



ESCUELA DE EDUCACIÓN

**“CONSTRUCCIÓN DEL AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES QUE  
PRESENTAN DISCAPACIDAD COGNITIVA: VALIDACIÓN DEL DISCURSO  
DE LOS ESTUDIANTES”.**

Alumna(s): Candia Collipal, Nicole.

Molina Fuentes, María Paz.

Rubio Maldonado, Priscila.

Profesora guía: Astorga Lineros, Blanca.

Tesis Para Optar al Título de Profesor de Educación Diferencial

Tesis Para Optar al Grado de Licenciado en Educación

Santiago, 2011.

## **Agradecimientos**

En primer lugar, queremos agradecer a Blanca Astorga Lineros quién no sólo nos guió en este proyecto de investigación, sino que fue nuestra guía durante todo nuestro proceso profesional. Agradecemos su entrega y generosidad.

**Priscila, María Paz y Nicole.**

Al finalizar esta larga etapa, quisiera agradecer a las personas más importantes de mi vida: mi madre y mi abuela. Gracias por su apoyo y amor incondicional, no sólo en mi formación profesional, sino que a lo largo de toda mi vida.

En segundo lugar agradecer a mi compañero de camino, pilar fundamental en los momentos más difíciles. Gracias por su apoyo y amor.

En tercer lugar, a mis compañeras Nicole y María Paz, gracias por su apoyo y comprensión durante estos cuatro años de amistad.

**Priscila Rubio Maldonado.**

En primer lugar agradecer a mi familia: padres, hermana y abuelos, quienes han sido guía y apoyo incondicional en cada etapa de mi vida. Sin ellos no hubiese sido posible finalizar este proceso.

A Nicole y Priscila, quienes han acompañado este proceso en las buenas y en los momentos complicados, siendo comprensivas y no solo compañeras, si no verdaderas amigas.

Dar las gracias a las niñas: Dani, Eli, Feña y Paloma, las cuales han acompañado grandes momentos en mi vida, construyendo una amistad sólida a través de la sinceridad y el cariño.

Y por último a Manu, quién a lo largo de mi desarrollo profesional se mantuvo incondicional, brindando todo tipo de apoyo en los momentos necesarios.

**María Paz Molina Fuentes.**

Dedico este trabajo de investigación a los seis adolescentes que formaron parte de este proyecto, que con sus reflexiones y confidencias nos abrieron sin temor las puertas de sus vidas. Sin ustedes este proyecto no hubiera sido posible.

También a mi familia: Edith, José y Matías quienes día a día me demuestran su amor y apoyo sin condiciones. Gracias por entregarme tanto y confiar en mí.

A Victoria Muñoz, mi hermana de la vida, por comprenderme y consentirme.

Finalmente a Priscila y María Paz, mis compañeras de proyecto, futuras colegas y grandes amigas, agradezco su comprensión y tolerancia, aprendí mucho de ambas.

**Nicole Candia Collipal.**

## ÍNDICE

<b>I. Introducción.....</b>	<b>7</b>
<b>II.- Tema de Investigación.....</b>	<b>9</b>
<b>III.- Problema de Investigación.....</b>	<b>11</b>
1.1 Antecedentes Preliminares.....	11
1.1.2. Investigaciones de 1962 a 1978.....	11
1.1.3. Investigaciones de 1999 a 2007.....	12
1.2. Experiencia Pedagógica.....	15
1.3. Proyecto Educativo Institucional Colegio Francisco de Miranda.....	15
1.4 Normativas Ministeriales.....	16
<b>IV. Planteamiento del Problema.....</b>	<b>18</b>
<b>V. Pregunta de Investigación .....</b>	<b>23</b>
<b>VI. Objetivos de la Investigación.....</b>	<b>23</b>
1.1. Objetivo General.....	23
1.2. Objetivos Específicos.....	23
<b>VII. Marco Teórico.....</b>	<b>24</b>
<b><u>VII. Capítulo 1: Construcción de Autoconcepto.....</u></b>	<b>24</b>
1.1 Conceptualización del Autoconcepto.....	24
1.2 Teorías sobre la Construcción del Autoconcepto.....	26
1.2.1 Simbolismo Interaccionista (Teoría del Espejo).....	26
1.2.2 Teoría del Aprendizaje Social.....	27
1.3 Tipo de Autoconcepto.....	28
1.3.1 Autoconcepto Académico.....	28

1.3.2 Autoconcepto Social.....	29
1.3.3 Autoconcepto Personal y Emocional.....	29
1.3.4 Autoconcepto Físico.....	30
1.3.5 Funciones del Autoconcepto.....	30
<b><u>VIII. Capítulo 2: La Discapacidad: Una representación histórica</u></b> .....	<b>32</b>
1. Las visiones de Discapacidad: Desde el Exterminio	
hasta la inclusión.....	35
1.1 Visión de Exterminio.....	35
1.2 Visión Mágica.....	36
1.3 Visión Religiosa .....	37
1.4 Visión Médica.....	38
1.5 Visión Rehabilitadora.....	39
1.6 Visión Social.....	40
<b>2. Necesidades Educativas Especiales, a la luz de la integración en Chile</b> .....	<b>44</b>
2.1 Una Nueva Concepción de los Trastornos del Desarrollo	
y de la Deficiencia.....	44
<b><u>IX. Capítulo 3: Adolescencia y Discapacidad</u></b> .....	<b>51</b>
1. Discapacidad, adolescencia y construcción de Autoconcepto.....	55
<b>X. Diseño Metodológico</b> .....	<b>57</b>
1. Tipo de Metodología de la Investigación.....	57
2. Características de la Investigación según enfoque cualitativo.....	57
2.1 Fase Preparatoria.....	58
2.2 Fase de Trabajo de Campo.....	59

2.3 Fase Analítica.....	60
2.4 Fase Informativa.....	60
2.5 Diseño de la Investigación.....	60
2.6 Características Metodológicas de la Investigación.....	61
3. Población y Muestra.....	62
3.1 Datos Relevantes del Colegio.....	62
3.2 Matricula Total.....	62
3.3 Total Matricula Estudiantes con Discapacidad.....	62
3.4 Muestra.....	63
<b>4 Técnicas e Instrumentos.....</b>	<b>63</b>
<b>5 Objeto de Estudio.....</b>	<b>63</b>
<b>XI Análisis por Categoría.....</b>	<b>64</b>
1.La Familia, los Amigos y la Comunidad	
Escolar: La Búsqueda del cobijo, comprensión y afecto.....	64
2. La Valoración del Amor y la Búsqueda del Complemento.....	75
3. Tengo o no Tengo Discapacidad.....	79
4. Discapacidad y Derechos Humanos.....	85
5. Capacidades y Éxito Escolar.....	89
<b>XII Conclusiones.....</b>	<b>95</b>
<b>XIII Bibliografía.....</b>	<b>103</b>
<b>XIV Anexos.....</b>	<b>109</b>
Entrevistas.....	110
Observaciones.....	169

## I. INTRODUCCIÓN

La adolescencia ha sido estudiada en diversas investigaciones, las cuales han abordado esta etapa desde aspectos que se relacionan con lo biológico, la sexualidad, la escuela, entre otros. Generalmente estos temas han sido estudiados desde la perspectiva del observador, siendo el adolescente el objeto de estudio.

A raíz de estas situaciones es donde nace nuestro proyecto de investigación, pues nos interesa comprender cómo los Adolescentes que presentan Discapacidad Cognitiva construyen su Autoconcepto, centrándonos en el propio discurso de los estudiantes.

Como autoras de este proyecto de tesis, tenemos la convicción de que es momento de validar la voz de los estudiantes, pues son ellos los actores principales y sus relatos constituyen fuentes valiosas para las investigaciones educativas.

La estructura que sigue este proyecto comienza con el tema de investigación, en donde se desarrolla brevemente la conceptualización de la discapacidad en la historia, esto con el fin de contextualizar e introducir al lector, mostrando la relevancia de la temática.

El problema de investigación se sustenta en base a estudios y antecedentes preliminares sobre el autoconcepto de adolescentes que pertenecen a diversos contextos educativos, como también en las normativas ministeriales. Pero fundamentalmente la problemática surge en base a nuestras propias experiencias y prácticas profesionales, donde evidenciamos que en la mayoría de los establecimientos donde desarrollamos nuestra labor pedagógica existen significativas carencias en el desarrollo de ámbito socioafectivo.

Luego de establecer diversos cuestionamientos en torno a la problemática, se establece la pregunta de investigación con diversos objetivos que nos guiarán para comprender cómo los adolescentes que presentan Discapacidad Cognitiva se autoconciben desde su propio discurso conocer como ellos creen que el resto de la sociedad los visualiza, entendiendo que el autoconcepto se construye desde la visión que tiene un sujeto de sí mismo, de sus experiencias y de las interpretaciones que hace del ambiente.

Es así como se construye este proyecto de tesis, un estudio de caso en donde participan un grupo de seis adolescentes que presenten Discapacidad Cognitiva que forman parte del Proyecto de Integración del Colegio Francisco de Miranda.



## II. TEMA DE INVESTIGACIÓN

### **“Construcción del autoconcepto de Adolescentes que presentan Discapacidad Cognitiva: Validación del discurso de los estudiantes”**

A lo largo de la historia la conceptualización de la discapacidad ha tenido transformaciones de acuerdo a los diferentes paradigmas y/o modelos que han marcado en diversos aspectos la forma en cómo se ha visualizado social y culturalmente.

Las personas que presentan ‘discapacidad’ son actualmente sujetos de derechos. La validación de su condición no es un hecho casual, sino que responde a las diferentes etapas de evolución de este concepto, el cual inicialmente se caracterizaba por tener denominaciones que desvalorizaban a los individuos, siendo sometidos a formas de vida que los desvinculaban del resto de la sociedad.

Así lo señala el Mineduc (2007) citado en Rojas (2010:38) *“El camino que se ha recorrido hasta considerar actualmente a las personas con discapacidad como sujetos de derecho ha tenido distintas estaciones: “abandono, aislamiento, reclusión, segregación, discriminación, etapas en las que recibieron distintas denominaciones tales como “anormales” , “lisiadas” , “enfermas” , “inválidas”, “minusválidas”, “incapacitadas”, todos términos que connotan su condición perturbadora del orden establecido, es decir, desde lo*

*que se visualiza como “lo normal” , “ lo legitimo” , “lo valido” y por tanto sujetas al temor, al rechazo y a la segregación social”.*

Si una sociedad utiliza la palabra “anormal” para denominar a un grupo de sujetos con ciertas características, probablemente estas personas internalicen esta creencia, la que finalmente podría influenciar en la construcción de su autoconcepto.

Enfocamos nuestro interés en la construcción de autoconcepto de adolescentes que presentan discapacidad cognitiva desde su discurso, considerando la etapa de la adolescencia como un período donde se producen cambios significativos. Es en esta etapa donde se produce una crisis respecto a los cambios afectivos, cognitivos, físicos, esta nueva imagen que el sujeto concibe de sí mismo influye de manera positiva o negativa el autoconcepto de los adolescentes.

La diferencia y la relevancia de esta investigación en comparación con otras, está en que ahondaremos en la construcción del autoconcepto de jóvenes con discapacidad cognitiva, pero desde su propia visión. Nos interesa comprender cómo se autoconciben, de igual manera identificar cómo ellos creen que la sociedad los visualiza.

### **III. Problema de Investigación**

#### **1.1- Antecedentes Preliminares**

A continuación se presentarán diversas investigaciones realizadas entre la década del 60 y 70 que desarrollan el estudio del autoconcepto de estudiantes que presentan discapacidad en contextos integrados, parcialmente integrados y segregados, entendiendo por contextos segregados a las escuelas especiales.

##### **1.1.2- Desde 1962 a 1978:**

Investigaciones anteriores muestran diferentes conclusiones sobre la influencia de la valoración del autoconcepto en diferentes contextos educativos: Integrados, parcialmente integrados y segregados. Así lo compila Pérez, J y Prieto, M. (1999;33).

En 1962, Meyerowitz, a través del "*Illions Index Of Self-Derogation*", evaluó el autoconcepto de alumnos "deficientes" en ambientes integrados, dicha investigación arrojó por conclusión que los estudiantes que presentan estas características presentan un autoconcepto más bajo que los estudiantes "normales". Años más tarde Welch (1965) confirma estos mismos resultados.

Carroll en el año 1967, demuestra que los estudiantes “deficientes” en ambientes segregados se mostraban más autodespectivos que los parcialmente integrados. En cambio, Walker (1972) no encontró diferencias entre los alumnos que ocupan espacios segregados y los estudiantes parcialmente integrados.

Fine y Cadwell en 1967, aseguran que los estudiantes “deficientes” que están integrados en aulas regulares se autoevalúan positivamente. Para Strang, Smith y Rogers (1978), postulan que los estudiantes parcialmente integrados tienen un mejor autoconcepto que los alumnos segregados.

De acuerdo a las investigaciones mencionadas anteriormente es posible inferir que la valoración del autoconcepto puede verse influenciado de manera positiva o negativa de acuerdo al contexto educativo en el cual se desarrolle el sujeto.

### **1.1.3.- Desde 1999 a 2007**

A continuación se mencionarán dos investigaciones más actuales sobre autoconcepto desarrolladas durante los últimos 12 años en Chile. El primero estudio es de carácter cualitativo, e intenta comprender el autoconcepto de adolescentes que no presentan discapacidad valorando su propio discurso.

En segundo lugar, se muestra un estudio cuantitativo del estudio del autoconcepto de adolescentes que presenta necesidades educativas especiales y sin ellas.

**Saavedra, E. *“Estilos de crianza y construcción del autoconcepto: una mirada desde el discurso del adolescente”* (1999). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.**

La investigación realizada por Saavedra aborda la construcción del autoconcepto y las diferentes temáticas en las cuales se desarrolla y desenvuelve el sujeto, a través del discurso que él mismo construye. Para esta investigación participaron 10 jóvenes de ambos sexos de la ciudad de Curicó, Chile.

Acerca de los resultados se describe el autoconcepto de adolescente a través de las siguientes categorías:

- La imagen física aparece como un punto sensible en cada uno de los jóvenes y está estrechamente ligada a la relación que establece con el sexo opuesto.
- El plano sexual, se identifica como característica común la responsabilidad como respuesta a posibles situaciones de embarazo no deseado, como también al hecho de poner límites frente a la pareja.

- De acuerdo a la imagen de sí mismo, los estudiantes se reconocen inteligentes, responsables y autoexigentes. El autor lo vincula con las expectativas familiares, escolares y sociales, las cuales valoran el rendimiento académico como una forma de ascenso social.
- En los y las adolescentes que han sufrido el alejamiento de uno de sus padres se observa que existe un fuerte sentido de autonomía y autoeficacia en la transformación de su proyecto de vida.

**Gómez-Vela, M; González, F y Verdugo, M. *“Calidad de vida y autoconcepto en adolescente con necesidades educativas especiales y sin ellas”* (2007) INICO, Universidad de Salamanca.**

Autores: María Gómez-Vela, Miguel-Ángel Verdugo y Francisca González Gil. El objetivo de dicha investigación es constatar la relación entre calidad de vida y autoconcepto durante la etapa de adolescencia, para efecto de esta investigación participaron 1.121 estudiantes, su rango etario fluctúa entre 12 a 18 años, de los cuales 151 presentaban necesidades educativas especiales (en adelante NEE).

Las conclusiones de la investigación indican que los adolescentes presentan puntuaciones positivas en autoconcepto y calidad de vida. Sin embargo, existen diferencias significativas en estudiantes que presentan NEE

afectando al autoconcepto académico y al desarrollo personal de los alumnos, a su bienestar físico y su autodeterminación.

## **1.2.- Experiencia Pedagógica**

En esta instancia quisiéramos referirnos a nuestra experiencia pedagógica enfocándonos en el proyecto educativo del establecimiento en donde se llevará a cabo nuestro estudio de caso, pues consideramos que este establecimiento posee una propuesta educativa distinta en comparación con las otras realidades que hemos podido evidenciar dentro de nuestra formación profesional.

## **1.3 Proyecto Educativo Institucional Colegio Francisco de Miranda.**

A continuación se mencionará el Proyecto Educativo del Colegio Francisco de Miranda con el fin de identificar cual es la propuesta educativa del establecimiento. Para efectos de la esta investigación se hace necesario considerar dicho documento debido a que creemos que conociendo los valores transversales del colegio podemos acercarnos a su propio contexto.

En el documento se hace referencia a las actitudes que se intenta promover en los estudiantes. Dentro de las más destacadas se reconoce la

**autenticidad** considerando como relevante el conocimiento de sí mismo; seguridad; independencia; equilibrio; transparencia; honestidad y consecuencia.

Creemos que estas actitudes son favorables para su desarrollo intrapersonal, interpersonal y su disposición frente al aprendizaje.

#### **1.4.- Normativas Ministeriales**

En relación a los documentos ministeriales hemos considerado el Manual de Convivencia Escolar, con el objetivo de evidenciar si efectivamente existen normativas que promuevan y valoren las actitudes que propicien una construcción de autoconcepto positiva.

#### **“Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo: Manual sobre Convivencia Escolar dirigido a todos los integrantes de la Comunidad Educativa” (2011)**

El Manual de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación entrega herramientas a la comunidad educativa para abordar posibles conflictos que puedan surgir dentro de los establecimientos, enfatizando en la violencia escolar

En este documento existe un escaso énfasis en promover actitudes favorables para la construcción del autoconcepto como base del desarrollo personal y social de los estudiantes. En cambio, centra su foco en entregar



herramientas a la comunidad escolar para abordar posibles síntomas de violencia escolar.

#### **IV. Planteamiento del Problema.**

En nuestra formación profesional hemos construido una visión de la pedagogía en donde la educación se concibe como un proceso integral, considerando el desarrollo cognitivo, emocional y social como la base del proceso de construcción de aprendizaje de los educandos.

Como pedagogas en educación diferencial esta creencia se hace más evidente porque nuestra labor se lleva a cabo en contextos donde el desarrollo integral de los estudiantes está socialmente desvalorizado. Así lo afirma el estudio realizado por Gómez-Vela, Verdugo y González (2007), en él concluye que existe un menor autoconcepto en estudiantes que presentan necesidades educativas especiales en relación a los que no las presentan afectando al autoconcepto académico y al desarrollo personal de los alumnos, a su bienestar físico y su autodeterminación.

Llevándolo a un ámbito práctico hemos sido testigo a lo largo de nuestras experiencias de situaciones en donde el trabajo pedagógico se centra en potenciar el área cognitiva dando poco énfasis en el ámbito socioafectivo. Aspecto que las autoras consideran fundamental para el aprendizaje y el desarrollo del autoconcepto de un sujeto, debido a que la visión que tiene un sujeto de sí mismo se construye según Marsh y Hattie compilado en Balaguer;

García-Merita y Pastor (2003) a partir de sus experiencias y de sus interpretaciones del ambiente.

Para las investigadoras la construcción del autoconcepto está sujeta a constantes modificaciones, estos cambios surgen de acuerdo a las interacciones sociales que el individuo va estableciendo con su entorno, y se ve modificada por primera vez cuando estos ingresan a un sistema escolar, en el cual frecuentemente deben poner en juego y demostrar sus habilidades en un contexto competitivo.

Beltrán y otros (1987) citado por Pérez, J y Prieto, M. (1999) postulan que *"el autoconcepto abarca a las evaluaciones, ideas, imágenes y creencias que el sujeto tiene de sí mismo, incluyendo las que otros tienen de él y hasta la imagen personal que le gustaría ser. Dicho autoconcepto se forma a través de la experiencia con el ambiente: lo que el sujeto piensa que los demás piensan de él, la comparación con los otros, el papel que desempeña, identificación con un modelo significativo, etc. Y se ve fuertemente influenciado por la edad, sexo, refuerzos que recibe y la imagen que los demás proyectan sobre él"*.

El autoconcepto puede influenciar positiva o negativamente en la disposición del estudiante frente al aprendizaje. Sin embargo, en nuestras prácticas pedagógicas hemos evidenciado que existen carencias en el fortalecimiento de estas actitudes esenciales para el desarrollo personal y

escolar, centrando su foco en potenciar aspectos que se relacionan con el ámbito cognitivo.

No obstante, también hemos podido evidenciar una realidad distinta a lo mencionado anteriormente, es por esto que nos resulta interesante conocer el contexto de los estudiantes que participan del Proyecto de Integración del Colegio Francisco de Miranda, establecimiento con consideraciones valóricas hacia el desarrollo integral y la valoración de la identidad de cada uno de sus educandos.

Conociendo las dos realidades mencionadas anteriormente, una en la cual se prioriza el desarrollo cognitivo por sobre el desarrollo del autoconcepto. Y por otra parte, en donde se potencian habilidades favorables para la construcción de autoconcepto positivo a la par con el desarrollo cognitivo de los estudiantes, es posible concluir que: Si bien los dos contextos mencionados se rigen por las normativas ministeriales como el manual de convivencia escolar, currículum y las políticas públicas sobre educación, cada institución actúa de manera diferenciada en cuanto a valores y actitudes que quieren reconocer en sus estudiantes.

Por su parte, el establecimiento educacional Francisco de Miranda, centro en el cual llevaremos a cabo nuestro trabajo de campo, existe interés en desarrollar habilidades tanto en el ámbito cognitivo así como también el

aspecto socioafectivo, (así lo señala su proyecto educativo) aspectos que no se evidencian explícitamente en las normativas ministeriales.

Este rasgo tampoco se evidencia en el Manual de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación, en este documento existe un escaso énfasis en promover actitudes favorables para la construcción del autoconcepto como base del desarrollo personal y social de los estudiantes. En cambio, centra su foco en entregar herramientas a la comunidad escolar para abordar posibles síntomas de violencia escolar.

De igual manera se puede concluir, y considerando las características de las investigaciones que se han desarrollado anteriormente en relación al autoconcepto de estudiantes y adolescentes de diversos contextos escolares, sumado al vacío teórico respecto a estudios que aborden la construcción de autoconcepto desde el propio discurso de adolescentes que presenten Discapacidad Cognitiva es que surgen las siguientes preguntas:

Siendo la adolescencia la etapa donde surgen más conflictos en el ámbito cognitivo y socioafectivo ¿De qué manera se ve modificado el autoconcepto en dicha etapa en estudiantes que presentan Discapacidad Cognitiva?

Considerando la construcción social que existe sobre discapacidad nos preguntamos ¿Qué importancia otorgan los adolescentes que presentan

Discapacidad Cognitiva en su construcción de autoconcepto la visión que tiene el resto de la sociedad sobre ellos?

Finalmente nos interesa comprender cómo construyen el autoconcepto los adolescentes que presentan discapacidad cognitiva en un contexto donde se valoran actitudes que favorecen la autovaloración de cada uno de sus estudiantes, enfatizando en su propio discurso.

## **V. Pregunta de Investigación**

¿Cómo construyen el autoconcepto los adolescentes que presenta discapacidad cognitiva en el colegio Francisco de Miranda?

