¿no?, ese tema es difícil con pares, es complicado.

28 Entrevistadora 2: Claro, y con estos niños del hogar, aún más, porque ellos no tienen más interacción que con adultos

29 Psicólogo: Saben entre ellos, por ejemplo las dos niñas que están en la sala de (nombre de la educadora), saben que viven juntas, que tanto comprenden que pudieren sentirse hermanas, no se, se ven siempre, pero cada una está en su mundo, sobretodo la que tiene marcha, es de ah, gira, gira a ver quién la cacha y la otra como, ¿qué hago, quien me pone atención ahora?”, entonces ahí está el tema y yo creo que insistiría en el tema de a los niños conforme van desarrollándose se les enseña a socializar, se les enseña a relacionarse, a los pequeños en estas situación y más del hogar, se les enseña muy poco o se obvia, yo creo que sobretodo se obvia, como de “ah si, el niño por ser niño va a socializar” y, pero dónde está el adulto que le enseña a no pegar, que le enseñan el de que apretar o pellizcar lastima y que se puede mejor relacionarse con una caricia, que con una situación de familia eso se puede aprender, o no, no es garantía, pero en la situación del hogar esto es más abandonado.

30 Entrevistadora 2: Esa es la entrevista, muchas gracias por tu tiempo y experiencia.

Anexo 9

CARTA PRESENTACIÓN

13 de Mayo de 2019

Escuela Especial
Ñuñoa
Región Metropolitana, Chile

Estimada Directora:

Somos Laura Barrera Villavicencio y Laura Sotomayor Rodríguez, estudiantes de quinto año de la carrera de Educación Diferencial Problemas de Visión de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, nos encontramos realizando nuestra memoria de título la cual lleva por nombre “Percepciones sobre las habilidades sociales de niños y niñas con retos múltiples privadas del cuidado parental, que tienen los profesionales de la comunidad educativa de dos escuelas especiales de la comuna de ñuñoa, Región Metropolitana”.

Esta investigación se llevará a cabo mediante un Estudio de Caso, para ello es importante contar con la participación de los profesionales de la comunidad educativa que trabajan directamente con los estudiantes privados del cuidado parental.

Es por esta razón que nos dirigimos a usted para solicitar la autorización de visitar la escuela en al menos una ocasión para realizar una entrevista a los profesionales de la escuela que deseen participar de la investigación

La participación de esta unidad educativa en nuestra investigación, es de gran relevancia para el desarrollo de la misma, dado que será un aporte y visibilización del tema, el que ha sido poco investigado; además puede ser la génesis de futuras investigaciones.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con las estudiantes memoristas Laura Barrera al correo barrera.villavicencio@gmail.com, Laura Sotomayor al correo laura.sotomayor2015@umce.cl o la profesora guía Verónica Caris a través de su correo electrónico m_veronica.caris@umce.cl.

Agradecemos de antemano el tiempo y la atención prestada a esta solicitud, estaremos atentas a sus comentarios.

Atentamente,

Laura Barrera Villavicencio
Laura Sotomayor Rodríguez