## **VI. Objetivos de la Investigación**

### **1.1.- Objetivo General**

Conocer como construyen el autoconcepto los adolescentes que presentan discapacidad cognitiva en el Colegio Francisco de Miranda.

### **1.2.- Objetivos Especificos**

- Conocer historia de vida de los adolescentes mediante su propio testimonio.
- Conocer las características que reconocen los adolescentes respecto de sí mismos en el ámbito físico, emocional y cognitivo.
- Reconocer la influencia de tales valoraciones en el desarrollo integral.

## **VII.- Marco Teórico**

### **Capítulo 1: Construcción del Autoconcepto**

#### **1.1- Conceptualización Autoconcepto**

A lo largo del tiempo se han elaborado varias definiciones de autoconcepto las cuales varían según autor, posición teórica o simplemente por la variedad de términos utilizados tales como: autoimagen; autopercepción; representación de sí; etc. Según L'Ecuyer (1985) citado en J. Arráez (1998; 48) “Los autores cualquiera que sea el término utilizado, se refieren básicamente a los mismos contenidos: conjunto de rasgos, imágenes y sentimientos que el sujeto reconoce como formando parte de sí mismo, influenciado por el medio”.

Marsh y Hattie (1996) citado en Pastor y otros (2003; pp 141 a147) señalan que el autoconcepto responde a las autopercepciones de una persona que se forman a partir de su experiencia y de sus interpretaciones del ambiente.

Por su parte, Epstein (1974) citado en Arráez (1998;49) compila diversas definiciones de autoconcepto y establece las siguientes características comunes entre dichas conceptualizaciones:

El autor establece que el autoconcepto es un “conjunto de conceptos internamente consistente y jerárquicamente organizados”, que representan una realidad compleja y dinámica que se va transformando de acuerdo a las



experiencias que establece el sujeto con su entorno. Dichas experiencias con personas significativas proporcionan nuevos datos y experiencias que el sujeto finalmente adopta para la construcción de su autoconcepto.

El autoconcepto es una realidad compleja porque está constituido por varios autoconceptos, como el emocional, social, académico y físico. “El mantenimiento de la organización del autoconcepto de sí mismo es esencial para el funcionamiento del individuo, al proporcionarle un sentimiento de seguridad e integridad” Epstein (1974) citado en Arráez (1998;49).

Particularmente en nuestras prácticas en diversos contextos educativos, hemos podido evidenciar que el autoconcepto académico (ya sea positivo o negativo) influye en las relaciones e interacciones que establece el estudiante con sus pares y el entorno. Es decir, de acuerdo a la validación o negación que da el medio social (profesores y compañeros) de las capacidades de un estudiante, puede influenciar en la manera en cómo se desenvuelve en el contexto escolar.

Siendo más explícitas, un profesor(a) que subestima o valora las competencias y capacidades de sus estudiantes influye en las valoraciones que tiene el resto de la comunidad educativa.

Recogiendo las conceptualizaciones expuestas por otros autores y desde nuestra propia visión como investigadoras, el autoconcepto es una

construcción compleja que realiza el propio individuo de sí mismo, y que a su vez, se ve influenciada por las percepciones que hace otros individuos que interactúan con él.

## **1.2.- Teorías sobre la construcción del autoconcepto<sup>1</sup>**

Sepúlveda Bobadilla (2001) compila algunas teorías que darían origen a la construcción del autoconcepto en los individuos. A continuación se muestra una síntesis de cada una de ellas.

### **1.2.1.- Simbolismo Interaccionista (Teoría del Espejo)**

En esta teoría Marchargo (1991) menciona que el autoconcepto se construye a partir las actitudes y manifestaciones que expresa el entorno sobre un sujeto. Es decir, el individuo se ve reflejado en esas actitudes y manifestaciones que expresan los demás sobre él.

Durante la niñez el sujeto percibe la imagen de sí mismo a partir de la información que recibe de su entorno, en dicha etapa esta información viene directamente de sus padres y familiares cercanos.

Cuando el niño o niña comienza a vincularse con personas externas a su grupo familiar, tales como amigos(as), compañeros(as) de colegio o

---

<sup>1</sup> Cit. Por: Sepúlveda Bobadilla, Max Jorge. "Estudio Comparativo del Auto-Concepto entre alumnos videntes y no videntes de 8° año de la Enseñanza General Básica de los Colegios Municipalizados de la Región Metropolitana". Tesis para optar al grado de Magister en Educación Física, Mención Administración Deportiva UMCE. pp 6 y ss.

profesores(as), y en la medida en que estos se transformen en personas significativas para él o ella, el niño(a) moldeará la forma en cómo se autoconcibe a partir de la continua interacción que mantenga con las personas de su entorno.

### **1.2.2.-Teoría del Aprendizaje Social**

Esta teoría propuesta por Albert Bandura (1969) postula que el niño o niña construye su autoconcepto a través de un proceso de imitación. Es decir, el sujeto incorpora actitudes y conductas propias de las personas de su entorno con las que se siente identificado, incorporándolas a su propio esquema.

El autor denomina este fenómeno como proceso de identificación, el cual se construye a diario con su entorno. El sujeto al identificarse con las personas de su entorno va adoptando sus características e incorporándolas a si mismo tratando de imitarlas.

Sin embargo, para efecto de esta investigación se ha optado por acoger la teoría del Simbolismo Interaccionista mencionada por Marchargo (1991) pues se considera que cada sujeto es único por el sólo hecho de poseer una biografía singular y provenir de un contexto particular. Las construcciones y modificaciones en sus aprendizajes las realiza influenciándose en una primera instancia por la familia y luego por las personas que son significativas en su vida.

### **1.3.- Tipos de Autoconcepto**

Machargo (1991) citado en Arráez (1998;49) propone que existen cuatro tipos de autoconcepto específicos dentro del autoconcepto general. A continuación se mencionará una breve definición de cada uno.

#### **1.3.1.- Autoconcepto Académico**

El rendimiento escolar influye en la auto-percepción del sujeto en relación a sus competencias, capacidades y la manera en cómo el entorno las valora.

Tradicionalmente el rendimiento académico está asociado a la inteligencia, luego al estilo cognitivo. Posteriormente, Burns (1979) y Purkey (1980) consideran que el autoconcepto es uno de los principales factores en el rendimiento académico.

Asimismo, Bookover (1967) señala que el rendimiento está condicionado por el autoconcepto académico, y que este se relaciona con la inteligencia pero no depende ella.

Volviendo al argumento de Burns (1979) y Purkey (1980), el contexto educativo es un factor determinante por la cualidad de las relaciones que se establecen entre el docente y el educando.

#### **1.3.2.- Autoconcepto Social**

De acuerdo con lo señalado por Machargo (1991) citado en Arráez (1998), el autoconcepto social se determina por la capacidad que tiene el sujeto

para establecer relaciones sociales, solucionar problemas, adaptarse y ser aceptado por su entorno (otras personas).

Muchos de los autores que hemos revisado conceptualizan el autoconcepto como el resultado de la interacción social que establece un sujeto con las personas que para él son significativas.

En consecuencia y considerando estas afirmaciones, comprendemos que el autoconcepto está asociado a un fuerte componente social, el cual puede influenciar de manera positiva o negativa a la construcción del autoconcepto de la persona.

### **1.3.3 Autoconcepto Personal y Emocional**

Este se relaciona con el sentimiento de satisfacción, bienestar, equilibrio emocional, seguridad y confianza que presenta un sujeto en sus posibilidades.

Frías (1990) a raíz de un estudio realizado sobre la relación entre autoconcepto y depresión, concluye que un autoconcepto bajo es un síntoma relevante dentro de la sintomatología depresiva. Es decir, ambos están estrechamente relacionados.

### **1.3.4 Autoconcepto Físico**

En este autoconcepto influye la percepción sobre como las habilidades y competencias para cualquier tipo de actividad física.

Tamayo (1985) señala que la ejercitación y la realización de deportes ayudan a mejorar factores emocionales negativos y el autoconcepto. Ayuda a afrontar el temor, la desconfianza y mejora la capacidad de afrontar de manera positiva las dificultades que se presentan en la vida.

#### **1.4 Funciones del Autoconcepto**

Según Machargo (1991) citado en Arráez (1998;53) el concepto de uno mismo cumple varias funciones en el psiquismo y comportamiento humano:

- a) Es un sistema que permite al individuo interactuar de forma equilibrada.  
  
Este sistema interpreta nuevas experiencias elaborando estrategias para cambiar la situación en sentido positivo cuando dichas experiencias son discrepantes para él mismo.
- b) En autoconcepto funciona como un filtro interior, que interpretará la experiencia según el concepto que tenga de sí misma cada persona. El valor y significado que se otorga a la realidad dependerán de cómo se autoconcibe la persona.
- c) El autoconcepto facilita al individuo la satisfacción de necesidades básicas, tales como el mantenimiento de la autoestima.
- d) El autoconcepto es un mediador entre el individuo y su entorno. Toda información que el individuo recibe de su entorno es interpretada positiva

o negativamente, concuerden o no concuerden con las interpretaciones previas que ha construido de sí mismo.

- e) El autoconcepto determina las expectativas que tiene un sujeto de sí mismo, condicionando su conducta. Es decir, si una persona posee un autoconcepto negativo, es probable que espere resultados negativos y un trato no favorable por parte de su entorno.

Junto con el desarrollo en los individuos, también el autoconcepto produce cambios y se va complejizando tanto por factores ambientales, debido a los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve el ser humano: familiar, escolar, laboral o social así como también cognitivos, debido al aumento de habilidades o destrezas que debe demostrar en un ambiente competitivo como la escuela. "A medida que el individuo aumenta en edad el autoconcepto se hace más multifacético y se produce una mayor integración de los diferentes dominios de este constructo" (Marsh 1985; Marsh y Shavelson 1985; L' Ecuyer 1990,1991).

En conclusión la función más importante del autoconcepto es guiar la conducta de los sujetos y aportar en la interpretación de la información que recibe de sí mismo por parte del entorno.

## VIII.- Capítulo 2: La Discapacidad: Una Representación Histórica

A continuación se presentará una breve reseña de la historia de las representaciones de la Discapacidad, considerando los diferentes enfoques que subyacen en torno a las representaciones sociales respecto a las personas con discapacidad.

La representación de Discapacidad ha tenido diversas comprensiones a lo largo de la historia, las cuales responden a los diferentes paradigmas y formas de percibir a las personas con discapacidad. *“A lo largo de la historia la conceptualización de discapacidad ha tenido transformaciones de acuerdo a los diferentes paradigmas y/o modelos que han marcado en diversos aspectos la forma en cómo se ha visualizado social y culturalmente.” (Broyna, 2009).*

Las primeras concepciones subyacen inicialmente de una perspectiva de segregación, la cual surge de la creencia de que existen individuos “anormales”, los cuales no tienen lugar en el rango de la normalidad. Así lo postula Skliar (2003) citado en Manosalva, S y Tapia, C (2008:3) *“La diferencia está histórica, social y culturalmente pensada y producida para legitimar los YO normales”.*

La reflexión mencionada anteriormente nos da a entender que para que en una sociedad exista la “normalidad” debe existir una oposición a ella, esa es



la denominada “anormal” y es así como a lo largo de la historia se ha etiquetado a personas que presenten alguna condición particular ya sea física o cognitiva, conceptualizándola como deficiencia, discapacidad o minusvalía.

Para comprender lo que entendemos por deficiencia, discapacidad y minusvalía, se hace necesario mencionar cómo se han conceptualizado estos términos de acuerdo a la CIDDM (Clasificación Internacional de Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía) citadas en Manzano, y otros (2008:26). En primera lugar, la CIDDM define por deficiencia: *“las deficiencias hacen referencia a las anormalidades de la estructura corporal y de la apariencia, y a la función de un órgano o sistema, cualquiera sea su causa”* (CIDDM, 1980).

Siguiendo con la conceptualización de Discapacidad propuesta en la CIDDM (1980) citada en Manzano, A y otros (2008:26) menciona: *“restricción o ausencia debida a deficiencia de la capacidad de realizar una actividad dentro del margen de lo que se considera normal para un ser humano”*. Asimismo define la minusvalía como: *“las desventajas que experimenta un individuo como consecuencia de la deficiencias y discapacidad, es decir, reflejan la adaptación del individuo al entorno”*.

Posteriormente las conceptualizaciones propuestas por la CIDDM en 1980 fueron sustituidas por las establecidas en la CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud) en la 54°

Asamblea Mundial de la Salud (2001) donde se promueve sustituir la visión negativa de la conceptualización de deficiencia, discapacidad y minusvalía por una visión donde se considere de manera positiva las actividades y participación social de las personas que presentan discapacidad. Asimismo, la consideración de los factores ambientales sumados al estado de salud que pueda generar discapacidad.

A diferencia de la CIDDM (1980), la CIF (2001) presenta un nuevo modelo teórico biopsicosocial, el cual considera la discapacidad desde factores personales y ambientales.

➤ Factores personales:

-Funciones corporales: Son las funciones fisiológicas o psicológicas de los sistemas corporales.

-Estructuras Corporales: Son las partes anatómicas del cuerpo, tal es el caso de los órganos, las extremidades y sus componentes.

➤ Factores Ambientales:

-Limitaciones en la Actividad: son las dificultades que un individuo puede presentar en realización de actividades.

-Restricciones en la Participación: son problemas que un individuo puede experimentar ante situaciones sociales, de participación en su entorno.

## **1.- Las visiones de Discapacidad: desde el exterminio hasta la inclusión.**

A lo largo de la historia la discapacidad ha sido visualizada a partir de diversas visiones o modelos, esto dependiendo del autor a cual se esté haciendo referencia. Para efectos de esta investigación se ha considerado fundamentalmente la revisión de dos textos, los cuales compilan la histórica de la Discapacidad, entre otras aportaciones.

El primer texto utilizado para sustentar este capítulo es "*Visiones y Revisiones de la Discapacidad*" compilado por Patricia Brogna (2009), la cual realiza una recapitulación desde la visión de Exterminio hasta la Visión Social. Asimismo se considerarán los postulados expuestos por Francisco Bariffi y Agustina Palacios (2007) en "*La Discapacidad como una cuestión de Derechos Humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con Discapacidad*" los cuales abarcan la historia de la discapacidad desde el Modelo de Prescindencia hasta el Modelo Social.

### **1.1.- Visión de exterminio.**

Las primeras prácticas discriminatorias contra las personas que presentan algún tipo de discapacidad se remontan a la prehistoria. Los grupos sociales durante aquel tiempo dependían de la caza y la recolección para sobrevivir.

Las personas con discapacidad fueron estigmatizadas debido a representar un peligro para el grupo, llegando a ser asesinadas dentro de las tribus, situando estas prácticas dentro de una visión de exterminio-aniquilamiento. Así lo afirma Brogna (2009: 176) *“Los miembros que no contribuían eran un riesgo económico. En este escenario, la discapacidad (o lo que hoy llamamos de este modo) quedaba simbolizada como aquella particularidad biológica o de comportamiento visible o evidente que ponía en peligro al grupo, y el espacio de exclusión estaba configurado por el grupo de su conjunto”*

## **1.2.- Visión Mágica.**

Siglos más tarde, con el cambio cultural de los hombres primitivos el hombre descubre la agricultura y su modo de vida comienza a ser sedentario, la discapacidad se percibe desde una mirada sacralizada-mágica. Según Palacios (2008; 65) también se encontraban presentes dentro de los discursos religiosos, los que profesaban que las personas con diferencias físicas o psíquicas *“eran una prueba viviente de la existencia de Satanás y su poder sobre los hombres”*

Todo este tipo de prácticas divinas, con causas ajenas al hombre tiene cabida en el animismo, concepto utilizado para la creencia de enfermedades y

males creados por espíritus o fuerzas animadas las cuales se creía posible sanar con exorcismos.

### **1.3 Visión Religiosa.**

La imposición del cristianismo en el mundo significó nuevas concepciones de discapacidad. La visión religiosa de la discapacidad lleva a la sociedad a actuar guiado por la caridad puesto que se considera a este grupo social en desventaja respecto a las personas “normales” Así lo compila Brogna (2009; 177) *“bajo la influencia de la episteme cristiana surge un nuevo modelo simbólico, y la discapacidad queda significada por tres elementos esenciales de esa cultura: la caridad, el castigo y el milagro”*.

Por otra parte, la discapacidad es visualizada como castigo divino, otorgado a los seres humanos por sus pecados, por lo que las personas que presentaban algún tipo de discapacidad seguían siendo segregadas y despojadas de sus derechos humanos. Y según lo mencionado por Bariffi, F y Palacios A (2007:13) en el modelo de prescindencia las personas que presentaban discapacidad no contribuían a las necesidades del grupo.

Puig de la Bellacasa (1990) citado en Manosalva, S y Tapia, C (2008:5) las clasifica dentro del paradigma tradicional *“en el que prima la consideración de los deficientes desde el punto de vista ambivalente de expresión del mal”*.

Más adelante, en la época contemporánea la discapacidad auditiva es por primera vez investigada e intervenida por la masificación de la educación y aparecen las primeras manifestaciones de entendimientos de las diferencias pero siempre desde los parámetros de la normalidad.

#### **1.4 Visión Médica.**

A fines del siglo XIX y principios del siglo XX surge una revolución paradigmática, comienza a primar la visión médico-reparadora, donde a la discapacidad se le otorga una mirada orgánica existiendo curas para ella, conceptualizada como un daño a nivel orgánico por alteraciones en el desarrollo pre y post natal.

De acuerdo a lo que postula Bariffi, F y Palacios A (2007:15) *“las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en sean reahabilitadas”*. En esta mirada se ve la discapacidad como una enfermedad que se puede curar y diagnosticar. *“La vertiente cultural nos permite entender la extrema complejidad del modelo médico-reparador: la ciencia “confirma” la individualidad del déficit y el “determinismo” orgánico de lo patológico, lo anticipa, lo diagnostica, lo nomina, le pone apellido, lo clasifica y ofrece un abanico de propuestas para su “reparación””* Brogna (comp) (2009:180).

Este cambio paradigmático, en donde las personas con discapacidad se denominan pacientes, comienzan las primeras valoraciones de los derechos de las personas con discapacidad naciendo las primeras escuelas especiales.

### **1.5 Visión Rehabilitadora.**

Posteriormente, con las dos guerras mundiales, muchos soldados sufrieron mutilaciones, lo que conlleva a que se amplíe la etiología de la discapacidad y se incorpora la rehabilitación y junto con él, surgimientos de nuevas intervenciones en las áreas físico-somática y funcional.

Aún la mirada se centra en la deficiencia, el déficit y anormalidad y el fin es rehabilitar a la persona, dejando de lado su contexto social. Lo que conlleva a la sociedad a mirar la discapacidad desde un enfoque normalizador–asistencialista, *“el mutilado era una persona a quien le faltaba algo, ya fuera un órgano, un sentido o una función. De este modo, la primera imagen presentada por este cambio en la terminología fue la de daño, la de prejuicio. La sensación era que la guerra se había llevado algo que se debía reemplazar”* Bariffi, F y Palacios, A (2007:16)

Uno de los hitos más importantes en cuanto a la interpretación de la discapacidad fue La Declaración Internacional de los Derechos Humanos, formulado por la ONU en el año 1940. Una de las declaraciones más

relevantes es: “La promulgación de la igualdad en la dignidad y valor de la persona, así como la igualdad de derechos sin distinción de ninguna clase, e incluye el derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad, al trabajo con igual salario por trabajo igual y a la educación entre otros” ANUIS (2006; 30).

## 1.6 Visión social.

Entre la década del 60 y 70 se cuestiona que la discapacidad era concebida por factores solo orgánicos y comienza a tomar fuerza la idea en relación al ser humano junto con el contexto en el cual se desarrolla. Es así como surge el principio de normalización en el año 1970 en el que se plantea que: *“toda persona tiene derecho a utilizar los servicios y vivir las experiencias sociales que brinda una cultura determinada”* este principio también es cuestionado en el sentido semántico, ya que se encuentra emparentado con palabras como normal, norma, normalidad, etc.

El recorrido histórico de la percepción de la discapacidad anteriormente mencionado da cuenta de la condición de desigualdad y discriminación que han sufrido las personas con discapacidad, desde aniquilamientos hasta poseedores de demonios, lo que llevó a actuar a los sujetos de manera hegemónica respecto a este grupo social.

La creencia en la “normalidad” y “anormalidad”, el paradigma cuerpo-máquina, además de las consideraciones de lo bueno y lo bello han sido los



principales argumentos de la visualización que tiene la sociedad sobre la discapacidad y de cómo ha actuado frente a ella, desde aniquilación hasta la negación de sus derechos humanos. *“Muchos de los fundamentos de estas desigualdades estaban relacionados con las consideraciones de lo bello y lo bueno que nuestra cultura heredó del mundo clásico. A este fundamente estético y ético se agregaron luego los paradigmas organicistas que consideraron el cuerpo como una máquina perfecta con funciones claramente delimitadas e inscritas en lo biológico”* Herrera, V (2008;84).

Actualmente, las representaciones sociales<sup>2</sup> acerca de las personas que presentan algún tipo de discapacidad se sitúan en una perspectiva integradora, considerando a las personas que presentan algún tipo de discapacidad como sujetos de derecho. Ampliando la concepción de discapacidad desde un plano individual hasta una postura social.” *En la actualidad se han superado gran parte de las concepciones negativas respecto de la discapacidad, y las propuestas políticas, sociales y culturales son más constructivas e integradoras”* Herrera, V (2008; 85).

Hoy en día la definición de discapacidad considera la condición del individuo y las interacciones con su entorno sociocultural. *Robert L. Schalock*

---

<sup>2</sup> De acuerdo a lo postulado por Serge Moscovici, las representaciones sociales son un conjunto de conceptos, afirmaciones, y explicaciones que tienen su origen en las comunicaciones interindividuales de la vida cotidiana. Pozzoli, M (1999) *“Una nueva epistemología a través del concepto de la “Interacción Social”*. Revista Castalia. Vol.1. pp 47-57

(1994) postula que “en la actualidad la discapacidad se ve desde una perspectiva ecológica (es decir desde la interacción persona – ambiente). Por su parte, Bariffi, F y Palacios, A (2007:19) señala que el modelo social- a diferencia del modelo rehabilitador- fundamentalmente radica las causas de la discapacidad no en el sujeto, sino que preponderantemente en la sociedad, “*no son las limitaciones individuales las raíces del fenómeno, sino las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social*”. Bariffi, F y Palacios, A (2007:19).

Es posible evidenciar un claro ejemplo de la reconceptualización de discapacidad al contrastar las definiciones que se dieron a tal concepto en diferentes épocas.

Brogna (2009; 186) lo compila las perspectivas históricas de la discapacidad, contrastándolas de tal manera: “En 1975 La Declaración de los Derechos Humanos de los Impedidos define Discapacidad como “El término Impedido designa a toda persona incapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en su parte, a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales”

Posteriormente, desde una perspectiva social, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ONU, entendiendo la discapacidad como resultando de la interacción de las personas con impedimentos y las barreras actitudinales y del entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad definiendo a las personas que presentan algún tipo de discapacidad como “Las personas con discapacidad incluirán a quienes tengan impedimentos físicos, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, que en interacción con diversas barreras puedan impedir su efectiva participación en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.”

A juicio de las investigadoras, el cambio de paradigma respecto a la concepción de discapacidad, evidencia una mirada mucho más amplia de los derechos de este grupo social, considerando al ser humano como un ser integral, lo que derriba el concepto de discapacidad como una deficiencia innata en el individuo atribuyéndole la discapacidad, no considerando los aspectos sociales y culturales que integran a los hombres y mujeres. Tales transformaciones respecto a la manera de concebir la discapacidad reflejan la evolución social y cultural de nuestra sociedad.

## **2.- Necesidades Educativas Especiales, a la luz de la integración en Chile.**

A lo largo de la historia las personas con discapacidad y con alguna Necesidad Educativa Especial (NEE) han estado sujetos a prejuicios respecto a las concepciones de integración social y específicamente en este caso, educativas. Así se puede evidenciar en las diferentes visiones de la discapacidad señaladas anteriormente.

La historia es un reflejo de ello, y se ve plasmado en las diferentes formas de segregación que se han llevado a cabo. Durante la mitad del siglo XX se crea un sistema educativo segregado de educación especial. Este sistema, acogía dentro de escuelas a niños y niñas que presentaban diferentes tipos de discapacidad, donde, a través de programas rutinarios y un curriculum diferente por el cual se regía el resto de la educación se entregaban ciertos aprendizajes.

Este sistema fue fuertemente criticado ya que segregaba y separaba a los estudiantes. Por esto, y a modo de generar cambios sociales necesarios para la inclusión de personas que presenten algún tipo de discapacidad, es que nace la integración educacional.

La integración surge en la década del setenta como movimiento social y como consecuencia del principio de normalización, con el fin de establecer oportunidades igualitarias en el ámbito educativo, laboral y social de personas

con y sin discapacidad, entregando el derecho de ser participes en todos los ámbitos de la sociedad, reconociendo los mismos derechos de cualquier ciudadano.

Aguilar, L (2000:18) señala una cantidad de razones del porque la importancia de llevar a cabo la integración escolar, algunas de ellas son:

- a) **Razones Históricas:** Como ya habíamos dicho anteriormente durante toda la historia y en la mayoría de los países se ha segregado a las personas que presentan algún tipo de diferencia.
- b) **Razones Sociales:** Generalmente el principal lugar donde se educa es la familia o el hogar, aun que esto trasciende a la escuela, ella también es encargada de entregar herramientas y valores como el respeto por la diversidad y esto no se llevaba a cabo.
- c) **Razones Psicológicas:** Es muy importante para el sujeto que exista un autoconcepto así como también una autoestima positiva. Así el sujeto se encontrará en armonía para la adquisición de nuevos conocimientos.

De acuerdo a lo compilado por las tesoristas, y en relación a las razones psicológicas se puede afirmar que desde la neurociencia se explica la importancia de las emociones para la adquisición de aprendizajes ya que cada emoción corresponde a un sistema funcional distinto, ellas construyen un sistema llamado: sistema límbico. La solidez

de este sistema explica el impacto sustancial de las emociones sobre el aprendizaje. “Si se asocia una emoción percibida como positiva con el aprendizaje, ésta facilitará el éxito, mientras que una emoción percibida como negativa traerá como consecuencia resultados negativos”. CERI (2009; 37).

- d) **Razones Educativas:** Hacen referencia a una mejora de los aprendizajes de estudiantes integrados, creando cambios a nivel institucional de las escuelas generando mejor calidad en la enseñanza.
- e) **Razones Éticas:** Se pueden traducir en la idea de derecho ineludible de igualdad de oportunidades para todos.
- f) **Razones legales: Razones legales:** Finalmente las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad fueron aprobadas el 20 de diciembre de 1993 por La Asamblea general de las Naciones Unidas.

Todos estos fundamentos son reflejo de numerosos cambios paradigmáticos que han ocurrido a lo largo de la historia con respecto a las necesidades educativas especiales.

Foucault citado en Vásquez (1995) señala en sus escritos que en el discurso basado en la razón como articuladora en el mundo moderno era necesario posicionar “al loco” dentro de la ciencia y pasa a ser objeto de

estudio de la medicina psiquiátrica, desacreditando su discurso ya que desde este paradigma era necesario desacreditar lo “irracional”.

Existe dentro de la historia un momento donde la discapacidad se situaba en la persona que presentaba cierta condición, sin participación del contexto, por lo que se buscaba de cierta forma “sanar” al sujeto.

Con el transcurrir del tiempo, la discapacidad está siendo entendida como un fenómeno que se da en la interacción del sujeto con el ambiente y no como un problema del individuo, denominado por Robert Schalock en el paradigma ecológico.

Desde esta perspectiva es donde se busca potenciar las capacidades de los estudiantes dentro de la escuela con proyecto de integración, aun que eso no es lo único, ya que además del área cognitiva y ubicación física se debe garantizar una inclusión social y de interacción con sus compañeros.

Álvaro Marchesi en 1984 comenta dentro de un curso que: “lo importante no era que el alumno con NEE estuviera físicamente con sus compañeros, sino que estuviera junto a ellos para progresar” (Aguilar, 2000; 31).

Este mismo autor (Marchesi) propone perspectivas para aportar y transformar el campo de la educación especial hacia la integración, tema

abordado anteriormente. No debemos olvidar que en Chile siguen existiendo escuelas especiales.

➤ **La influencia del contexto en la discapacidad**

Este punto hace mención a la nueva relación que establece el sujeto con el ambiente, comprendiendo que el contexto social es importante para el desarrollo de la persona así como también para su escolaridad. Así lo plantea, también, Erikson en su teoría del desarrollo psicosocial donde pone énfasis en la relación de la cultura con el ser humano y entre las necesidades emocionales con el entorno social.

Es decir, si el entorno social presenta bajas expectativas de las personas que presentan discapacidad, es probable que su desarrollo psicosocial se vea afectado por dicha influencia, provocando que en los sujetos se desarrolle de manera limitada sus potencialidades. Cuando el entorno presenta altas expectativas de las personas que presentan discapacidad, es posible que se de la relación inversa. Lo cierto es que el contexto siempre será un factor importante que se debe considerar en el desarrollo escolar como también en el desarrollo psicosocial.



➤ **Una perspectiva distinta de los procesos de aprendizaje y de las diferencias individuales:**

Este factor se refiere a la relación que existe entre el aprendizaje y desarrollo, entendida desde una corriente constructivista como una relación circular y no vertical. Para Vygotsky citado en Manosalva, S y Tapia, C (2008:10) el rol del educador es intentar promover el desarrollo de los estudiantes mediante la realización de aprendizajes. El papel de los adultos es indispensable ya que son ellos quienes ponen a disposición los objetos y actividades para interactuar.

A juicio de las investigadoras, el rol del educador debe ser de mediador y no situarse como poseedor absoluto del conocimiento, ya que este conocimiento será una construcción entre ambos. (docente-educando).

Situándonos en el argumento planteado por Freire. P (2007:71) en relación a la concepción “bancaria” de la educación, es posible identificar que aún en muchas aulas, profesores establecen relaciones rígidas y jerárquicas con sus estudiantes, mostrándose con una imagen autoritaria, dueños del saber, escogiendo y programando los contenidos que finalmente se intenta “depositar”, promoviendo en sus estudiantes una actitud pasiva, acrítica en relación a sus aprendizajes.

Por el contrario, *“nadie educa a nadie –nadie se educa a sí mismo- los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”* Freire, P (2007: 69). No hay conocimientos si en los estudiantes se promueve memorizar el contenido que es narrado por el educador, sólo se puede construir verdaderos aprendizajes cuando el educador juega un papel problematizador y proporciona condiciones para que los estudiantes superen los contenidos.

### IX.- Capítulo 3: Adolescencia y Discapacidad

El siguiente capítulo abordará la adolescencia definiendo, en primer lugar, las características y el rango etario que contempla esta etapa. Asimismo, se mencionará los conflictos propios de los adolescentes a esta edad que se vinculan principalmente el mundo adulto (adultocentrismo).

Finalmente se presentará una breve reflexión sobre cómo el adultocentrismo está presente en esta etapa y cómo se hace más evidente en adolescentes que presentan discapacidad cognitiva.

En primer lugar es preciso definir de donde deriva el término adolescencia. *“La palabra “adolescencia” proviene del verbo latino adolescencere, que significa “crecer” o “crecer hacia la madurez” (Hurlock, 2004:15).*

La Organización Mundial de la Salud (2005) citado en Balcazar, P y otros (2010: 108) define la adolescencia como el período donde el sujeto comienza a socializar y a formar su identidad de manera más independiente. Cruzando por una búsqueda de la identidad.

Por su parte, Erikson (1968) plantea que uno de los retos más importantes de la adolescencia es superar la crisis para enfrentar y el logro de la identidad. Y así transformarse en un adulto llevando a cabo un rol dentro de la sociedad.

Una de las características de la adolescencia es que: es una etapa de transición entre la niñez y el mundo adulto, evidenciándose en cambios físicos y psicológicos. De acuerdo a lo postulado por Erikson, E (1976) citado en Saffie, N (2000; 11) la duración de esta etapa dependerá de las condiciones socioculturales de los adolescentes. Siguiendo en el argumento de Erickson, la adolescencia contempla un rango etario entre los once y los dieciocho años.

En nuestra cultura este proceso es más prolongado ya que requiere de una preparación para incorporarse a la vida adulta. A juicio de las tesisistas, culturalmente el status social está sobrevalorado en nuestra sociedad, pues suele ser asociado a la estabilidad económica, que sólo la educación superior puede brindar, llevando a los adolescentes a permanecer más tiempo en hogar de sus padres.

Para las tesisistas, la adolescencia se considera como una de las etapas más complejas del ser humano. En esta etapa emergen cambios físicos y psicológicos que posicionan al adolescente en una búsqueda constante de identidad y toma de conciencia de su cuerpo, el entorno, postura ante la vida, cambios en sus intereses. Así lo afirma Balcazar, P; Contretas,G; y otros (2010) “durante la adolescencia no solo se dan cambios físicos, sino que emocional y sociales que en muchas ocasiones rigen las conductas de los seres humanos”.

Según Rodulfo (2002) citado en Tallis, J (comp) (2005) define que la adolescencia es de re-hostilización, de extrañamiento, de búsqueda en el pleno de las identificaciones, de inmadurez. Tiempo y lugar de pruebas y ensayos. “Tiempo físico, psíquico y socio-cultural”.

En dicha etapa algunas conductas o nuevas formas de ser socialmente son vistas como inadecuadas, restando credibilidad a sus creencias y acciones. Estos rasgos son propios de la interacción que establecen los adolescentes con los adultos, así lo conceptualiza la definición de adultocentrismo basada en una relación jerarquizada que se caracteriza por una visión y posturas rígidas de parte del mundo adulto para con los jóvenes.

Así lo afirma INJUV (1996; 30) *“De esta forma, el código experiencia/no experiencia corta el mundo en adultos y jóvenes, quedando en el sector de los jóvenes: la inexperiencia y no preparación. Sobre esa base, los jóvenes calzan como objetos de consejo y guía adulta”.*

De acuerdo a estas valoraciones, es preciso reflexionar acerca de cómo ocurren dichas concepciones en adolescentes que presentan algún tipo de discapacidad. Para realizar el siguiente análisis se hace necesario retomar algunos contenidos expuestos en el capítulo “Discapacidad”, el cual revisa las concepciones que existen socialmente de las personas que presentan discapacidad en general, desde el aniquilamiento hasta la integración, donde

se consideran a las personas que presentan discapacidad como sujetos de derecho.

No obstante, a pesar de que actualmente nos situamos medianamente desde el paradigma social aún prevalece el modelo médico. A juicio y a experiencias de las autoras, no existe un cambio real y coherente del discurso a la práctica en los diversos escenarios donde se desenvuelven las personas, puesto que generalmente se subestima e infantiliza no permitiendo al adolescente vivir esta etapa con total autonomía, coartando de cierta forma su libertad.

Esta infantilización se origina desde el prejuicio que existe hacia las personas con discapacidad, específicamente en adolescentes que presentan Discapacidad Cognitiva, ya que ocasionalmente no son considerados capaces de auto-valerse, de tomar sus propias decisiones en los diversos ámbitos de su vida, ya sea sexual, educativa, opinión política y en general a las funciones que cumple un ciudadano. Esto se refleja en ejemplos como el hecho de no decidir sobre el derecho de procrear, derecho a voto, contraer matrimonio, entre otros.

## 1.1 Discapacidad, Adolescencia y construcción de Autoconcepto

El concepto que tiene un sujeto de sí mismo se construye de acuerdo a los diferentes tipos de autoconcepto que rodean la vida del ser humano: autoconcepto académico; social; emocional y físico. Tales formas de autoconcebirse se relacionan con la autoimagen, aceptación del yo y la autoestima. Gargallo (1997) citado en Sartori, M y Castilla, M(2004 :304) *“Estas dimensiones responden a elementos cognitivos (autoimagen), evaluativos (aceptación o no del propio yo), y afectivos (autoestima, sentimientos positivos o negativos, aprecio de uno mismo, limitaciones)”*. Para quienes investigan, se considera que el autoconcepto en adolescentes con Discapacidad Cognitiva se construye de la misma manera que en personas sin discapacidad, pues todos los individuos estamos en constante interacción con otros sujetos, y en esta interacción el individuo se ve reflejado en actitudes y manifestaciones que expresan los demás sobre él.

Sin embargo, es posible que las concepciones que se han construido de la discapacidad a la largo de la historia influyeran en la construcción del autoconcepto del individuo, al sentirse en desventaja en relación a sus pares en los diversos aspectos de la vida del ser humano. Esto debido a que en nuestra sociedad se establecen rangos de “normalidad”, y cualquier individuo que no esté sujeto a esta “norma” es considerado “anormal”, “inferior”, y esto

resulta ser más perturbador en la adolescencia, ya que en esta etapa los adolescentes buscan sentirse identificados con algún grupo determinado y con el estereotipo de adolescente.

Así lo afirma Hurlock, E (1997:72) *“nada resulta tan perturbador como ser diferente, en particular cuando la adolescencia está presente en todo momento y es fácilmente perceptible, como ocurre en la apariencia física”*. Asimismo menciona: *“los niños y los adolescentes consideran, invariablemente, que ser diferente, significa ser inferior; mientras se asemejan a los individuos de su edad se consideran normales”*.

Por último, es posible interpretar que, si bien la adolescencia es una etapa donde nacen muchos conflictos acerca de quiénes somos, esto se pueden acentuar al momento de sentirse diferentes de nuestros pares y mucho más si la información que recibimos del exterior es negativa.



## **X.-Diseño Metodológico**

### **1.- Tipo de Metodología de la investigación:**

Nuestra investigación será de tipo cualitativo y empírico ya que se basa en principios como la fenomenología y la hermenéutica, así como también busca describir un suceso complejo en su medio natural, este medio natural mencionado se sitúa en el la comuna de Peñalolén específicamente en el colegio Francisco de Miranda con un grupo de adolescentes.

### **2.- Características de la Investigación según enfoque cualitativo**

Según como lo plantea Rodríguez Gómez, Gregorio en el libro “Metodología de la investigación cualitativa” citando a Taylor y Bogdan (1986): “La investigación cualitativa es aquella que produce: datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”.

Los autores plantean características propias de la investigación cualitativa las cuales consideramos relevantes para esta investigación:

- Es Inductiva; a partir de casos particulares se logrará una generalización, es decir, de la entrevista a los actores (estudiantes) generaremos categorizaciones respecto a las áreas del autoconcepto de adolescentes que presentan discapacidad cognitiva.

- El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
- Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellos mismos. . En este caso, la investigación se centrará en el discurso de los adolescentes entrevistados.

Una característica fundamental del proceso de las investigaciones cualitativas es el desarrollo de las siguientes cuatro fases: Preparatoria, Trabajo de campo, Analítica e Informativa; las que se verán reflejadas en nuestra investigación de la siguiente manera:

### **2.1-Fase preparatoria:**

Es la fase inicial de la investigación cualitativa. La cual se subdivide en dos grandes etapas:

- a) Etapa reflexiva: Mediante el dialogo reflexivo a partir de las experiencias y preparación en nuestras prácticas pedagógicas, durante cuatro años. Lo que nos lleva a la necesidad de investigar acerca de la construcción

de autoconcepto de adolescentes que presentan discapacidad dentro de un espacio integrado.

- b) Etapa de diseño: Tras el proceso de reflexión se planificó y se estableció el diseño de investigación y objeto de estudio, estableciendo como foco de atención el discurso de los adolescentes que presentan discapacidad cognitiva respecto a su autoconcepto. Para ello se realizarán observaciones, entrevistas y aplicación de test socioafectivos con el fin de recoger información.

## **2.2.- Fase de trabajo de campo:**

- a) Acceso al campo: Nuestro primer acercamiento será a través de observaciones y entrevistas en profundidad a los estudiantes con los que se llevará a cabo la investigación.
- b) Recogida productiva de datos: En esta etapa se recogerá toda la información recogida mediante observaciones y entrevistas la cual es necesaria para el desarrollo de la investigación.

### **2.3.- Fase analítica:**

Luego de la recogida de datos, se realizará un proceso de análisis de la información obtenida de manera de crear categorías de las diferentes áreas que integran el autoconcepto de adolescentes.

### **2.4.- Fase informativa:**

Tras la recolección de datos en el trabajo de campo, en esta fase se exponen los hallazgos de la información. En primera instancia se presentará el proyecto de tesis en el cual se darán a conocer el tema, la justificación, problematización, objetivos generales y específicos y marco metodológico.

Posteriormente se entregará una copia de la investigación terminada a la escuela que nos facilitó el espacio.

### **2.5.- Diseño de la investigación:**

Nuestro diseño de investigación es Exploratorio Descriptivo debido al nivel de información que existe acerca del tema y las pocas investigaciones realizadas sobre él. Sirviendo y aportando para la familiarización sobre el tema en un campo poco abordado por las ciencias sociales.

## 2.6.- Características metodológicas de la investigación

1. Según el grado de abstracción es investigación aplicada, ya que está centrada en aportar a la teoría, en relación al discurso sobre autoconcepto que tienen adolescentes que presentan discapacidad cognitiva. Además está orientada a generar soluciones derivadas del conocimiento y la teoría previa en un contexto determinado, en este caso, un grupo perteneciente a una comunidad escolar.
2. Según las fuentes es una investigación Holística debido a que es contextualizada, orientada al caso y pretende la comprensión más que la comparación con otros.
3. Según el lugar consideramos que es una investigación de campo debido a que tendremos acercamientos para recabar información, datos y conocimientos en la realidad natural.

### **3.- Población y Muestra**

#### **3.1.- Datos relevantes del Colegio**

El colegio Francisco de Miranda queda ubicado en la comuna de Peñalolén. Su dependencia es particular pagado para un nivel socio económico medio-alto. Sus niveles son desde educación de párvulo, básica, media y talleres socio laboral. Todos ellos con proyecto de integración. Se caracteriza por el respeto y tolerancia a la diversidad con una solida formación cultural, libertad de pensamiento y respeto a las persona a través de la integración.

#### **3.2.-Matricula Total**

El total de alumnos matriculados que asisten al Colegio Francisco de Miranda contempla un total de 410 estudiantes entre los niveles Medio Mayor y Taller Socio-laboral

#### **3.3.- Total matricula estudiantes con discapacidad**

La matricula total de estudiantes que pertenecen al Proyecto de Integración y Taller Socio Laboral del Colegio Francisco de Miranda es de 23 estudiantes entre Nivel Medio Menor hasta el Taller Socio- laboral.

### **3.4.- Muestra**

La muestra está compuesta por seis adolescentes que forman parte del Proyecto de Integración y Taller Socio laboral del establecimiento. El rango etario del grupo de estudiantes fluctúa entre los 13 y 18 años.

Estos adolescentes cursan los siguientes niveles: sexto básico, octavo básico y talleres socio laboral.

### **4.-Técnicas e Instrumentos**

Para llevar a cabo la investigación y trabajo de campo, se utilizó la entrevista y observación directa, con el fin de conocer a través de su discurso la historia de vida y reforzar eso por medio de la observación de parte de las tesis tanto fuera como dentro del aula.

### **5.- Objeto de estudio**

En esta investigación el objeto de estudio es el discurso de los adolescentes. Y a través de éste conocer la construcción de autoconcepto de los estudiantes con los que se lleva a cabo la investigación.

## **XI Análisis por Categorías**

A continuación se expondrá el análisis de los discursos expresados por los adolescentes, las cuales están se clasificadas de acuerdo a las siguientes categorías: “La familia, los amigos y la comunidad escolar: la búsqueda del cobijo, comprensión y afecto”, “La valoración del amor y la búsqueda del complemento”, “Tengo o no tengo Discapacidad”, “Discapacidad y Derechos Humanos” y por último, “Capacidades y Éxito escolar”.

Las categorías propuestas en el siguiente análisis se basan en los diversos ámbitos en los que se desenvuelven los adolescentes, así como también en los diferentes tipos de relaciones que establecen con las personas de su entorno familiar, social y escolar.

### ***1.- La familia, los amigos y la comunidad escolar: la búsqueda del cobijo, comprensión y afecto.***

#### **La familia nuclear y la familia extendida**

La siguiente categoría contempla las reflexiones realizadas por el grupo de adolescentes entrevistados respecto a las relaciones que establecen con las personas de su entorno familiar, grupo de pares y comunidad escolar.

Se realizará un análisis de acuerdo a los distintos grupos con los que interactúan cada uno de los adolescentes. En primer lugar, se presentarán los discursos expresados por los estudiantes en relación a los vínculos que establecen con sus familias, y a su vez, haciendo una distinción entre la familia



nuclear y la familia extendida, pues se evidencia que algunos adolescentes encuentran mayor confianza y complicidad en personas de la familia que no pertenecen precisamente al núcleo familiar.

Luego se realizará un análisis respecto a los vínculos que los adolescentes entrevistados reconocen mantener con sus grupos de pares, específicamente con compañeros de colegio, que fueron los únicos pares mencionados en las entrevistas realizadas.

Finalmente se hará referencia al tipo de relación que mantienen los jóvenes con las personas que pertenecen a la comunidad escolar perteneciente al Colegio Francisco de Miranda, ya que de acuerdo a las observaciones realizadas en el establecimiento existen algunos hechos puntuales que tienen como protagonistas a más de un integrante de la comunidad escolar, quienes han sido importantes en el manejo situaciones de conflicto para los estudiantes.

Se intencionado iniciar este análisis partiendo por dar cuenta de las reflexiones que realizan los seis adolescentes en relación a los vínculos que establecen con la familia, ya que a juicio de las autoras de esta investigación, se ha comprendido que la familia juega un rol fundamental en la vida de la mayoría estos adolescentes, y es que son las influencias de la familia las que prevalecen en sus vidas por sobre las influencias que pueden existir por parte de otros grupos con los cuales interactúan. Asimismo, se destaca el valor que

se da a la familia extendida, entendiendo por esto a personas externas al hogar en el cual viven los adolescentes, entre ellos abuelos(as), tíos(as), primos(as), etc.

Esto se puede evidenciar en testimonios como el de la estudiante E4 cuando se refiere a sus abuelos: *“ellos me tratan bien, ellos me quieren, ellos me aman, que es distinto. Ellos me defienden, mi tata, mi abuelito, él me defiende porque mi mamá es muy peleadora”*. En este caso puntual, la adolescente E4 reconoce en la familia extendida el cobijo, comprensión y amor que posiblemente en su propio hogar no encuentra. Esto se ve reflejado en respuestas que la estudiante E4 expresa a preguntas tales como: *-¿Cómo te llevas con tu familia?- “Un poco enojada, porque me dicen cosas malas”, “me dice que tú eres estúpida, que tú no razonas, eres tonta. Me dicen todas esas cosas”*. Luego se hace necesario preguntar qué integrante de la familia realiza ese tipo de comentarios, a lo que la adolescente E4 responde: *“Mi mamá”*. *“Yo le digo a mi papá: ¿me puedo cambiar de mamá?- No, esa es tu mamá, tu mamá te eligió a ti, me dice. No me eligió, yo no quiero esa mamá, la odio”*

Las reflexiones expresadas por la estudiante E4 demuestran que la relación con la madre está afectada desde su base, es posible visualizar que el trato desfavorable por parte de la madre tiene su origen en la falta de comunicación, de expresar clara y abiertamente sus pensamientos y sentimientos. *“La comunicación es el factor determinante de las relaciones que*

*establecerá con los demás, y lo que suceda con cada una de ellas en el mundo". (Satir, 1997; 64)*

Sin embargo, existen afirmaciones realizadas por la adolescente E4 que generan cierta ambigüedad a la hora de interpretar la relación que establece con la madre, esto se evidencia en afirmaciones tales como: *-“Yo le digo a mi mamá eres una estúpida, le digo. No me cae muy bien. Eres no una simpática, eres un mono tú. Yo le digo: -no eres especial para mí, mejor me mando a cambiar yo sola. Me dice mi mamá: -por favor no, no te mandes a cambiar tú sola. -Sí, lo voy hacer mamá”.*

De igual manera se puede observar dicha ambigüedad en respuesta a pregunta como: *-¿Y por qué crees tú que tu mamá te dice esas cosas? – “Porque hago tonteras, por eso. Porque me meto en el closet. Me dice mi mamá, no haga tonteras Rey Jorge<sup>3</sup>”. Por lo que hace necesario contra preguntar – ¿Por qué te dice Rey Jorge?- “Porque me consuela, que es distinto. Me está consolando, por eso me dice esas cosas”.*

---

<sup>3</sup> Jorge III, monarca británico de la casa de Hannover. Durante su reinado (1760-1820) padeció de cinco episodios severos y prolongados de locura. Los síntomas experimentados por el monarca son propios de la porfiria, enfermedad producida por una anomalía genética y hereditaria que puede traer como consecuencias diversos síntomas como, estreñimiento, náuseas, debilidad en las extremidades, y síntomas psiquiátricos como confusión, arrebatos y alucinaciones. (Fuente: Sólo Ciencia (2009) *“Explicación molecular para los ataques de locura del Rey Jorge III”* <http://www.solociencia.com/medicina/06020658.htm/> Fecha de consulta: 7 de diciembre de 2011)

Resulta necesario detenernos a analizar la connotación que tiene en esta expresión el concepto 'Rey Jorge', a juicio de las investigadoras, la manera en cómo se utiliza el término refleja implícitamente un trato peyorativo, asociando el actuar de la adolescente a un rasgo psiquiátrico más que a una conducta que pudiera interpretarse como inmadura o conflictiva si se quiere explicar de alguna otra manera. Por parte de la estudiante E4 no existe una idea clara de lo que simboliza la expresión Rey Jorge, ya que lo asocia a un intento de consuelo.

Sin embargo, por medio de la entrevista se puede evidenciar que la joven reconocer sentirse comprendida y amada por otros integrantes que pertenecen al grupo de la familia extendida, es posible percibir que la adolescente valora el vínculo que tiene con sus abuelos, los que de cierta manera cumplen un rol empático y protector.

Por otra parte, también se puede apreciar esta distinción, y a su vez, valoración de los integrantes de la familia extendida en las reflexiones de la adolescente E6, en la cual reconoce no tener mayores conflictos con los integrantes de su familia nuclear, pero aún así, siente mayor cercanía y comprensión con un integrante de la familia extendida, en este caso su tío. Así lo expresa en la siguiente afirmación: *“Con mi tío, con mi tío encuentro confianza”, “porque dices cosas de la alegría, de la igualdad también”. “Sí, le puedo contar y él me cuenta también, el me cuenta, sí”.*

La relación entre el tío y la adolescente E6 se caracteriza por la reciprocidad en la confianza y complicidad. Asimismo es posible observar que este integrante de la familia cumple un rol de guía, en donde temas como la igualdad son relevantes y formadores para la construcción de la identidad de la joven.

Del mismo modo, el adolescente E5 reconoce mayor afinidad en la familia extendida, esto se evidencia cuando expresa: “- *Sí, con mi abuela, con mi abuelo y con tío, porque siempre lo paso entretenido ahí, lo paso bien, lo paso demasiado entretenido con ellos. La otra vez mi abuelo estuvo de cumpleaños y fui y era entretenido y lo pasamos muy bien*”. Como también ha sucedido en casos anteriormente mencionados, la relación que tiene el estudiante E6 con los integrantes de su familia nuclear es favorable, sin embargo, el adolescente reconoce que existen ciertos comentarios que para él resultan molestos, como por ejemplo, cuando la pareja de la madre a modo de corregir algunas conductas pide que sea más correcto para comer. Frente a estos comentarios el joven E5 manifiesta; “-*claro que me molesta eso, porque yo soy Síndrome de Down, y los Síndrome de Down tenemos esto muy grande (señala su lengua) y nos cuesta comer*”.

De los tres discursos expuestos, es posible apreciar que cada uno reconoce al menos a una persona fuera de su núcleo familiar con la cual puede establecer una relación de confianza y complicidad.

Por otra parte, se encuentran los discursos de los adolescentes que reconocen dentro de la familia nuclear a las personas que ellos consideran confiables y compatibles en relación a ellos mismos. Así lo afirma la estudiante E1 cuando menciona: *“-Sí, puedo contar con mi mamá”. “- mi papá me viene a dejar al colegio y entonces mi mamá me pasa a buscar, entonces es como más relajada”.*

De igual manera, la estudiante E3 al preguntarle *-¿Existe algún integrante de tu familia con el cual compartas tus alegrías o problemas?*, esta responde: *“-Con mi papá”.* Asimismo, la adolescente E2 expresa que habitualmente lee con su padre, así lo afirma cuando señala *“-Sí, tiene lleno de libro papá, él me dice corazón, yo le digo ¡uy! Papá”. “Me dijo linda, te quiero mucho, mi mamá me dice hija linda, la Maite me dice hermana te quiero mucho hermana, y me dice campeona”.*

En estos tres últimos discursos es posible identificar que en general estas tres adolescentes reconocen haber creado buenas relaciones con los integrantes de su familia nuclear, lo cual contribuye, en cierta medida, en que los adolescentes puedan ampliar y fortalecer las interacciones que puedan establecer con otras personas.

#### Amigos y compañeros

En cuanto a las relaciones que establecen el grupo de adolescentes que forma parte de esta muestra, es posible evidenciar que todos reconocen tener amigos(as) dentro del contexto escolar. Cabe mencionar que en algunos de los relatos los adolescentes reconocen que en sus primeras experiencias dentro del sistema escolar no fueron favorables, esto se puede evidenciar en los testimonios de la adolescente E4 cuando se refiere a su primera experiencia en la escuela: -“Me sentí con toda la locura”. *“En el Caramelo, un colegio, todos los niños se asustaron de mí, porque yo le pegué a un niño cuando estábamos en música, yo le pegué con un palo en la cabeza a ese niño”*.

En relación a esta misma pregunta la estudiante E6 responde: *“es que me sentí con la idea de vergüenza”, “Porque en el colegio La Salle, me sentí como rara, porque cuando chica no cachaba nada que cosa era po’ de La Salle”*.

Frente a estos dos testimonios es preciso detenernos en las afirmaciones de la adolescente E4, la cual en aquella primera experiencia en la escuela menciona no sentirse adaptada al contexto, lo que la llevó a reaccionar de manera agresiva con sus pares. En cambio, la adolescente E6, que a pesar de haberse sentido extraña y desconectada en esa situación, reconoce haber logrado adaptarse al contexto educativo. Así lo menciona en la siguiente expresión: -*“una buena experiencia estar ahí en ese colegio”*.

En relación a la primera experiencia escolar los otros cuatro adolescentes ellos afirman haber pasado por una buena experiencia, así lo reconoce la adolescente E1 cuando menciona: *-“Bien, es que en ese colegio son puras mujeres. En ese momento estaba feliz”*. Ante esta misma pregunta la estudiante E2 argumenta: *-“Fue lindo”*. Y por último, E5 afirma: *-“Muy bien”*.

En la actualidad este grupo de estudiantes experimenta otra realidad y se refieren a las relaciones con sus pares reconociendo que tienen amigos y amigas dentro del contexto escolar, esto lo expresan en afirmaciones tales como:

E5: *-“Sí, tengo a Franco Rojas, es del colegio”. “Nos conocimos cuando éramos chicos, de toda la vida”. –“Con mis compañeros me llevo muy bien, juego con ellos fútbol, siempre con mis compañeras bailo con ellas”. “Voy a las fiestas, sí”*.

E1: *-“Me cae bien la Hanneke, la Bárbara, esas son mis mejores amigas”*.

E4: *-“Con la Dani, y con el Lucas y la con la Domi”. –“Sí, son del colegio. Cuando estoy en la sala ellos me protegen”*

E6: *-“Yo comparto con la Aline, con la Valeria, con la Carolina y con la Millaray”. –“Nos juntamos nosotras en esos momentos, nos juntamos cuando jugamos voleibol y handball”*.



En relación a lo expresado por los adolescentes y de acuerdo a las observaciones realizadas en el establecimiento, es posible identificar una característica similar en sus discursos, coincide que sus amistades sólo las establecen dentro de un contexto formal, en este caso la escuela. Además reconocen tener como amigos y amigas a adolescentes que también presentan algún tipo de discapacidad cognitiva, en ellos encuentran consuelo y comprensión en momentos difíciles. Así lo menciona el estudiante E5 –*“Sí, porque ellos me preguntan ¿qué te pasó?, si lloro y si la Dafna llora. Mis compañeros sienten pena porque siempre yo y la Dafna lloramos”*.

#### Los adolescentes y su relación con los adultos

En relación a los vínculos establecidos con los adultos de la comunidad escolar, los seis adolescentes reconocen sentirse acogidos, escuchados y valorados por ellos. Este rasgo se puede evidenciar en las observaciones realizadas en los espacios de esparcimiento. Un caso puntual se ejemplifica en la siguiente situación: *“Estudiante E5 llora solo, en el patio. Se acerca el director del Colegio, lo abraza y caminan juntos alrededor de la cancha de fútbol. Conversan durante todo el recreo abrazados. Suena el timbre y se despiden”*.

De igual manera, la estudiante E4 se refiere a los adultos de su escuela de la siguiente manera: *“Los profesores me caen bien, el tío Nacho me cae*

*bien. El tío Juan me cae bien”. –“Me tratan bien, me consideran, sí. Me escuchan cuando yo estoy llorando también”. “Me valoran”.*

Frente a este mismo tema, la adolescente E6 se refiere en los siguientes términos –*“Uhm me caen bien, son buena onda, sí, son aburridas”.* Del mismo modo, la estudiante E1, manifiesta: –*“Evelyn, otra profesora y Christian el profesor de física, es simpático”.*

Sin embargo, la adolescente E3 no tiene la misma visión frente a las relaciones con los adultos de la comunidad, así lo expresa en las siguientes afirmaciones: –*“¡Ay! Me desesperan, porque son unos frescos, cobran 180 lucas, aparte no aprendo nada”.* –*“Yo aprendo más con mi psicopedagoga que en el colegio. Pondría otros profesores, por ejemplo, cambiaría a la Natalia Carrillo, cambiaría a la Vero. A la Mariana no, porque yo aprendo con la Mariana. A la Natalia Carrillo la cambiaría”.*

Lo que plantea en estas reflexiones la estudiante E3 tienen que ver con la desvalorización que ella siente por parte de algunos profesores de su establecimiento, la falta de consideración y vulneración de sus derechos a recibir educación de calidad. En la categoría “Discapacidad y Derechos Humanos” se exponen más detalladamente reflexiones acerca de esta misma situación.

Del mismo modo, la estudiante E3 reconoce tener una relación no favorable con algunos integrantes de su familia extendida, *-“por parte de mi mamá, me llevo mal con mis tías, ellas me mandonean mucho”*. De esta afirmación se puede inferir que estamos frente a una interacción basada en el adultocentrismo, una relación jerarquizada que se caracteriza por una visión y posturas rígidas de parte del mundo adulto para con los jóvenes.

No obstante, si se observa los testimonios de la mayoría de los estudiantes, se puede evidenciar que 5 de 6 adolescentes reconocen sentir comprensión y valoración por parte de los adultos del contexto escolar.

## ***2.- La valoración del Amor y la búsqueda del complemento***

Esta categoría contempla los testimonios de los adolescentes entrevistados en relación a temas como la experiencia y la valoración que se otorga al amor en esta etapa, que como se ha mencionado anteriormente en el capítulo sobre adolescencia, se caracteriza por ser una etapa de conflicto y exploración sexual, por lo que resulta relevante para el análisis.

A raíz de los testimonios de los adolescentes se evidencia que la afectividad está condicionada por sus singulares biografías y también por las carencias que existen en otros ámbitos de sus vidas. Así se ve reflejado en el

discurso de una de las seis estudiantes cuando se refiere a la relación con su familia *“me dice que “tú eres estúpida”, que “tú no razonas”, eres tonta”*. Con este tipo de afirmaciones se puede observar que existe un trato no favorable desde uno de los integrantes de su familia nuclear. A partir de esta carencia afectiva es posible deducir que la adolescente E4 intente suplir esa carencia afectiva en el amor de pareja *“A mí me gusta esa persona porque es cariñosa, es amorosa, por eso me siento bien”*. Es decir, que al momento de sentirse atraída por otra persona lo que se hace es proyectar en el otro rasgos de la personalidad y las características (en este caso ser “amoroso”, “cariñoso”) que permitirán suplir dichas carencias afectivas originadas en el grupo familiar.

Otro rasgo que se puede observar a raíz de los testimonios de los adolescentes son las valoraciones positivas que reconocen sus pololos o pololas del aspecto físico de cada uno de ellos. Así lo señalan dos de los adolescentes al expresar: E5: *“Ah...ehm... mis músculos, mis músculos de mi piernas, mis zapatillas, mis piernas, todo”*. Asimismo, la estudiante A2 afirma: *“le gusta..., ehm... los rulos”*. Sin embargo, los dos estudiantes señalan que sus parejas sólo valoraban características físicas, omitiendo, de acuerdo a lo señalado en la entrevista, aspectos vinculados a su personalidad.

Por otra parte, la mayoría de los adolescentes (4 de 6 entrevistados) menciona que en sus experiencias en pareja, sus pololos o pololas valoran en ellos rasgos emocionales de su personalidad. Así lo expresa la estudiante E4

cuando afirma: *“me dicen que soy muy buena persona, que soy cariñosa y alegre. Me río siempre, que es distinto. Y esa persona a mí me gusta”*. Del mismo modo, la estudiante A3 se refiere de la siguiente manera: *“El cariño, comparto mi colación con ellos y la comida”*. Frente a esta pregunta la estudiante E3 responde: *“me decía, eres bonita y linda, es que no me acuerdo mucho, pero esas eran como las dos palabras”*. Por último, la adolescente E6 afirma: *“me decía que le gustaba mi cariño”, “que era cariñosa y amorosa, inteligente, tolerante”*.

Otro de los rasgos que se evidencian en los relatos se relacionan con la dimensión sexual, se puede observar que los estudiantes se refieren a la sexualidad de manera no consciente. Por ejemplo, la estudiante E3 afirma: *“Yo me enamoré de un chico y el chico no, no, no era bueno. Pero un día donde está el basurero pa´ allá, a ver, no me acuerdo, me va a dar risa ahora. Él se le pasó la mano*. La entrevistadora pregunta: *¿Por qué? “A mí me tocó el cuerpo”*. La entrevistadora contra pregunta *¿A ti no te gustó eso? “Yo pensé que era broma, lo pasé mal”*.

Esto demuestra que, a pesar del despertar sexual propio de la adolescencia, la estudiante manifiesta un rechazo, sintiéndose vulnerada e incómoda con la situación, ya que este acto estaba coartando su libertad a elegir con quién tener ese tipo de acercamiento. Tal como lo menciona el Instituto Nacional de la Juventud en los derechos sexuales y reproductivos de

los jóvenes: *“Derecho a la libertad y seguridad, decidiendo o no tener relaciones sexuales, con quien y con qué frecuencia”* (INJUV, 2011)

Otra de las entrevistadas responde en varias de las preguntas acerca de sus relaciones en pareja haciendo referencia a la importancia de los besos, mencionando: *“por eso que yo me beso con una persona nomás, no me beso con varias, porque es personal” “a mi polola le gusta besarme, besarme en boca, en cara también” “uno se besa, por ejemplo yo me beso con una mujer”*.

Este tipo de afirmaciones hacen referencia a la función erótica, ya que se relaciona con los aspectos de placer y bienestar vinculados a la experiencia sexual, propios de las funciones de la sexualidad mencionada anteriormente en el capítulo de adolescencia.

Otro de los estudiantes, E5 al responder sobre qué le gusta de las mujeres, menciona: *“se ven bonitas en bikini, eso me gusta de ellas”*. A partir de esto cabe precisar que cuando se habla de sexualidad no solo se refiere a la genitalidad, si no que como se ha mencionado anteriormente en el capítulo de adolescencia, va más allá de lo corporal, involucrando también a la mente, sensualidad, amor y erotismo, entre otras.

Para finalizar, se hace necesario comprender que la adolescencia es un proceso común para todos, independientemente de su condición (con o sin discapacidad). A raíz de los testimonios expuestos por los adolescentes es

posible visualizar que frente al amor y la sexualidad todos los adolescentes se encuentran con dilemas y satisfacciones similares en sus primeras experiencias amorosas. Así lo expresan tres de seis adolescentes de manera explícita que en sus experiencias en pareja han sido positivas: E4 “*feliz*”; E5 “*Muy buena*”; E6: “*Fue una buena, si, una buena experiencia*”.

Por otra parte, los tres adolescentes restantes no se refieren a sus experiencias en parejas.

### ***3.-Tengo o no tengo discapacidad***

La siguiente categoría nace del análisis de los diversos testimonios de los adolescentes que participaron de la presente investigación. De dichos discursos emergen diversas formas de comprender la discapacidad, esta concepción es la consecuencia de una biografía particular, vivencias que nos construyen como seres humanos únicos y complejos.

De acuerdo a las respuestas elaboradas por los seis adolescentes entrevistados, se puede evidenciar que existen tres maneras de concebir la discapacidad, ya sea como concepto y/o condición. Para el siguiente análisis se ha establecido seleccionar a los estudiantes en tres grupos, que

de acuerdo a las similitudes que se plantean en sus discursos, esto permite al lector tener mayor claridad para inferir sus propias conclusiones.

El primer grupo lo componen los adolescentes E3 y E5. Se han agrupado de esta manera, pues se ha evidenciado en sus afirmaciones que ambos poseen un nivel de comprensión que les permite tener una mayor propiedad en lo que plantean en sus reflexiones frente al tema de la discapacidad como construcción social, y a su vez, individual de lo que significa presentar dicha condición.

Este rasgo se evidencia cuando la adolescente E3 afirma *“Yo cuando estaba a punto de nacer venía bien, yo tuve una dificultad al lado derecho por los médicos de mi mamá, que atendieron a mi mamá. Yo entiendo de dos formas la discapacidad: cuando los niños como mi primo no pueden caminar y los que les cuesta escribir como yo”*.

Asimismo, el adolescente E5 menciona *“Cuando yo nací, justamente me dijeron los doctores y mi mamá, su hijo tiene Síndrome de Down. Entonces cuando yo salí de la guata de mi mamá ahí después mi vida fue bacán con Síndrome de Down”*.

Las afirmaciones mencionadas por los dos estudiantes en relación a la discapacidad tienen como punto común, que ambas parten de una concepción basada en la visión médica, ya que ambos la vinculan, en una



primera instancia, al nivel orgánico por alteraciones en el desarrollo pre y post natal. Sin embargo, en éstas dos afirmaciones se pueden evidenciar algunas diferencias que tienen relación con la propia biografía o posiblemente por el estilo de crianza de cada uno de los adolescentes, entre otros factores.

Dichas diferencias en sus biografías y las influencias de su entorno permiten que cada uno de los dos adolescentes construyan de manera particular la visión que tienen en la actualidad de lo que significa la discapacidad en sus vidas.

Esto se puede evidenciar en la manera en cómo visualiza la discapacidad actualmente la adolescente E3, en su discurso se observa que prevalecen las limitaciones, así lo afirma cuando menciona: *“Yo entiendo de dos formas la discapacidad: cuando los niños como mi primo no pueden caminar y los que les cuesta escribir como yo”*.

En cambio, el adolescente E5 se refiere a la discapacidad como una experiencia de vida favorable, así lo expresa en afirmaciones como: *“Entonces cuando yo salí de la guata de mi mamá ahí, ahí mi vida fue bacán con Síndrome de Down”* o *“Para mi Síndrome de Down es tener amigos, para mi ser muy feliz, amable, tener polola”*.

En segundo lugar se encuentran las adolescentes E2 y E6, éstas están agrupadas de acuerdo a sus niveles de comprensión sobre discapacidad como concepto y/o condición. En dichos testimonios se puede inferir que existe una escasa comprensión de lo que significa para ellas la discapacidad. Así lo menciona la adolescente E3 cuando se le pregunta sobre lo que ella entiende por discapacidad. *“Es como sorda”*. Frente a su escueta respuesta se hizo necesario contra preguntar *“¿Una persona sorda es una persona con discapacidad? –“Sí, que la dijo la Nati que discapacidad la Dani y el Nico, el Carlos y yo”*.

El segundo testimonio que correspondiente a esta selección pertenece a la adolescente E6, en él se refiere a la discapacidad en el siguiente término *“¿discapacidad? Neurológico, sí neurológico”*.

Luego de presentar las afirmaciones mencionadas por las dos estudiantes se puede deducir que en una primera instancia la estudiante E2 lo asocia al factor orgánico, que como se ha mencionado anteriormente desde la visión médica se define como una alteración en el desarrollo pre y post natal. Sin embargo, al realizar la contra pregunta queda en evidencia que, lo que prevalece en su discurso es lo que ha construido desde la influencia de los discursos de personas de su entorno.

En cambio, la adolescente E6 a pesar de su escueta respuesta, deja entrever que la forma en cómo entiende la discapacidad está asociada a lo que plantea la visión rehabilitadora, que como antes se ha mencionado en el capítulo titulado Discapacidad, centra el déficit en el individuo, disociándolo de su contexto social.

Por último, se ha seleccionado los testimonios de las adolescentes E4 y E1, ya que ambas no reconocen la discapacidad como concepto, ni condición. Sin embargo, dentro de sus testimonios se observa ciertas inconsistencias entre el discurso y el actuar de una de las adolescentes.

Por medio de las observaciones realizadas dentro del aula emergen ciertas afirmaciones que nos permiten tener una mirada más amplia entre lo que exponen en su discurso y efectivamente lo que sucede en la práctica.

La estudiante E1 expresa no comprender el significado de discapacidad, y lo afirma en la siguiente expresión: *“No sé, no. Es que parece que no, no me acuerdo mucho. Parece que yo no la conozco mucho esa palabra. Esa es una palabra que no sé qué significa”*.

A juicio de las autoras, esta última afirmación expresada por la estudiante E1 puede ser analizada de dos maneras: La primera tiene que ver con la valoración que se le otorga a la discapacidad desde el entorno de la estudiante, es posible que en su entorno (grupo familiar, pares,

profesores) la discapacidad sea vista desde una mirada mucho más amplia, que considere al ser humano como un ser integral, sin asociarlo a la carencia, a la falta de habilidades, y que por tanto, en este caso la lógica sea que la discapacidad sólo se hace más evidente cuando las instituciones sociales ponen las limitaciones.

La segunda interpretación a raíz de la afirmación planteada por la estudiante E1, es que posiblemente en su entorno más próximo, en este caso la familia, se intente invisibilizar la condición de la adolescente. De acuerdo a lo planteado por Duacastella *“Es necesario comprender que las familias se refugien en mecanismos para “protegerse” de la angustia que les provoca que su descendencia quede bajo el signo de distinto, lo extraño, lo rechazable”*. Tallis, J (comp.)(2005; 43)

Siguiendo con los testimonios de las estudiantes, la adolescente E4 también se refiere a la pregunta sobre discapacidad en los siguientes términos: *“No, no la había escuchado nunca”*. Sin embargo, en observaciones realizadas en el aula de apoyo del colegio, la estudiante se expresa de la siguiente manera: *“Pienso que soy tonta”, “Yo cacho que soy tonta”, “¿Nosotros somos tontos?”* Ante esta pregunta la profesora responde: *“No, no hay nadie tonta”*, a lo que E4 vuelve admitir: *“Mi mamá me dice eso”*

A diferencia de la primera adolescente que señala no reconocer el concepto de discapacidad, la estudiante E4 realiza afirmaciones que, a juicio de las tesis, son consecuencias de una tradición histórica de concebir la discapacidad. En este caso se evidencia que de parte del grupo familiar, específicamente de la madre de la adolescente E4, aún prevalece esta visión peyorativa de lo que significa la discapacidad, desvalorizando al sujeto que posee dicha condición.

#### ***4.- Discapacidad y Derechos Humanos***

A lo largo de la historia han ocurrido cambios paradigmáticos con respecto a la Discapacidad y la Educación. Tal como se menciona en el marco teórico, específicamente en el capítulo sobre Discapacidad. En un inicio la discapacidad es vista como castigo divino, y luego de ser visualizada por diferentes paradigmas, las personas con discapacidad actualmente son sujetos de derecho al igual que todos los ciudadanos.

De acuerdo a las entrevistas realizadas a los adolescentes, se puede establecer una categoría basada en la Discapacidad y los Derechos, especialmente el derecho a la educación y la conciencia de los jóvenes respecto a hacer valer dichos derechos. Tal categoría nace de las

observaciones realizadas a los estudiantes dentro del aula, y también de la pregunta ¿Por qué perteneces al Proyecto de Integración?

A raíz de los testimonios planteados por los estudiantes, es posible observar el descontento de una de las adolescentes respecto a la educación que reciben por parte del Proyecto de Integración de su establecimiento. Al realizar la pregunta “¿Por qué perteneces al proyecto de integración?”, la adolescente E3 responde: *-¡Ay me desespera! porque son unos frescos, cobran 180 lucas a parte. No aprendo nada”*.

Asimismo, al momento de responder “-Si tu pudieras cambiar algo del proyecto de integración ¿Qué cambiarías? la adolescente E3 responde:”-*Yo aprendo más con mi psicopedagoga que en el colegio. Pondría otros profesores, por ejemplo, cambiaría a la Natalia Carrillo, cambiaría a la Vero, a la Mariana no porque yo aprendo con la Mariana. A la Natalia Carrillo la cambiaría”*.

A partir de la respuesta expresada por la adolescente E3 se evidencia la conciencia de la estudiante respecto a sus necesidades educativas especiales y el derecho a recibir una educación de calidad, necesidad no abordada en este momento por el establecimiento como menciona la estudiante.

Este derecho al cual la adolescente se refiere, y según el proyecto educativo de la escuela, debiese ser brindado de acuerdo al principio de

igualdad de oportunidades y el respeto a las diferencias individuales, además de la participación de la totalidad de las actividades curriculares junto a sus compañeros.

Por otro lado, las observaciones intra aula realizadas a los adolescentes entrevistados también evidencian la desvalorización del derecho de los estudiantes de recibir una educación de calidad, la cual aborde sus potencialidades y necesidades. *“El estudiante E5 dice que quiere partir el juego, la fonoaudióloga le dice que no puede partir él porque es hombre y tiene que quedar al final. Les explica que las estudiantes E3 y E6 deben jugar cachipún para saber quién comenzará el juego. Juegan durante 20 minutos aproximadamente, sin seguir instrucciones y sin apoyo de un adulto.”*

Observación intra aula en la cual por más de cuarenta minutos los estudiantes E3, E5 y E6 permanecen jugando con un tablero sin recibir instrucciones previas y sin mediación por parte de un adulto, debido a que la educadora diferencial no llega a la sala de apoyo.

La situación dentro del aula descrita anteriormente puede demostrar los motivos por los cuales la E3 busca una educación integral fuera de la escuela y del proyecto de integración de la misma. Lo que da cuenta de la conciencia sobre sus propios derechos y necesidades.

Otro de los estudiantes E5 al responder la pregunta ¿Sientes que aprendes cosas nuevas cuando vas al proyecto de integración? Este responde: *“-sí, allá está la tía Vero, la Camila”* La entrevistadora vuelve a preguntar: - ¿Aprendes? -*“Si, aprendo mucho, me gusta.”*

Esta respuesta evidencia que el estudiante se siente conforme respecto a la educación entregada en el establecimiento, al contrario de lo dicho por la estudiante E3.

Sin embargo, cuatro de los seis estudiantes al referirse a la pregunta ¿Por qué perteneces al proyecto de integración? No hacen referencia al tema, expresando: *“-no sé, esa sala” “actividad” “no tanto”,* lo que deja en evidencia que no hay conciencia de la condición ni de las necesidades que presentan.

Esta última reflexión es posible asociarla con lo planteado en la categoría *“Tengo o no tengo discapacidad”*, si se realiza la relación entre el conocimiento/desconocimiento de propia condición de discapacidad, y la manera en cómo los adolescentes plantean en su discurso esta concepción, resulta coherente interpretarlo de la siguiente manera; A mayor conocimiento de la condición de discapacidad mayor es la propiedad en su discurso y también es mayor el conocimiento en relación a sus necesidades y derechos.

Es decir, si los adolescentes poseen un mayor conocimiento de sí mismos, y en este reconocer sean capaces de visualizar sus fortalezas y



debilidades es posible que desarrollen una visión crítica de sus necesidades y derechos.

### ***5.- Capacidades y Éxito Escolar***

Resulta relevante para el desarrollo de esta investigación conocer que aspectos valoran de sí mismos los adolescentes entrevistados y cómo el medio en donde se desenvuelven se transforma en una influencia para la construcción de su autoconcepto.

En esta categoría se recogerán los testimonios de los adolescentes acerca del reconocimiento de sus capacidades con respecto a las diferentes áreas que ofrece el currículo de la educación chilena, así como también, el éxito escolar desde su propia visión dejando fuera en esta ocasión la manera tradicional de medición (notas, promedios).

Para conocer tales valoraciones se realizó la siguiente pregunta: ¿Qué habilidades son las que más te caracterizan? Y en sus respuestas se evidencian distintos tipos de actividades y áreas de interés las que serán divididas para esta categoría en: habilidades físicas, habilidades cognitiva y habilidades artístico-manuales.

De los seis estudiantes, cinco reconocen habilidades en alguna área o dos, sin embargo, una de las entrevistadas no se refiere al tema.

Dentro de las llamadas habilidades físicas, la cual en este caso contempla las actividades relacionadas con deporte, ya sea atletismo, fútbol, voleibol u otras. Dos de los seis adolescentes entrevistados reconocen habilidades en esta área.

El estudiante E5 menciona: *“me gusta hacer abdominales para verme más flaco”*, en esta afirmación se puede evidenciar que existe una preocupación propia de los adolescentes relacionada el cuerpo y la imagen, conceptos claves para la aceptación y el éxito dentro del grupo de pares. Además de ser esto reafirmado por las aportaciones de los medios de comunicación (revistas, publicidad, campañas de moda, etc.) creando referentes “perfectos” a los que los adolescentes se deben ajustar.

Así lo menciona Jesús Comella (2005;120) en el libro: *“Adolescentes”* específicamente en el capítulo titulado *“El culto al cuerpo repercusiones y enfoque educativo”* donde menciona: *“la imagen corporal en estos momentos forma parte, casi inevitable, de la vida cotidiana, ya que está implícita en la cultura y forma de vivir de nuestra sociedad, abierta a los medios de comunicación”*.

Otra expresión mencionada por el adolescente es: *“soy bueno para fútbol, voleibol, tenis y salto largo”*. Reconociendo habilidades en él, lo

demuestra que presenta un Autoconcepto positivo frente a sus capacidades físicas.

Asimismo, la estudiante E6 menciona: *“me gusta ir a correr, ir a correr al gimnasio”*. Lo mencionado por la adolescente se reafirma con la observación extra aula llevada a cabo dentro del establecimiento en donde los 30 minutos de recreo se dedico a correr por el patio.

Siendo minuciosos, su respuesta no es reflejo explícito de un reconocimiento positivo de la habilidad, más bien nos menciona un gusto por dicha actividad. Sin embargo, tiene relación con lo preguntado y en conversaciones nos menciona las medallas adquiridas en diferentes competencias a las que las asistió, por lo que tales reconocimientos ambientales son parte de la construcción positiva de la estudiante.

Cabe mencionar, que si bien los dos estudiantes reconocen habilidades físicas (E5 y E6) también mencionan habilidades en otras áreas que serán especificadas más adelante.

Con respecto a las habilidades cognitivas, tres de los estudiantes mencionan tener habilidades en esta área, relacionándolas con asignaturas escolares, tales como: cálculo y lenguaje.

La estudiante E2 menciona que una de las habilidades que la caracterizan es *“leer”* la entrevistadora contra pregunta *¿eres buena para leer?*

*Sí, eh papá* –responde ella, a lo que se hace necesario volver a preguntar:

¿Les con tu papá? -“*Sí, tiene lleno de libros papá*”.

A través de lo mencionado se puede inferir que existe un apoyo y estímulo por parte del padre y así se observa a lo largo de la entrevista en particular con esta estudiante refiriéndose continuamente a algún integrante de la familia. Por otra parte, se evidencia de manera explícita que reconoce tener habilidad por la lectura.

Otra de las estudiantes, E1 afirma tener habilidades en el área de cálculo y afirma: “*soy seca haciendo matemáticas*” reconociendo una competencia en ella relacionada al área matemática.

Al igual que la estudiante E1, el estudiante E5 también menciona tener gustos por el área de matemáticas, y por otro lado buenas calificaciones en la asignatura de lenguaje. Siendo este estudiante el que reconoce de manera explícita capacidades en diversas áreas siendo eso un reflejo de la construcción positiva de su autoconcepto.

La última de las áreas mencionadas por los estudiantes se denomina en esta ocasión habilidades artístico-manuales, entendiendo en esta categoría las actividades relacionadas con la danza, pintura, cocina, entre otras. Dos de los seis entrevistados se refieren a esta área, reconociendo en ellos ciertas aptitudes.

Así una de las estudiantes E1 menciona tener habilidades, mencionando actividades de pintura, dibujo así como también cocina, diciendo: *“yo soy buena amasando” “yo soy buena para la masa” “a mí siempre la Nati me dice: estaba muy calentito”*.

Esta afirmación nos lleva a la conceptualización de autoconcepto, para la cual se considera relevante el ambiente para esta construcción, ya que como sea mencionado en el marco teórico el Autoconcepto se construye a partir de las valoraciones que un sujeto realiza de sí mismo influenciado por las interpretaciones del entorno.

Por otra parte, una de las adolescentes entrevistadas menciona: *“bailar, sí me gusta mucho”, “me gusta hacer, ser bailante”*. En estas dos últimas expresiones existe una leve distinción, ya que la primera afirma tener potencial en algunas actividades como: pintura, cocina, y la segunda entrevistada se refiere a un gusto por el baile sin hacer tal reconocimiento.

En conclusión, se puede afirmar que cinco de los seis estudiantes mencionan tener aptitudes en algún área, además de ser reconocidos por algún integrante de su contexto social, lo que en definitiva evidencia la definición de construcción de auto concepto mencionado dentro del marco teórico.

No obstante la estudiante E3 no reconoce poseer habilidades en ninguna área, dejando en evidencia sus necesidades más que sus potencialidades con afirmaciones tales como *“La capacidad de memoria es tan frágil la mía. No me gusta estudiar mucho”*. Esta expresión permite inferir que la adolescente E3 es capaz de percibir que su entorno responde a las necesidades educativas que presenta, específicamente en el ámbito cognitivo.

## **XI.-Conclusiones**

A continuación se expondrán las conclusiones que se han establecido en base a las reflexiones y relatos mencionados por seis adolescentes que presentan discapacidad cognitiva y que forman parte del proyecto de integración y taller socio laboral del Colegio Francisco de Miranda.

### **Conocer como construyen el Autoconcepto los Adolescentes que presentan Discapacidad Cognitiva en el Colegio Francisco de Miranda.**

Para llegar a conocer como construyen el autoconcepto dichos estudiantes haremos referencia a la teoría de "*simbolismo interaccionista*", también llamada teoría del espejo, ella ha sido incorporada como sustento teórico en capítulos anteriores de esta investigación. Hemos podido evidenciar, por medio del análisis, que ella resulta coherente con la manera en que este grupo de adolescentes construye el autoconcepto.

A partir de lo mencionado se puede concluir que: a) En primer lugar los adolescentes construyen su autoconcepto por medio de las interacciones que mantienen con su entorno, específicamente con las personas que para ellos resultan ser significativas. Desde los primeros años de vida estas influencias

surgen en la familia, siendo este el primer entorno en el que se desenvuelven para más adelante enfrentarse a un nuevo contexto en el cual deben demostrar sus competencias, poniéndose a prueba frente a sus pares. Este nuevo contexto es la escuela, espacio donde se moldeará la manera en cómo se autoconciben.

Lo anterior se puede reafirmar con las expresiones que dieron los estudiantes en las entrevistas respecto a su primer día de clases donde manifiestan haberse sentido fuera de lugar, lo que posiblemente fue determinante de manera positiva o negativa en la forma en cómo hoy en día construyen su autoconcepto.

b) Si bien la sociedad ha construido una visión y representación de la discapacidad que en gran medida suele ser desde el prejuicio y la “normalidad”, en este caso específico evidenciamos que tales representaciones, aquellas que como docentes de educación diferencial vemos concretizarse en diversos modos de interacción social y de prácticas pedagógicas frente a la discapacidad, no logran influenciar de manera negativa a la construcción de autoconcepto de este grupo de adolescentes, lo cual se evidencia, por un lado, en la manera en cómo ellos conciben la discapacidad, y por otro lado en como se relacionan con los otros, puesto que en el contexto escolar en el que se desenvuelven dejan fuera el principio de homogenización, enriqueciéndose de



las particularidades de cada individuo, y esta valoración de la diferencia permite que los educandos crezcan construyendo una visión crítica de la discapacidad y concibiendo las diferencias como algo natural en sus vidas.

Finalmente se puede concluir que los adolescentes que presentan discapacidad cognitiva pertenecientes a este contexto construyen el autoconcepto de la misma manera que los adolescentes que no presentan tal condición, vivenciando las mismas inquietudes y cambios físicos y psicológicos.

Resulta sorprendente concluir que en este grupo determinado de jóvenes, la influencia del contexto social a diferencia de los supuestos iniciales influye de manera positiva en la construcción de su autoconcepto, por lo tanto la información que reciba el sujeto por parte de las personas significativas van a ser determinantes en la imagen que tiene de sí mismo, así como en su desarrollo integral.

#### **En relación a la historia de vida de los adolescentes.**

En una primera instancia se hará referencia a las conclusiones que guardan relación con la biografía y los lazos que han forjado con las personas que forman parte de sus vidas.

De acuerdo a las reflexiones expresadas por los adolescentes en relación a sus biografías se puede evidenciar que los lazos afectivos que establecen con su entorno son determinantes en la manera en cómo enfrentan

las situaciones en torno al contexto familiar, escolar y social. Siendo la familia el grupo más relevante en la construcción del autoconcepto positivo o negativo. Es decir, las relaciones y expectativas que tiene las familias de estos adolescentes responden a la construcción y visión que se tiene de la discapacidad cognitiva.

Siguiendo en esta misma reflexión, se puede concluir que las relaciones que establecen los adolescentes con otros adolescentes surgen en contextos formales, es decir, en contextos impuestos por la sociedad como en este caso es la escuela. Lo que se refleja en la manera en cómo seleccionan a sus amigos. Es posible demostrar que todos los adolescentes participantes de esta investigación se relacionan con personas que presentan la misma condición de discapacidad.

Respecto a los vínculos que establecen los estudiantes con personas adultas dentro de la comunidad escolar se puede distinguir que si bien existen jerarquías como en toda institución, las relaciones no son rígidas y se puede apreciar en la capacidad que demuestran los adultos en tener una actitud empática en relación a los conflictos e inquietudes de los adolescentes.

Por otra parte se considera relevante destacar la primera experiencia escolar como una etapa que marcó dentro de la vida de los seis estudiantes que participan de este estudio.

**En relación a las características emocionales, físicas, y cognitivas que reconocen de sí mismos los adolescentes.**

A continuación se hará referencia a las conclusiones desarrolladas en relación las características físicas, emocionales y cognitivas que los adolescentes reconocen poseer.

A juicio de las autoras, si fuese posible poner en una balanza las habilidades que reconocen los adolescentes, por una parte, en el ámbito emocional, luego en el ámbito físico y el cognitivo, queda en evidencia que aspecto emocional tiene mayor preponderancia en sus discursos. En segundo lugar se encuentra el aspecto físico como características que más reconocen de sí mismos los estudiantes. Y por último, el ámbito cognitivo como tercer aspecto a considerar dentro de sus múltiples capacidades.

En cuanto al ámbito emocional, los adolescentes reconocen tener más características en relación a los otros dos ámbitos mencionados. En sus discursos expresan tener cualidades emocionales tales como la generosidad, empatía, amabilidad, entre otras.

Respecto al ámbito físico, los adolescentes valoran aspectos del cuerpo tales como las piernas, músculos y los pechos, y a partir de tales atributos proyectar una imagen atractiva hacia otra persona, por la necesidad de sentirse socialmente aceptado por su grupo de pares.

En relación al ámbito cognitivo dos de seis estudiantes reconocen tener habilidades cognitivas en el área de lenguaje y cálculo. Asimismo, tres de seis adolescentes entrevistados reconocen capacidades en actividades artísticas y manuales. Estas actividades también requieren de habilidades cognitivas. Por último una de las estudiantes no reconoce poseer habilidades en el ámbito cognitivo, reconociendo sus necesidades educativas.

### **En relación a la influencia de tales valoraciones en el desarrollo integral.**

A continuación se realizará un análisis acerca de cómo influyen las valoraciones realizadas por los estudiantes respecto a las habilidades emocionales, físicas y cognitivas en el desarrollo integral.

Este análisis pretende enfocarse desde una mirada objetiva en relación a las reflexiones de los estudiantes, valorando su discurso. Sin embargo, también es necesario como investigadoras analizar el contexto sociocultural en el que se sitúan estos adolescentes, intentando no caer en un juicio previo y estereotipar este grupo social.

Las valoraciones expresadas en los discursos de los adolescentes están fundadas desde sus experiencias, historias de vida y las interacciones que tienen los sujetos en los diversos contextos en los que se desenvuelve. Para

efectos de esta investigación se abordará el contexto sociocultural y escolar debido a ser los más mencionados por los estudiantes.

En primer lugar se puede concluir que los adolescentes presentan características favorables en relación al desarrollo integral debido a que se desenvuelven en un contexto que potencia sus capacidades y habilidades.

Si se realiza una evaluación en relación a las valoraciones que los adolescentes reconocen de sí mismos, se puede concluir que los seis estudiantes que forman parte de esta muestra presenta un desarrollo integral favorable, ya que reconocen establecer lazos afectivos positivos, se sienten parte de un grupo, asimismo se sienten valorados por su entorno, son capaces de destacar sus capacidades y éxitos académicos.

Este desarrollo integral favorable de los estudiantes responde al contexto socio cultural en el que se desenvuelven. En primer lugar, la familia juega un rol esencial en el soporte emocional, ya que los adolescentes reconocen sentirse más acogidos por algún integrante de su familia. Asimismo, la familia también brinda un apoyo en el aspecto social de los estudiantes puesto que su nivel socioeconómico permite que los estudiantes accedan a espacios que promueven desarrollar y potenciar las habilidades que ellos poseen. Es así como la institución educativa a la que asisten recoge tales

características además de valorar la diversidad abordando las necesidades educativas especiales que presentan.

### **XIII.- Bibliografía**

#### **Libros Consultados**

Aguilar, A. (2000). *“De la integración a la inclusividad: La atención a la diversidad, Pilar básico en la Escuela del Siglo XX”* Editorial Bolívar. Buenos Aires.

Arráez, J. (1998) *“Motricidad y Autoconcepto Integración de Niños Ciegos”*. Universidad de Granada. España.

Balaguer, I; Garcia-Merita, M y Pastor, Y (2003) *“El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y medio”* . Revista de Psicología Social. 18 (2),141-162.

Brogna, P (Comp.) (2009) *“Visiones y Revisiones de la Discapacidad”* Editorial: Fondo de la Cultura Económica. México.

Castilla, M y Sartori, M (2004) *“Educar en la Diversidad ¿Realidad o utopía?”* Editorial F.F.H.A Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

CERI (2009) *“La comprensión del cerebro: El nacimiento de una ciencia del aprendizaje”*. Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago.

Freire, P (2007) "*Pedagogía del oprimido*" Editorial Siglo XXI. Madrid.

García, E; Gil, J y Rodríguez, G (1999) "*Metodología de la investigación cualitativa*" Ediciones ALJEBE.

Gómez-Vela, M; González, F y Verdugo, M (2007) "*Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con Necesidades Educativas Especiales y sin ellas*". Inico, Universidad de Salamanca.

Hurlock (2004) "*Psicología de la Adolescencia*" Editorial Paidós. México.

Manosalva, S y Tapia, C (2008) "*De la segregación a la Inclusión de personas con y sin discapacidad: hacia una política cultura de las diferencias en la diversidad*". Revista Foro Educativo N°13. 1-15

Montero, L (2000) "*De la Integración a la Inclusividad: La Atención a la Diversidad: Pilar Básico en la Escuela del Siglo XXI*". Editorial ESPACIO. Buenos Aires.

Palacios, A (2008) "*El Modelo Social de Discapacidad*" Editorial Cinca. Madrid.



Pantano, L. (2006) "*Nuevas Miradas en Relación con la Conceptualización de la Discapacidad. En Visiones y Revisiones de la Discapacidad*" (pp.73-97) (1ª ed.) México: Fondo de Cultura Económica.

Pérez, J y Prieto, M. (1999) "*Más Allá de la Integración: Hacia la Escuela Inclusiva*". Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.

Pozzoli, M (1999) "*Una nueva epistemología a través del concepto de la Interacción Social*". Revista Castalia. Vol.1. pp 47-57

Pozzoli, M. Desarrollo según Erikson, primer semestre 2007 (paper)

Rojas, R. (2010) "*Rampas y Barreras: Hacia una Cultura de la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Chile: Servicio Nacional de Discapacidad de Chile*".

Saavedra, E. (1999) "*Estilos de crianza y construcción del autoconcepto: una mirada desde el discurso del adolescente*" Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago. Chile.

Saffie, N (2000) "*¿ Valgo o no valgo? Autoestima y Rendimiento Escolar*" LOM Ediciones.

Satir, V (1991) *“Relaciones Humanas en el núcleo familiar”*. Editorial Pax México. México.

Skliar, C (2005) *“¿Y si el otro no estuviera ahí?. Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia”*. Ediciones Miño y Dávila. Buenos Aires.

Sepúlveda, M (2001). *“Estudio Comparativo del Auto-Concepto entre alumnos videntes y no videntes de 8° año de la Enseñanza General Básica de los Colegios Municipalizados de la Región Metropolitana”*. Universidad Metropolitana de Ciencia de la Educación, Chile.

Tallis, J (Comp) (2005) *“Sexualidad y Discapacidad”* Editorial Miño y Dávila. Argentina.

Vásquez. F (1995) *“Foucault: La historia como crítica de la razón”* Editorial Montesinos. Barcelona

### **Sitios Web Consultados**

Balcazar, P; Contreras, G y otros (2010) *“Factores que Influyen en la Construcción de la Identidad en Adolescentes”* Revista Científica Electrónica de Psicología. N° 8. 107-127. Extraído 20 de diciembre de 2011 desde [http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/7\\_-\\_No.\\_8.pdf](http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/7_-_No._8.pdf)

Barrero. C, Ojeda, A. y Ramírez, R (2008) "*Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF): Revisión de sus aplicaciones en la Rehabilitación*" Nuevos Horizontes Vol.7 (p.p 25-31).  
Extraído Lunes 26 de Diciembre 2011 desde [http://www.medigraphic.com/pdfs/plasticidad/prn-2008/prn081\\_2e.pdf](http://www.medigraphic.com/pdfs/plasticidad/prn-2008/prn081_2e.pdf)

Bariffi. F y Palacios, A (2007) "*La Discapacidad como una cuestión de Derechos Humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con Discapacidad*". Ediciones Cinca S.A. Madrid.  
Extraído 20 de Diciembre de 2011 desde <http://www.el-observatorio.org/2009/04/la-discapacidad-como-una-cuestion-de-derechos-humanos-pdf/>

Herrera, V. "*Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales: Nuevos paradigmas en la atención a la diversidad*". Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire. Año 2007, Nº 5, pp. 83- 93. Extraído 15 de Junio de 2011 desde <http://valeria-herrera.blogspot.com/2009/02/discapacidad-y-necesidades-educativas.html>

Mineduc (2011) "*Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo: Manual sobre Convivencia Escolar dirigido a todos los integrantes de la Comunidad Educativa*" Extraído el 28 de Julio de 2011 desde

[http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103281040430.PD](http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103281040430.PD)

[FwebConvivencia.pdf](#)

Mineduc (2010) "*Ley N° 20.422 Sustitutiva de la Ley N° 19.284 de 1994, que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*". Extraído el 29 de Julio de 2011 desde [http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2011/LEY%20DISCAPACIDAD%2020\\_422.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2011/LEY%20DISCAPACIDAD%2020_422.pdf)

Normas Uniformes: Sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad" Extraído el 19 de diciembre de 2011 desde [http://www.bcn.cl/carpeta\\_temas/temas\\_portada.2005-10-24.2908836766/pdf/Igualdad%20de%20Oportunidades.pdf](http://www.bcn.cl/carpeta_temas/temas_portada.2005-10-24.2908836766/pdf/Igualdad%20de%20Oportunidades.pdf)

Proyecto Educativo Colegio Francisco de Miranda. Extraído el 28 de Julio de 2011 desde [http://www.franciscodemiranda.cl/web/documentos/PEI\\_FM.pdf](http://www.franciscodemiranda.cl/web/documentos/PEI_FM.pdf)

Schalock, R (1999) "*Hacia una Nueva Concepción de la Discapacidad*" III Jornada Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Universidad de Salamanca. España. Extraído 28 de Julio de 2011 desde <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf6.pdf>

# XIV.- Anexos

## Entrevistas

Adolescente: E1

**-La primera pregunta tiene que ver con tu familia. ¿Cómo es la relación con cada uno de ellos?**

-Uhm... bien, pero a veces, es que de repente hay como peleas, de repente son amorosos porque me hacen almuerzo para que yo comiera acá (colegio). Mi papá hace mi almuerzo, entonces yo traigo desde mi casa, entonces yo me lo como en la sala ahí con la Nati.

**-Tú contabas que de repente tienen discusiones ¿cuáles son los motivos?**

-No son discusiones, es sólo de repente, no son todos los días.

**-¿Pero no son cosas muy serias, cosas cotidianas, no?**

-De repente yo con mi papá o de repente yo con mi mamá, o yo con el Bruno.

**-¿Bruno es tu hermano?**

-Es que mi hermano se llama Bruno, es mayor que yo porque tiene veintidós.

**-¿Y tú vives con tu hermano Bruno, con tu papá y...?**

- y mi mamá, y además con la abuela que es de otra casa que es cerca de nosotros. Es como que somos cinco pero somos cuatro.

**- ¿En tu casa sólo viven tu hermano Bruno, tu mamá, tu papá y tú?**

-Sí.

**-Pero tú me decías que a veces tienen discusiones con tus papás ¿por qué se dan estas discusiones, por qué temas son los que discuten?**

-*Ná* es que son otras cosas que a veces no son buenas, otras que son no son tan buenas, entonces no sé...

**-Y hay algún integrante de tu familia con el que tú sientas confianza?**

-*Ehm*, es que a mí me gusta hablar, pero a mí no me gusta mucho hablar porque, es que cuando hablo mal entonces no hablo mucho.

**-¿No hablas porque te cuesta hablar de tus cosas, de tus problemas?**

- Eso sí puedo contar con mi mamá.

**-¿Sólo con tu mamá?**

(Asiente con la cabeza).

**-¿Y cómo es la relación tu papá, no sientes esa confianza con él?**

-Ehm... no, porque mi papá me viene a dejar acá al colegio y entonces mi mamá me pasa a buscar, entonces es como más relajada.

**- ¿Tenís más onda con tu mamá?**

(Asiente con la cabeza)

**-¿Y la relación tu hermano cómo es?**

- Bien, pero a veces más o menos, porque ahí de repente discutimos, pero eso sí, él cuando hace cosas a mi me da risa (risas)

**- ¿Pero se llevan bien en general?**

- Sí. Eso sí, cuando mi hermano habla como cualquier cosa así como chistosa, o hace cosas como en los comerciales, hace movimientos con la cara eso es lo que a mí más me da risa.

**-¿Hace como gestos con la cara?**

-Sí.

**-¿Y tienes algún amigo o mejor amiga con el cual compartas?**

-¿Acá? (colegio).

**- O en tu casa, donde sea. ¿Acá en el colegio tienes una mejor amiga o amigo?**

-Sí.

**- ¿Y cómo te llevas con ellos?**

-Ehm bien.

**- ¿Y cómo llegaron a ser tan amigos?**

-Ehm... (Silencio)

**- Pero, ¿quiénes son esos amigos o amigas?**

Ehm... no es que a veces con todos, eso sí me cae bien la "Hanne", la Bárbara, esas son mis mejores amigas y la Claudia parece, pero es que no viene nunca. O sea es mi amiga, pero no tan amiga, porque es muy raro porque a veces no viene acá (colegio).

**- Entonces tienes tres mejores amigas en el colegio. ¿Y cómo llegaron a ser tan amigas, cómo se dio esa relación?**

- Ehm... bien, aunque a veces peleamos de repente con mis amigas, de repente eso es más *cahuinera* la Claudia que la Bárbara. Es que es muy raro porque ahí como que se pelean y después, es que la Claudia le gustaría que no sea amiga de la Bárbara.

**-¿Qué tú no seas amiga de la Bárbara? ¿Y por qué?**

-No sé.

**- ¿Es un poco celosa?**

-No sé, es que cuando estamos las dos juntas, o sea yo con la Bárbara, ahí de repente cuando la Natalia (Educadora Diferencial) hace cosas hace talleres que son más fomes. Y entonces, ella es muy *cahuinera*.

**-Ellas dos no se caen muy bien, no tienen buena onda al parecer.**

-No, pero es que a mí no cae muy bien la Claudia, por eso es que a mí me cae bien la Hanneke y la Bárbara.

**- ¿Y cómo llegaron a ser tan amigas con la Bárbara y la Hanneke?**

-Es que ellas son mis compañeras.

**-¿Pero cómo se conocieron?**

-Es que yo estoy acá como hace dos años, pero ahora esta semana llegó nueva la Bárbara y ahí nos estábamos conociendo. Entonces fue como hablando que somos *amiguís*, es que aparte de decir amiga yo digo *amiguís*, entonces cuando la Bárbara me hace preguntas o me dice esas cosas yo la apoyo a ella.



**-¿Te acuerdas de tu primer día de clases?**

-*Ehm...* bien, pero a veces con pena, porque cuando la Claudia, en ese momento cuando yo era nueva ella como que engañaba.

**- ¿Te sentías un poco sola?**

-Más o menos. Y entonces ella no me quiere mucho, porque cuando... ¿te doy un ejemplo? Porque cuando estamos acá la Claudia me dice a mí que yo le pegué a ella. Entonces ella empezó actuar rara, y aparte, la Claudia mi amiga trata mal a la Bárbara y a la Hanne.

**- ¿Y te pone en aprietos porque ellas tres son tus amigas?**

-Sí, pero este año llegó la Bárbara que era nueva y desde ahí que soy más amiga de ella. Mi papá y mi mamá dice que no me tengo que juntar con ellas dos, porque son *cahuíneras* y me hacen daño.

**-¿En qué curso vas tú ahora?**

-Acá en los talleres, es que son talleres de cocina de matemáticas, de actualidad.

**-¿Y Cuántos años tienes tú?**

-Diecisiete, soy la más chica.

**-Ya pero hablemos de tu primer día de clases cuando ingresaste al colegio por primera vez. ¿Cómo fue ese día, te acuerdas?**

-Es que yo tenía como dieciséis. Pero este año yo cumplí diecisiete, este año como en febrero, pero el año pasado tenía dieciséis.

**- Entiendo, pero tú primer día de clases cuando eras chica. ¿Este es tu primer colegio o habías ido a un colegio anteriormente?**

-No es que había dos, y acá serían tres, en total sería como tres colegios.

**- Y en el primer colegio al cual fuiste, la primera vez que fuiste al colegio. ¿Cómo te sentiste?**

-Bien, es que en el colegio que se llamaba..., que son puras mujeres no hay hombres son puras mujeres. En ese momento estaba feliz.

**- ¿Y por qué te sentías tan feliz?**

-*Ehm...* porque, es *bacán* el colegio. Después cuando tengo como quince (años) y después a los dieciséis fui en el "Palestina" (colegio).

**-¿Tú fuiste al colegio cuando era chica?**

-Sí.

**-En ese primer colegio que fuiste ¿tuviste una buena experiencia?**

-Sí, o sea es que a mí no me gusta mucho es que era con jumper.

**-Ahora piensa en toda tu vida, en todo lo que has vivido, si pudieras cambiar algo de tu vida ¿qué cambiarías?**

-Uhm (silencio). Es que tiene que ser con más confianza. O sea es que no hay confianza. ¿Puedo pensar?

**-Piénsalo, tómate tu tiempo.**

-*Ehm...* (Silencio) Es que a mí lo que más me gusta hacer es pintar y hacer cuadros.

**-Pero mira, la pregunta era relacionada con lo siguiente: Piensa en tu vida, en todo lo que tú has vivido, si tú pudieras cambiar algo de esa vida, algo malo que te haya pasado. ¿Qué sería lo que cambiarías si pudieras volver atrás.**

O sea, cuando es algo malo sí, pero cuando es algo bueno no.

**-¿Pero puedes contarme algún momento malo, algo que pudieras borrar?**

-*Ehm...* es que a veces cuando estaba en el primer colegio, me sentía como loca, así como con los compañeros.

**-¿Tú te sentías loca?**

-Sí.

**-¿Y tus compañeros te trataban mal por eso?**

-*Ehm...* no.

**-¿Tú los tratabas mal?**

-Sí.

- **¿Y por qué crees que pasaba eso?, ¿Por qué los tratabas así?**

-Es que no me acuerdo mucho, porque es pasado.

- **¿Qué aspectos físicos, aspectos de tu cuerpo son los que más te gustan?**

-Mi pelo, o sea, es que me gustan mis piernas, eso sí es que yo protejo a mí misma. A mí me gusta mi pelo, porque yo me cepillo y entonces como que brillan mucho.

-**Entonces tu pelo y tus piernas te gustan. ¿Te han dicho que son bonitas?**

Mi mamá de repente le gustaba mi pierna y mi brazo.

-**¿Y qué parte de tu cuerpo cambiarías?**

*Ehm...* el *poto*, es que es muy grande, como que no sé.

- **¿Cómo te gustaría que fuera?**

-Es que no sea como eso, porque mi *poto* como que lo siento que es muy hediondo cuando voy al baño me da asco. Eso sí me lo limpió.

-**Ahora vamos a hablar de los compañeros ¿cómo es tu relación con ellos?**

-Bien, pero con la ---- mi amiga no.

- **¿Te llevas bien en general con ellos, compartes con ellos?**

-Es que soy cariñosa con mis compañeros, porque yo soy tan buena. Porque yo soy como la más tierna del curso, es que aparte soy... de repente a la Nati le digo "mami".

-**¿Por qué?**

-Es que de repente cuando yo digo, la Nati, mi profe, a veces yo digo mami porque yo la quiero mucho.

**¿Y cómo te llevas con los demás adultos acá en la escuela?**

-Esos serían los profes.

-**¿Cómo te llevas con ellos?**

-Bien.

**-¿Te tratan bien, te gusta compartir con ellos?**

-Ehm... es que eso sí a mí me gusta estar con la Nati y con otro que se llama... ¡ay!  
Es que no me acuerdo mucho del nombre.

**-¿Otro profesor?**

-Ah era Evelyn, otra profesora, y Cristian, el profesor de física, es simpático.

**¿Y con los adultos de tu familia?**

-Bien, me caen bien. Es que yo soy la más regalona de todo el mundo, hasta de mi abuelo, mi papá, mis tíos, mis tías, mi primo, mi prima.

**-¿Te relacionas bien en general con las personas?**

-Sí.

**-¿Qué valores prácticas más en tu vida? Por ejemplo eres solidaria, o eres responsable, etc.**

-Ehm... voy a pensar. ¿Cuál es la pregunta?

**-Por ejemplo, ¿eres solidaria, te consideras una persona solidaria?**

-Ehm... no.

**- ¿Sabes lo que es ser solidario?**

-Ehm sería solo.

**-Mira solidaria son las personas que comparten con los otros. Eso es ser solidario.**

**¿Te consideras una persona solidaria?**

-Sí.

**-Y ¿eres una persona responsable?**

-Sí, a mí me gusta hacer matemática porque ese es mi ramo favorito, pero es que no hay... o sea es que a veces hay por, es que a veces no me los sé mucho, algunas. Eso sí me complica el dividido, y por. Pero a mí me gusta la suma y la resta.

**-Pero volviendo a lo que estábamos hablando anteriormente lo de los valores. Tú dijiste que eras solidaria, responsables. ¿Qué otro valor tienes?**

-Compartir con las personas. Es que no me acuerdo más.

**-Ahora vamos a pasar a otra pregunta. ¿Qué crees que los demás valoran más de ti?**

-Es que a veces cuando soy buena, es que me gusta dibujar y repartir con mis otros compañeros. Es que como a mí me gusta pintar yo regalo mis favoritos.

**-¿Y tus compañeros te han dicho que eres solidaria?**

Es que soy muy buena.

**-¿Te lo han dicho?**

-No, pero yo sí.

**-Tú lo crees, pero ¿qué cosas te dicen tus compañeros, cosas positivas, cosas buenas de ti?**

-A veces me dicen que soy chacotera. Parece que me dicen que soy chistosa también. Eso me dice de repente la Cata, la Bárbara y la Hanneke.

**-Entonces hay personas que dicen que tú eres graciosa, chistosa, tienes buen sentido del humor.**

-Es que soy tierna.

**-¿Por qué estás en el Proyecto de Integración?, ¿sabes lo que es el Proyecto de Integración?**

*Ehm...* no tanto.

**¿Tú sabes por qué estás ahí?**

-Es que sé cuáles son mis ramos favoritos que son puros talleres.

**-¿Talleres de qué?¿qué hacen esos talleres?**

- A me gusta más el de la cocina, porque ahí estamos haciendo waffles, queques. Entonces ahí de repente, la profe, la mamá de la Hanne, pero parece que ya no está, ahora es la Nati (educadora diferencial) la que le toca cocinar.

**¿Y tú sabes por qué estás en esa sala, en ese grupo?**

-*Ehm*, es que a mí me gusta hacer eso, porque yo soy *seca* para hacer la masa, es que sé hacer panqueques, queques, yo soy buena para la masa. Entonces la Nati me dice, es muy calentita la masa. La Nati me pregunta porque yo soy experta en hacer masa.

**-¿Te gusta ir a esa sala entonces?**

-Sí, pero de repente no hacemos pie, porque el año pasado hicimos tortillas, eso es lo que preparó la Nati a nosotros. Entonces me toca picar, me toca con el sartén.

**-A qué bueno, ¿te sientes bien ahí, te gusta?**

-Pero a mí no me gusta mucho porque quedo *pasá* a cebolla (risas). Porque me ha pasado es que hicimos tallarines con salsa así con... así con frutos, con zanahoria, con ajo y esas cosas. A mí no me gusta mucho porque quedo pasada a cebolla (risas). Pero me gusta.

**-¿Qué entiendes tú por discapacidad?**

-*Ehm...* (Silencio) No sé qué significa eso.

**-¿Nadie te ha dicho nada sobre eso, tus padres te han hablado sobre eso?**

-No, no me acuerdo.

**-Pero, ¿habías escuchado alguna vez esa palabra?**

-No sé, no. Es que parece que no, no me acuerdo mucho. Parece que yo no la conozco mucho esa palabra. Esa es una palabra que no sé lo que significa.

**-Ahora vamos a pasar a otro tema, a algo que tiene que ver más contigo. ¿Cuántas veces te has enamorado?**

-Ah! La pregunta (risas)

**-¿Por qué? ¿Un poco incómoda la pregunta?**

-*Ná* es que yo el año pasado yo tuve un pololo cuando era nueva, pero ahora estoy soltera.

**-¿Y cuánto tiempo pololearon más o menos?**

-Es que no me acuerdo, parece que fue como la mitad. Es que cuando estábamos en recreo pasaba esas cosas, y después cuando mis amigas me llaman y decía "ahí voy". Entonces no sé si con mi pololo o mis amigas, yo me confundo.

**-¿Y por qué tenías que decidir entre ellos, no podían ser las, pololo y también amigas?**

-Es que no sé, es que no estoy muy segura si mis amigas o mi pololo.

**-¿Y qué es más importante para ti el pololeo o las amigas?**

Creo que las dos, es que mi lo que me complica. Es que eso es ya del pasado, porque ahora yo estoy soltera.

**-¿Y cuántas veces has pololeado?**

-Uhm... Lo que pasa es que en el pasado... es que antes cuando yo estaba en el Palestina, algunos que miraba harto y entonces cuando yo estaba haciendo algo con mis amigas y de repente cuando yo veo que como que están todos mirándome.

**-¿Y cuántos pololos has tenido así formal que te han pedido pololeo y todo, o que tú hayas pedido pololeo?**

-No es que no me acuerdo mucho, pero parece que como dos amigos, pero ellos dan cosas a mí.

**-¿A pero eran tus amigos o pololos?**

-No, mis amigos.

**-¿Pero has pololeado algunas vez?**

-Ehm, acá he pololeado dos veces, pero este año no porque estoy soltera.

**-¿Y a tus pololos qué les gustaba de ti?**

-Es que a mí no me dicen esas preguntas. Pero eso sí no sé si contarlo, porque habían dos hombres acá en el pasado uno que es el Carlos y otro que es el Nico, pero son del pasado. Entonces ellos dos se pelean afuera por mí. Eso es del pasado. Aparte de eso peleaban por mí porque ellos como que me quieren, se peleaban a combos.

**-Recuerda cuando pololeabas el año pasado, por ejemplo. Cuando estabas con tu pololo ¿te decía cosas bonitas?**

-*Uhm...* no, pero a veces me dice que era bonita. Me decía eres bonita y linda. Es que no me acuerdo mucho pero esas eran como las dos palabras.

**-Esta es la última pregunta: ¿qué habilidades son las que te caracterizan? Por ejemplo, te voy a dar ejemplos: Tener buena memoria, o ser buena haciendo cosas con las manos.**

-Es que soy seca haciendo matemáticas, es mi ramo favorito, y eso que te dije antes con la masa.

**-¿Y te va bien en matemáticas?**

-Sí.

**-Y para hacer cosas con las manos supongo, porque para la cocina hay que tener esa habilidad.**

-Pero a mí me gusta hacer masa, yo soy buena para la masa, a mí siempre me dice la Nati “es que estaba muy calentito”, prueba lo que son de mi masa entonces a ella le gusta las que son de mi masa.

**-Entonces podemos decir que eres buena para las matemáticas y buena haciendo manualidades, cosas con las manos.**

-Y pintar, es que me gusta hacer un dibujo, o cuando pinto con ténpera me gusta.



**Adolescente: E2**

**-¿Qué aspectos físicos valoras más de ti?**

-*Ehm...* no sé.

**-¿Cuándo te miras al espejo, que es lo que más te gusta, por ejemplo: tus ojos, tu nariz?**

-*Uhm...* me gustan mis piernas y mis brazos.

**-¿Y qué partes de tu cuerpo quisieras cambiar?**

-Boca suave.

**-¿Te gustaría tener la boca más suave?**

Sí, sin herpes. Me gustan mis ojos y mis manos chicas.

**-¿Cómo te llevas con tus compañeros?**

-Mis compañeros me quieren.

**-¿Te llevas bien con ellos?**

-Queda dos años mi graduación...

**-¿Cómo te llevas con los adultos?**

-La tía Natalia, Mariana y tía Vero, ellas me llevo bien, me caen bien, son buenas amigas.

**-¿Cuáles son tus valores?**

-El colegio, es un tema crisis. Que hablan cosas de marchas.

**- ¿De marchas?**

-Si, como tema colegio crisis, no me gusta, me quiero cambiar porque no me gusta como hacen pelea con papá.

**-¿Aunque te queden dos años para la graduación?**

-Aun que queden dos años quiero cambiar de colegio porque me da pena como pelean con papá.

**-¿Pero es parte del trabajo de tu papá o no?**

-Pero es que a veces pelean con papá, le dicen guatón. *Ehm...* a mí me duele mucho me quiero cambiar de colegio. Es que a mí me dijo la Maite y me dio pena. En el aniversario dijeron *vale callampa* colegio.

**-¿Qué crees que tus amigos valoran de ti?**

-Amigo como amigo normal...unos amigos del colegio dicen que mi corazón, dicen que soy tierna... me dicen que están enamorado, no sé.

**-¿Están enamorados de ti?**

-Sí... mi curso, el Nico.

**-¿El Nico?**

-Sí...

**- ¿Y por qué crees que valoran eso de ti?**

-A mí como pena, es como amigo, el colegio.

**-Tus compañeros te encuentran tierna... ¿Por qué te encuentran así?**

-Me dicen enamorado, ehm... el Nico, me conto a mí, ¿te gusta el Nico? Sí, me gusta, la JÓse mi compañera, no nos hacemos por los pololos, terminamos.

**-¿Tú sabes que en el colegio hay un proyecto de integración?**

-Sí...

**¿Tú participas en él?**

-Sí... yo me sumo a taller, taller laboral.

**-¿Socio laboral?**

-Sí...

**-¿Por qué tu estas en ese taller?**

-Ahí voy a participar.

**-¿Y por qué?**

-De la sala de apoyo dos.

**-Pero... ¿Por qué tú crees que vas ahí?**

-Con la tía Nati, ella me dijo que *era fashion , top*, así como *fashion*.

**-¿Y tú en que curso estás?**

-Tercero medio A.

**-¿Y tus otros compañeros de 3 ° van al socio laboral?**

-No... porque la Nati dijo que no.

**-¿Tú has escuchado algo sobre discapacidad?**

-Es como sorda.

**-¿Una persona sorda es una persona con discapacidad?**

Sí, que la dijo la tía Nati que discapacidad la Dani y el Nico , el Carlos y yo.

**-¿Tú también?**

Sí...

**-¿Y qué te pasa cuando te dicen eso?**

-Me dicen Nico que está enamorado incluso.

**-¿Qué crees que es la discapacidad?**

*Ehm...* incluso Francisco de Miranda también.

**-¿Y te has enamorado alguna vez?**

Sí...

**-¿Estás enamorada ahora?**

Sí...

**-¿De Nico?**

-Sí... porque mi curso esta acuerdo, el Jose yo terminé con él, el Nico compañero me dijo ¿Me amas? y yo le dije no, yo no amo nada.

**-¿Tú no amas nada?**

-No, yo amo a Nico.

**-¿Y cuántas veces te has enamorado?**

-Me gusta, me pongo roja como tomate (risas).

**-¿Y cuántas veces te ha pasado?**

*Toy* empezando a tener novio, igual da vergüenza tener novio.

**-¿Y en este momento estás enamorada?**

-Sí, y después me dijo que vienes a salir y yo le dije sí...baila como caballero, fui a la casa, su casa, la mamá comprar completo y bailas conmigo, el es un caballero y romántico.

**-¿Has tenido otros enamorados o pololos?**

-(Risas) no es que estoy soltera.

**-Ah... ¿estás soltera?**

-*Ehm* el Nico está soltero.

**-Y tú... ¿quieres pololear con él?**

-Sí...

**-¿Crees que vayan a pololear?**

-Que estoy empezando...

**-¿Y tú sabes que le gusta al Nico de ti?**

-Le gusta, que le gusta *ehm* los rulos.

**-¿Cuándo te haces rulos?**

-Sí... y los rulos, él dijo que estaba enamorado, sí me gusta me dijo que era simpática y me dijo hasta rica (risas) y me lo dijo en mi curso.

**-¿Y te dio vergüenza?**

-Vergüenza pero *plancha nomás*. Dijo ay que *eri rica*, yo dije ¡ay! para.

**-¿Qué habilidades crees que te caracterizan?**

-*Ehm*, leer.

**-¿Eres buena para leer?**

-Sí, papá.

**-¿Les con tu papá?**

-Sí...tiene lleno de libros papá, el me dice corazón, yo digo ¡uy! papá, Me hizo linda, te quiero mucho, mi mamá dice hija linda, la Maite me dice hermana te quiere mucho hermana, y me dice campeona.

**-Ah... ¿entonces te llevas bien con los integrantes de la familia?**

-Sí, es que tengo a mi mama mi papá la Maite y yo y mi hermano grande esta Holanda.

**-¿Con quién sales más?**

-Papas fritas, ketchup, mayonesa, todo y comer todas partes.

**-¿Salen a comer?**

Sí...

**-¿Y con quien sales más?**

-Papá, Maite, mi hermana sale un amigo de la Maite, a sí pololos y le gusta darse besos, estamos en la casa y un amigo de la Maite estaba así (abrazándose) y mi papá hace "*uhm*"... y ahora tomar once, vigilando a papá.

**-¿Con cuál de los integrantes de tu familia tú sientes más confianza?**

-Mamá, papá, Maite y yo, somos cuatro.

**-¿Y con quién de ellos tienes más confianza para contarles lo que sientes?**

-Mamá dijo que un amor.

**-Entonces... ¿con quién sientes más confianza?**

-Maite y a papá.

**-Y aparte de ellos... ¿tienes alguna mejor amiga o amigo?**

-Yo tengo una amiga como la Dominique no porque ella se pega con la cabeza...

**-¿Pero quién es tu mejor amiga o amigo?**

.Amiga de Carlos, porque es un mejor cocinero.

**-Ah... ¿y te hace comidas ricas?**

-Sí, (risas) igual que mi padre... y después amiga la José, porque ella es más chica yo soy grande ya. Va a ser mi amiga la Laura.

**-¿Y cómo llegaron ellos a ser tus amigos?**

-Le cae bien y es un amigo, sí y le cae bien la José.

**-¿Te acuerdas de tu primer día de clases?**

-Sí, tiempo atrás.

**-¿Cómo te sentiste ese día?**

-Es que no me acuerdo, no me acuerdo clase.

**-¿Y tu primer día de clases fue en este colegio?**

-Sí...

**-¿Y quién te vino a dejar?**

-Papá porque dijo que hay que tener buenas elecciones, porque papá fue a dejar a mí y mamá en a casa, haciendo *sopaipillas* y llover, truenos y comer *sopaipillas*.

**-¿Te gustó venir al colegio?**

-Sí, colegio, mi curso. A cambiar de colegio, porque pelear colegio a papá no me gusta.

**-¿Si pudieras cambiar algún momento de tu vida, cuál cambiarías?**

-A cambiar, no gusta más colegio, peleas a papá.

**-¿Qué cambios notas en ti de tu infancia hasta hoy?**

-6,5 en una nota matemáticas como nota, y 5,6.

**-¿Pero notas cambios en ti?**

-Ahora soy grande y flaca.

**-¿Y cuando eras más chica te gustaba como eras?**

Uhm... sí.

**Entrevistado: E3**

**-¿Cómo es la relación con los integrantes de tu familia?**

-Más o menos.

**- ¿Por qué?**

-Mis papas están separados.

**-¿Con quién vives tú?**

-Generalmente con mi mamá.

**-¿Con quién te llevas mejor, con tu mamá o con tu papá?**

-Con mi papá.

**-¿Tienes hermanos?**

-Tengo un hermanastro.

**-¿Cómo te llevas con él?**

-Bien.

**-¿Existe algún integrante de tu familia con el cual sientas mayor confianza?, ¿Cuál es la razón?**

-Con mi papá.

**-¿Tienes alguna mejor amiga o amigo con el cual compartas tus alegrías o problemas?**

-Sí, el hijo de mi nana.

**-¿Cómo se llama?**

-Matías.

**-¿Cómo llegaron a ser tan amigos?**

-Porque él viene del sur.



**-¿Cuántas veces lo has visto en la vida?**

-Él vive conmigo. Ah, vino del sur.

**-¿Te acuerdas de tu primer día de clases?**

-No.

**-¿Como fue tu primer día de clases cuando eras pequeña?**

-Fue lindo.

**-¿Por qué?**

-Porque estuve con la tía Cristina, con todas las tías.

**-¿Qué hiciste?**

-Primero yo entré al jardín, no sé en qué colegio entré. Una preparación, la preparación del jardín la hice en un jardín cerca de mi casa.

**-¿Si pudieras cambiar algún momento de tu vida?, ¿Cuál sería?**

-En el momento de mi vida cambiaría cuando me casaría.

**- Por ejemplo ¿Te acuerdas de algún momento que lo hayas pasado mal en la vida?**

-Ah, sí. El año pasado.

**-¿Que te pasó el año pasado?**

-Uno de mis compañeros, no de mis compañeros de ahora, antes que llegaran mis otros compañeros.

**-¿Qué pasó antes que llegaran tus otros compañeros?**

-Yo me enamoré de un chico. Y el chico, no era bueno. Pero un día donde está el basurero *pa allá*, a ver no me acuerdo. Me va a dar risa ahora.

Él se le pasó la mano.

**-¿Por qué?**

A mí me tocó el cuerpo.

**-¿A ti no te gustó eso?**

-Yo pensé que era broma, lo pasé mal.

**-¿Entonces tú cambiarías ese momento en tu vida?**

-Sí porque yo podría conquistar a otro cabro.

**-¿Piensa en cómo eras tú entre los 10 y 12 años notaste cambios en ti? (Cambios de personalidad, cambios físicos) ¿Qué cambios notaste?**

-Uhm... ahora estoy aprendiendo a leer un poco más rápido de lo normal y en cambio he notado que mi tata está en el cielo.

**-¿Tu tata murió cuando tenías entre 10 y 12 años?**

-Sí.

**-¿Ah sido muy triste para ti?**

-Yo estuve 3 meses sin comer nada, yo lloraba, lloraba y lloraba. A él lo cremamos, cuando fuimos a buscar las cenizas para llevarlas a Melipilla, en ese momento yo lloré. Cuando estábamos en el funeral no me dio nada de pena, después me salieron las lágrimas. Para mí ese momento de la separación de la mi mamá y de la muerte de mi tata, *pa'* mi fue fuerte.

**-¿Tú sientes que ha afectado en algo tu vida? (Por ejemplo en tu personalidad o en la relación que tienes con los demás)**

-Yo creo que ha afectado en los estudios. En el primer semestre me fue como el *loli* y ahora me esta yendo un poco más mejor. Pero yo siento que él me ha faltado mucho, yo aprendí a caminar por él. Yo cuando nací a mi mamá le dijeron que yo venía con problemas, ella se estaba acostumbrando a la silla de ruedas. Después me llevaron a la kinesióloga y me enseñó a caminar ella con mi tata, en la tarde salíamos, y eso.

**-¿Entonces tu abuelo fue muy importante para ti?**

-Yo lloré, lloré, lloré más que mi mamá, él es papá de mi mamá.

**-¿Qué aspectos físicos valoras más de ti misma?**

-Las manos, aprendí a moverlas un poco más.

**-¿Que más te gusta de ti físicamente?**

-Mover mis pies, porque aprendí a caminar más. Ah y mi sonrisa.

**-¿Qué parte de tu cuerpo quisieras cambiar y por qué?**

-Ah mis rodillas y mis piernas, porque yo puedo tener unas piernas más bonitas, *pa'* poder conquistar.

**-¿Cómo es la relación con tus compañeros y compañeras?**

-Bien, hoy día tuve un momento muy ingrato porque yo converse uno por uno con mis compañeros y les dije te quiero, te amo ¿El próximo año quieres pololear? Mi compañero se rió y dijo ya, veamos.

**-¿Con tus compañeras como te llevas?**

-Bien, con la Daniela acabo de terminar una relación, que yo estaba muy indecisa y terminé la relación hoy día.

**-¿Por qué?**

-Yo no sé lo que me pasa pero me cuesta distinguir entre un hombre y una mujer.

**-¿Por qué te cuesta distinguir entre un hombre y una mujer?**

-Es que a mí, yo estaba indecisa de mi vida y ahora lo tengo súper claro que un hombre inteligente, como yo, va a ser feliz conmigo. Y ahora me preocupa mucho mi ex polola porque ella está enferma y se llega algo yo me muero de pena.

**-¿Cómo te llevas con los adultos?**

-En mi casa por parte de mamá me llevo mal con mis tías. Ellas me *mandonean* mucho.

**-¿Qué valores practicas en tu vida? (la solidaridad, responsabilidad, el respeto)**

-Hay 3 cosas que yo práctico la soledad, la amistad y el respeto y eso.

**-¿Qué crees que los demás valoran de ti?**

-El cariño y el amor.

**-¿Por qué crees eso?**

-Yo he vuelto a mi realidad, yo antes cuando tenía como 8 tuve un buen momento, porque cuando yo estaba en el kínder a mi me casaron con el Pablo Sandoval.

**-¿Por qué perteneces al proyecto de integración?**

-¡Ay me desespera! Porque son unos frescos, cobran 180 *lucas* a parte. No aprendo nada.

**- Si tú pudieras cambiar algo del proyecto de integración ¿Qué cambiarías?**

-Yo aprendo más con mi psicopedagoga que en el colegio. Pondría otros profesores, por ejemplo cambiaría a la Natalia Carrillo, cambiaría a la Vero, a la Mariana no porque yo aprendo con la Mariana. A la Natalia Carrillo la cambiaría.

**-¿Qué entiendes tú por discapacidad?**

-Yo entiendo por mí. Yo cuando estaba a punto de nacer venía bien, yo tuve una dificultad al lado derecho por los médicos de mi mamá, que atendieron a mi mamá. Yo entiendo de dos formas la discapacidad: cuando los niños como mi primo no pueden caminar. Y los que les cuesta escribir como yo.

**-¿Cuántas veces te has enamorado?**

-En primer lugar me enamoré de un chico que se llamaba Esteban, yo lo conocí en un carrete. Me enamoré de tres chicos.

**-¿Cuántas veces haz pololeado?**

-Una.

**-¿Qué les ha gustado a tus pololos de ti?**

El cariño, comparto mi colación con ellos y la comida.

**-¿Qué habilidades te caracterizan a ti? (buena memoria, capacidad corporal las habilidades manuales)**

La capacidad de memoria es tan frágil la mía, no me gusta estudiar mucho.

**Adolescente: E4**

**-¿Cómo es la relación con tu familia?**

-Uhm... más o menos.

**¿Por qué?**

- Porque *ahm...* no puedo estar junto a ellos, es distinto.

**-Cómo no puedes estar junto a ellos?**

No sé.

**-Pero ¿tú vives con ellos?, ¿Con quién vives en tu casa?**

-Con mi papá, con mi mamá y mi hermano.

**-¿Hermano mayor o menor?**

-Hermano mayor, sí.

**-¿Cómo te llevas con ellos, con cada uno de ellos?**

-Un poco enojada, porque me dicen cosas malas.

**-¿Cómo qué cosas?**

-Como... *ehm...* me dice que "tú eres estúpida", que "tú no razonas, eres tonta". Me dicen todas esas cosas.

**-¿Y quién específicamente te dice todas esas cosas, tu papá, tu mamá o tu hermano?**

-Mi mamá.

**-Tú mamá te las dice. ¿La relación con ella no es muy buena...?**

-No es muy buena.

**-¿Y por qué crees tú que tu mamá te dice esas cosas?**

-Porque hago tonteras, por eso. Porque me meto en el closet. Me dice mi mamá no haga tonteras Rey Jorge.

**-¿Y por qué te dice Rey Jorge?**

-Porque para, me consuela, que es distinto. Me está consolando, por eso me dice esas cosas.

**-¿A qué te metes al closet?**

-A instrusear. No hago esto, no haga esto otro, que es distinto. Igual yo sigo haciéndolo al final. “¿No entiendes? Entonces te vamos a decir tonta”, me dice todas esas cosas.

**-Y tu papá. ¿Cómo es la relación con él?**

-Un poco *retón*.

**-¿Pero no tanto como tu mamá?**

-No tanto, cuando estoy llorando mi papá me defiende. Y yo cuando estoy enojada cierro la puerta muy fuerte, y me dice mi papá “¿Qué te está pasando?”. – Estoy enojada, no estoy de buen ánimo, que es distinto. “Por eso yo te quiero más, papá yo te quiero más que a mi mamá”, le digo. Me gusta mi papá porque me gusta salir con él a todas partes. No con mi mamá, porque me reta demasiado.

**-¿Y la relación con tu hermano cómo es?**

-Mi hermano mayor, ¿la relación?, no... me dice cosas raras.

**-¿Cómo cuales?**

-No hables sola, no te retes sola. No golpes las cosas. El Erick me las dice, y yo no entiendo, me enojo, hablo sola, me da ataque.

**-¿Y por qué crees que te enojas tanto, por qué te dan esos ataques? ¿Qué te pasa a ti con eso?**

-Me hacen cosas malas en mi casa.

**-¿Te enoja que te hagan cosas malas?**

-Sí.

**-¿Y cuáles son esas cosas malas?**

Como echarme *pa'* la calle. Me dice mi mamá "abre la puerta de la casa, te vas *pa' fuera*".

**-¿A la calle?**

-Sí, a la calle. Entonces, yo le digo a mi mamá eres una estúpida, le digo. No me cae muy bien. Eres no una simpática, eres un mono tú, eres"... yo le digo: "no eres especial para mí, mejor me mando a cambiar yo sola". Me dice mi mamá: "por favor no, no te mandes a cambiar tu sola". "Sí lo voy a hacer mamá", le voy a decir.

**-¿Existe algún integrante de tu familia con el cual tú te sientas bien, sientas confianza?**

-¿Con algún integrante?

**-Con alguna persona de tu familia.**

- Con la abuelita Ana. Con esa me siento bien.

**-¿Por qué?**

-Porque ellos me tratan bien, ellos me quieren, ellos me aman, que es distinto. Ellos me defienden, mi tata, mi abuelito, él me defiende porque mi mamá es muy peleadora, que es distinto. Yo prefiero, yo le digo a mi papá: "¿Me puedo cambiar de mamá?". "No, esa es tu mamá, tu mamá te eligió a ti" dice. "No" le digo papá. "No me eligió, yo no quiero esa mi mamá, la odio", que es distinto. Y yo siento en mi corazón que la odio, yo no siento amor por mi mamá. Yo siento que le digo cosas feas a mi mamá y me peleo con ella. Por ejemplo, me deja a mi papá y yo, con mi papá y yo, y mi mamá se manda a cambiar y estamos solos.

**-¿Eso es lo que tú desearías?**

-Yo desearía.

**-¿Tienes algún mejor amigo o amiga con el cual puedas compartir estas cosas que te pasan?**

-Con la Daniela y con el Lucas Orellana, y con la Domi.

**-Ellos son tus amigos...**

-Sí, y con la Luciana.

**-¿Ellos son acá del colegio?**

-Sí, del colegio. Cuando estoy en la sala, ellos me protegen.

**-¿Te protegen de qué?**

-De las pelás de mi mamá y de mi papá.

**-¿Te escuchan, no?**

-Me escuchan, me escuchan llorar en mi casa en todos los rincones me escuchan llorar. Mi papá viene, me hace cariño, que es distinto. Y yo le digo a mi mamá "No eres, no eres... me dices cosas feas tarada" le digo eso.

**-¿Tú le dices tarada?**

-Sí.

**-¿Cómo llegaron a ser tan amigos con el Lucas, la Dominique, la Dani? ¿Cómo se conocieron?**

-Cuando llegué al colegio, ahí me vieron, me conocieron. Me dice el Lucas Orellana. Cuando estaba en el otro colegio, en el colegio diferencial, de los tontos. Me dijo, me dice el Jesús me dice que "Yo soy mala contigo que no quiero ser más tu amiga". Y yo tomo la escoba, tomo la escoba, le pego un escobazo. Yo a veces me peleo en el colegio diferencial agarrándome de las mechas y agarrándome a cachetadas.

**-¿En el colegio diferencial?**

-Sí.

**-¿Y por qué hacías eso, qué te molestaba?**

-Me molestaba el Jesús.

**-¿Qué cosas te decía?**

-Me dice "fea", me decía. Esas cosas me molestaban a mí. ¿Y sabe lo que yo le dije al Jesús?, "Yo no soy fea, yo soy, *vo' erís* el feo, mírate al espejo primero" le dije eso. Y eso me molestó demasiado, de ahí no volví más a ese colegio.



**-¿Y te cambiaste a este colegio?**

-Me cambié a este porque este era muy bueno.

**-Y en tu primer día de clases, en el otro colegio, cuando tú eras más chica, cómo fue ese primer día de clases, ingresar por primera vez al colegio, ¿Cómo te sentiste?**

-Me sentí con toda la locura.

**-¿Por qué?**

-Porque me dice, me pusieron en el Caramelo, un colegio, y todos los niños se asustaron de mí porque yo le pegué a un niño cuando estábamos en música yo le pegué un palo en la cabeza a ese niño. Y la tía me dijo que yo golpeé la ventana del colegio, me agarraba de las mechas. Y en el Caramelo me agarré con una niña de mi tamaño, y esa niña me dice: "Tú la única que peleas, que me dices esas cosas", me dice. Cuando fui chica.

**-¿Qué cosas les decías tú a esas niñas para que ellas pelearan contigo?**

-Yo le dije a la niña, yo le dije que era una *gansa*.

**-¿Qué significa ser una gansa?**

-Que no dice nada de respeto de mí. Entonces eso me caía mal a mí.

**-Entonces podríamos decir que tu primera experiencia en el colegio no fue muy buena.**

-No fue muy buena. Me dejaron sola. Después los otros niños se fueron nomás se arrancaron de mí. Me dejaron *botá*, solamente no me *pescaban*. La guagua, no me pescaban.

**-La siguiente pregunta es: Si tú pudieras cambiar algún momento de tu vida ¿cuál sería?**

-Controlarme, controlarme las convulsiones, tomar pocos remedios. Que antes en el otro colegio tomaba muchos remedios, me subía más la locura. Entonces me quitaron los remedios, ahora estoy tomando pocos.

**-¿Y esas convulsiones por qué te daban?**

-Porque estoy nerviosa, que siento gente oír.

**-¿Oyes a personas?**

-Sí.

**-Ya, ¿pero son personas que están ahí contigo cerca?**

Que están ahí conmigo cerca, sí.

**-¿Acá en el colegio?**

-No en el otro colegio.

**-¿No te gustaba que se acercaran personas a ti?**

-No, no me gustaba.

**-¿Cuántos años tienes?**

-Catorce.

**-Vuelve a pensar en cuando tenías o diez años más o menos. Piensa en cómo eras a los diez años. ¿Notaste que cambió algo en ti? ¿Hubo algún cambio de personalidad, cambios físicos?**

-Sí. (Silencio)

**-¿Cambió tu personalidad?**

Sí. (Silencio)

**-¿Cómo cambió?**

-Que fui chica primero.

**-¿Y cómo era tu personalidad cuando eras chica?**

-Ehm... cuando era chica me echaban de los otros colegios.

**-¿Y tú sientes que ahora has cambiado?**

-Siento que cambié.

**-¿Para bien o para mal?**

-Para bien.

**-¿Te sientes contenta en este colegio?**

-Me siento contenta porque este colegio es bueno, las tías son buenas, también.

**-¿Notaste cambios físicos en ti?**

-Noté cambios físicos en mí.

**-¿Cómo cuáles?**

-Me querían.

**-Pero en tu cuerpo, ¿sentiste que algo cambió?**

-Sí, mis pechos y, y... ¿qué otra cosa?, y las manos.

**-¿Cómo eran tus manos antes y cómo son ahora?**

-Grandes.

**-¿Qué aspectos físicos valoras más de ti?, ¿cuáles son las cosas que más valoras de tu cuerpo?**

-Me gusta de mi cuerpo... los pechos que me miro siempre.

**-¿Te gustan?**

-Me gustan, me gusta sentirme bonita, porque cuando yo me los miro me dice... me siento orgullosa, cada día un poco más grande. Y eso me gusta.

**-¿Algo más que te guste de tu cuerpo?**

-De mi cuerpo las piernas, que ahora las tengo peludas, que es distinto.

**-¿Y te han dicho que eres bonita, que tu cuerpo es bonito?**

-Sí.

**-¿Quién te dice esas cosas?**

-Mi mamá.

**-¿Cómo es la relación con tus compañeras y compañeros acá en el colegio?**

-En mi relación, la Cami conmigo, mi relación es un poco mala con la Camila en este colegio.

**-¿Por qué?**

-Porque a veces yo, me dice la Camila: "tú no me *caís* bien, me cae bien la Dani, que no te quiero", me dice.

**-¿Por qué crees que la Camila dice esas cosas?**

-Porque siento que la Camila no es una buena persona porque se enoja conmigo, reta.

**-¿Por qué se enoja?**

-Porque ando con la Daniela.

**-¿Se pone celosa?**

-Sí, se pone celosa.

**-¿Y tu relación con los adultos, con las personas más grandes?**

¿De sexto?

**-Por ejemplo, puede ser con tus profesores.**

-Los profesores me caen bien. Yo... el tío Nacho me cae bien. El tío Juan me cae bien.

**-¿Tío Nacho es el profesor de historia verdad?**

-Sí.

**-¿Y tío Juan de que ramo es?**

-No, el trabaja nomás.

**-¿Y con los demás adultos, te sientes bien hablando con ellos, compartes con ellos?**

-Ehm... sí.

**-En general ¿cómo es la relación que estableces con ellos, es buena?**

-Es buena, sí.

**-¿Sientes que ellos te tratan bien, te consideran?**

-Me tratan bien, me consideran, sí. Me escuchan cuando yo estoy llorando también.

**-¿Les cuentas tus cosas a ellos?**

-Sí, les cuento. La tía también me escucha.

**-¿Sientes que ellos te valoran?**

-Me valoran, sí.

**-¿Cuáles son los valores que tú más practicas en tu vida? Por ejemplo, un valor puede ser la solidaridad, la responsabilidad. ¿Tú tienes valores que practiques siempre?**

-No.

**-Por ejemplo, ¿eres solidaria?**

-¿Solidaria?

**-¿Sabes lo que significa ser solidaria?**

-No.

**-Solidaria son las personas que comparten. ¿Tú te consideras una persona solidaria?**

-Sí.

**-¿Qué otro valor podría ser? Por ejemplo, ¿eres responsable?**

-Un poco, porque a veces dejo las cosas tiradas. Soy desordenada. El otro día, acá por estar jugando, dejé mi parka tirada y se me olvidó. Y de ahí, llegué a mi casa y me retaron. Me dice mi papá: "¿por qué *dejai* las cosas tiradas?". Dejé mi chaqueta tirada y una cartera, las dos cosas tiradas las dejé. Me llegaron a retar *nomás po'*. Me dijo mi papá: "Tú no eres responsable de tus cosas", me dice. Me siento cada vez, me siento cuando me llega un reto a mí, me siento culpable, es distinto. Me siento que tengo miedo, que es distinto. Tengo miedo a una persona grande que se me acerque, por eso. Por eso soy así.

**-¿Por qué piensas que te pueden reprochar, te pueden retar?**

-Sí.

**-Entonces, dijiste que eres solidaria y más o menos responsable. ¿Qué otro valor consideras que tú practicas en tu vida, que otra cosa es positiva en ti?**

-Uhm... aprender acá en el colegio, leer. Yo digo que voy a pasar todos los ramos y *los paso de un viaje.*

**-¿Eres esforzada?**

-Esforzada, sí.

**-¿Hay algo más que quieras decir, otro valor que esté en ti?**

-¿Qué esté en mí?... que soy exigente.

**-¿Consideras que la exigencia es un valor?**

-Sí.

**-¿Es positivo ser exigente?**

-Que repito todo. Lo que uno dice...

**-¿Tú eres exigente contigo misma?**

-Sí.

**-¿Qué cosas te exiges? ¿En qué cosas puedes notar que eres exigente contigo misma?**

-Que me humillo sola. Me digo cosas sola.

**-¿En qué momento te dices esas cosas, cuando algo no te resulta?**

-Algo no me resulta.

**-¿Y por qué crees que te humillas a ti misma?**

-Porque me siento torpe, me siento peor.

**-¿Siempre haces eso contigo?**

-Sí.

**-¿Crees que los demás valoran cosas de ti?**

-No.

**-¿Por qué crees eso?**

-Porque creo que me están haciendo un mal, no un bien, que es distinto.

**-¿Por qué?**

-Porque no me gustan mis amigas. La Cami me gusta.

**-¿Sientes que tus amigas te valoran?**

-Sí.

**-Esta pregunta tiene que ver con algo distinto. ¿Por qué perteneces al Proyecto de Integración?**

-¿Proyecto de integración? Porque... ¡Oh! No sé.

**-Por ejemplo, cuando vas a la sala de la tía Natalia, ¿por qué crees que vas a esa sala?**

-Uhm... ¿esa sala? (silencio)

**-¿Vas a esa sala?**

-Sí.

**-Tú vas en sexto verdad, y estás con tus compañeros en la sala, pero hay algún momento en el día en que vienes a trabajar con la tía Natalia. ¿Por qué crees que vienes a trabajar con la tía Natalia?**

Porque ella... matemática, ella me hace matemáticas.

**-¿Y por qué crees que vienes a esta sala a estudiar matemáticas?**

-Uhm... (Silencio)

**-¿Sabes?**

-No.

**-¿Qué entiendes tú por discapacidad?**

-¿Qué?

**-¿Sabes tú lo que es la discapacidad?**

-No.

**-¿Habías escuchado esa palabra antes?**

-No, no la había escuchado nunca.

**-¿Nadie te la había dicho nunca?**

-No.

**-¿Qué crees que es la discapacidad?**

-Ah, no sé.

**-Ya, pasemos a la siguiente pregunta. Esta pregunta es un poco más íntima. ¿Cuántas veces te has enamorado?**

-Mucho.

**-¿Muchas veces?**

-Muchas veces.

**-¿Y cómo han sido esas experiencias?**

-Feliz.

**-¿Y cuántas veces has pololeado?**

-Uhm... dos veces.

**-¿Con alguien del colegio?**

-Sí, con alguien del colegio. Es que me gusta un hombre del colegio que se llama "Timo". Me gusta ese hombre.

**-¿Y es un compañero?**

-Sí, un compañero de sexto. Yo, a mi me gusta esa persona porque es cariños, es amorosa, por eso me siento bien.



**-¿Y sabe que él te gusta?**

-Él no sabe, no me pesca.

**-¿Y se lo piensas decir en algún momento?**

-No, no creo, *me da cosa*.

**-¿Te da un poco de vergüenza?**

-Un poco de vergüenza.

**-Me dijiste que habías pololeado dos veces acá en el colegio. ¿Cómo han sido esas relaciones? ¿Lo pasaste bien o lo pasaste mal?**

-Lo pasé bien.

**-¿Fue una bonita experiencia?**

-Una bonita experiencia.

**-Y esas personas con las que tú pololeaste ¿qué les gustaba de ti?**

-Uhm... que soy bonita.

**-¿Te lo decían?**

-Me lo decían.

**-¿Te decían algo más aparte de que eras bonita?**

-Me dicen que soy muy buena persona, que soy cariñosa y alegre. Me río siempre, que es distinto. Y esa persona a mí me gusta.

**-¿Te gusta ser así?**

-Sí.

**-La última pregunta dice: ¿Qué habilidades es la que más te caracteriza? Por ejemplo, tener buena memoria puede ser, tener más capacidades con el cuerpo, o hacer manualidades.**

-Bailar.

**-¿Te gusta mucho bailar?**

-Sí, me gusta mucho.

**-¿Qué otra cosa?**

-Me gusta hacer, ser bailante.

**-Y aparte de eso, ¿tienes buena memoria, por ejemplo?, ¿cómo te va en el colegio?**

-Bien, buena memoria, bien.

**-Por ejemplo en matemáticas ¿cómo te va?**

-Buenas notas.

**-¿Y en lenguaje?**

Lenguaje... dos rojos, ahí sí me va mal, un poco mal, no tanto.

**-¿Y por qué te va un poco mal?**

Porque me dicen, me corrigen, "esa tarea está mala". *Corrigiente.*

**-¿Cuáles son los ramos que más te gustan? Por ejemplo los ramos donde se requiere más memoria o te gustan esos ramos donde uno puede mover más el cuerpo, o donde se pueden hacer manualidades.**

¿Los ramos? Bailar es lo que más me gusta.

## **Adolescente E5**

**-Qué aspectos físicos valoras más de ti, qué es lo que más te gusta de tu cuerpo?**

-Me gustan los brazos.

**-¿Por qué?**

.Porque tengo muchos músculos para ser gimnasta, educación física, porque a mí me gusta.

**-Ya, ¿Y qué otra cosa te gusta de tu cuerpo?**

.Me gustan las piernas porque cuando corro tengo velocidad para ganar juegos y medallas.

**-El otro día ganaste una medalla**

-Sí, gané una medalla.

**-Y por ejemplo, ¿Qué partes de tu cuerpo quisieras cambiar?**

-Lo que no me gusta son las caderas, porque yo cuando hago para atrás me caigo y acá también.

**-¿La espalda?**

-La espalda, porque siempre me caigo y me caigo para atrás y no me gusta la frente porque...

**-¿No te gusta la frente por qué?**

-No me gusta acá, no me gusta acá.

**-Ah, ¿Cómo el torso?**

-El torso porque siento que estoy gordo y siento que siempre me caigo.

**-Ya, esta pregunta tiene relación con tus compañeros ¿Cómo te llevas con ellos y con tus compañeras?**

-Bien, muy bien. Algunas veces con otros cursos me molestan y algunas veces peleo con otros cursos porque son de otro equipo, yo soy de la U y entonces lo del *Colo* siempre molestan a los de la u, entonces eso para mí no está bien. Con mis

compañeros me llevo muy bien, juego con ellos futbol, siempre con mis compañeras bailo con ellas.

**-¿Bailas con ellas?**

-Sí.

**-¿Y se juntan? ¿Vas a las fiestas?**

-Sí, voy a las fiestas, sí.

**-¿Y con los adultos, con las personas más grandes cómo te llevas?**

-Muy bien, y algunas veces a mi creo que me da cosa ir a clases con los adultos.

**-¿Por qué?**

-Porque es como que me da mucha vergüenza, porque la otra vez me dio un ataque de risa, mis compañeros me vieron a mí y me puse nervioso.

**-¿Te pusiste nervioso?**

-Creo que el profe se puso a reír. Y en la Isla de Pascua.

**-¿Fuiste a la Isla de Pascua?**

-Sí señor, todos los veranos voy ahí a celebrar mi cumpleaños.

**-Ahora vamos a hablar de los valores. Los valores son las cosas positivas que tienen las personas. Por ejemplo hay personas que son solidarias, hay personas que son responsables ¿Cuales son tus valores?**

-Ehm... Responsable.

**-¿Por qué?**

-Porque yo quiero ser responsable de mis cosas y me cuesta. Me cuesta ser responsable porque tengo que cuidar a los demás y protegerlos.

**-¿Por qué crees que te cuesta ser responsable?**

-Me cuesta un poquito porque tengo síndrome de Down, y a los síndrome de Down les cuesta hacer cosas, les cuesta, a mi me cuesta levantar el mantel. Algunas veces soy

medio flojo para hacer mi cama, todas esas cuestiones, porque yo no sé como estirar los manteles, se me enreda.

**-¿Es porque te cuesta realmente o porque te da flojera hacerlo?**

-Ah... es que me equivoqué, la verdad es que me cuesta.

**-¿Y acá en el colegio?**

Acá en el colegio me tengo que levantar para hacer deporte. Y todos me dicen Lucas y para mi es pesado levantar el mantel.

**-Volviendo a la pregunta, Tú dijiste que eras responsable, ¿Qué otra cosa positiva tienes?**

-Ser amable, amable porque yo quiero tener amigos y tener amigos *bacanes*, todo *bacán* toda la cuestión, ir a los carretes, ir a las fiestas y toda la cuestiones, porque por eso quiero ser amable.

**-¿Y vas a fiestas?**

-Sí, me invitan a fiestas, todo, algunas veces me invitan a la radio Disney.

**-¿Y vas a la radio Disney?**

Yo voy, si.

**-¿Y qué haces en la radio Disney?**

-Yo escucho la radio Disney en el auto de mi Papá o en el de mi Mamá.

**-¿Pero tú vas a radio?**

-Ya voy a ir.

**-La siguiente pregunta tiene que ver con tu relación con los demás. Por ejemplo: ¿Tú sientes que los demás te valoran, que te consideran?**

-Sí.

**-¿En qué lo notas?**

-Que algunas veces me saco malas notas.

**-Ya ¿Pero tú crees que las demás personas te toman en cuenta?, ¿Tú eres importante para las otras personas?**

-Yo soy más importante que las otras personas porque los síndrome de Down son más importantes hay que ser amoroso y eso.

**-Con las personas que tú compartes, con tus compañeros, con tus profes,¿ ellos te valoran, tú crees que eres importante para ellos?**

-Sí, porque ellos siempre me preguntan ¿qué te pasó?, si llora y si la Dafna llora. Mis compañeros sienten pena porque siempre yo y la Dafna lloramos.

**-¿Y por qué lloras?**

-Porque algunas veces cuando estoy pololeando una mujer me rechaza y quedo solo plantado.

**-¿Y ahí los demás se preocupan de ti cuando lloras?**

-Sí, y también cuando se preocupan de mi, cuando yo me perdí acá en el colegio, todos mis compañeros me estuvieron buscando todos estaban tristes porque algo me pasó, y en realidad no me pasó nada solo estaba caminando.

**-¿Cómo es la relación con tu familia?**

-Bien, a veces hay peleas porque a veces no quiero hacer mis tareas.

**-¿Con quién vives tú?**

-Yo vivo con Matías, con mi perro, con la Camila.

**-¿Quién es Matías?**

-El pololo de mi mamá.

**-¿Y te llevas bien con ellos?**

-Sí, algunas veces no hago mi tarea y ellos me dicen: haz tu tarea.

**-Es decir, que tus papás son separados**

-Mi mamá y mi papá rompieron.

**-La relación se acabó, ¿Pero entre ellos dos se llevan bien?**

-Ya no. Antes yo mentí sobre Matías y casi lo meten a la cárcel.

**-¿A Matías casi lo meten a la cárcel?**

-Así es. Porque yo mentí sobre Matías diciendo que él me retaba. Entonces mi papá se puso a enojar.

**-¿Pero eso fue un invento tuyo?**

-Un invento mío.

**-¿Y por qué hiciste eso?**

-Porque estaba nervioso, yo estaba nervioso porque pensaba que me iban a retar.

**-¿Y cómo es Matías contigo, se llevan bien?**

-Sí, algunas veces cuando como que se va y eso a mi familia no le gusta nada.

**-¿No les gusta Matías? ¿Pero a ti te gusta?**

-Me cae bien, si. Algunas veces me dice que aprenda a comer con la boca cerrada.

**-¿Te molesta eso?**

-Claro que me molesta eso porque yo soy Síndrome de Down, y los Síndrome de Down tenemos esto muy grande y nos cuesta comer.

**-Ah, entiendo y con los demás integrantes de tu familia ¿Hay algún integrante con el cuál sientas mayor confianza?**

-Sí, con mi abuela, con mi abuelo y con tío porque siempre lo paso entretenido ahí, lo paso bien, lo paso demasiado entretenido con ellos. La otra vez mi abuelo estuvo de cumpleaños y fui y era entretenido y lo pasamos muy bien.

**-¿Tú sientes que ellos te escuchan?**

-Sí, y algunas veces no. Porque yo soy callado y a veces hablo demasiado.

**-¿Acá en el colegio o en tu casa tienes un mejor amigo o amiga?**

-Sí, tengo a Franco Rojas, es del colegio.

**-¿El Franco Rojas es tu mejor amigo?**

-Algunas veces cuando era chico fuimos al Araucano y lo pasamos entretenido.

**-¿Cómo llegaron a ser tan amigos? ¿Cómo se conocieron?**

-Nos conocimos cuando éramos chicos, de toda la vida. Lo pasamos entretenido, yo y el Franco somos bien miedosos, porque nos caemos, nos pegamos toda la semana. Nos sentimos como esa película *Scooby Doo*.

**-¿Por qué?**

-Porque yo soy Shagy y él es Scooby Doo.

**-Oye ¿Te acuerdas de la primera vez que tú fuiste al colegio? ¿Cómo fue esa experiencia?**

-Muy bien, porque quería estudiar y aprender, pero en realidad para mí y para Franco es demasiado difícil.

**-¿Por qué?**

-Porque algunas veces nos cuestan cosas.

**- ¿Qué tipo de cosas?**

-Tipos de cosas como matemáticas, historia, pero yo y Franco siempre nos sacamos buenas notas.

**- ¿Les cuesta pero son esforzados?, ¿y al final tienen buenas notas igual?**

-Sí.

**- La siguiente pregunta tiene que ver con tu vida, piensa en toda tu vida ¿Si tú pudieras cambiar algo, qué sería?**

Si, sería ehm...

**- ¿Si pudieras borrar algo de tu vida?**

-Si, quería borrar de mi vida la mala conducta que tengo con mis compañeros algunas veces, quiero borrar las peleas que yo he hecho, que eso estaba mal y no me gusta. Yo quiero tener una buena personalidad.



**-¿Y eso te pasa muy seguido?**

-Muy seguido, a mí se me agota la paciencia

**-¿Pero qué es lo que provoca que tú te pongas así, qué te hace enojar?**

-Algunas veces me dicen Alexis Sánchez, Suazo. Y eso me molesta a mí.

**-¿Te da rabia que te digan que no son de Alexis Sánchez?**

-No porque yo soy fanático del Fútbol. También cuando me dicen que la U *vale callampa*.

**-¿Te enojas por eso?**

-Sí.

**-Pero uno se puede enojar, pero no puede andar pegándole a la gente. Ahí tienes que calmarte.**

-Sí se. Ya, la otra pregunta.

**-¿Cuántos años tienes?**

-Trece.

**-Bueno, piensa en cuando tenías doce años, perdón, diez años. ¿Sentiste que tu cuerpo cambió?**

-Sí.

**-¿En qué cambió?**

-Cambiaron mis brazos, mis piernas, todo.

**- A parte de las piernas y los brazos ¿Qué más cambió?**

-Ehm... mi cabeza.

**-Ya ¿Y en tu personalidad cambió algo?**

-Cambió, sí.

**-¿De qué forma?**

- De forma buena.

**-Ya, ¿antes cómo eras?**

-Era más pesado, triste y alegre.

**-¿Y ahora cómo eres?**

-Normal.

**-¿Qué significa ser normal?**

-Ser normal es para mí *bacán* y también ser Síndrome de Down es también *bacán*.  
Tener una relación así.

**-Entiendo... ¿Por qué perteneces al proyecto de integración?**

-Porque cuando yo nací, dijeron los doctores de mi mamá que su hijo tiene Síndrome de Down. Ahí justamente salí de la guata de mi mamá y ahí mi vida fue *bacán*.

**-¿Tú sabes qué significa tener Síndrome de Down?**

-No sé nada.

**-Pero, ¿qué piensas? ¿Qué crees tú que puede ser?**

-Para mí es tener amigos.

**-Ya**

-Ser, para mi ser...soy feliz, ehm... amable, tener polola.

**-¿Y por eso perteneces al proyecto de integración? ¿Porque tienes Síndrome de Down?**

-Sí.

**-¿Y te gusta el proyecto de integración?**

-Sí, me encanta. Si, por que algunas veces quiero enseñar las cosas que tengo de lo que yo sé.

**-¿Todo bien? ¿Te gusta?**

-Sí.

**-¿Tú sientes que aprendes cosas nuevas cuando vas al proyecto de integración, cuando vas a la sala de allá de la tía Natalia?**

-Sí, allá está la tía Vero, la Camila.

**-¿Aprendes?**

-Sí, aprendo mucho, me gusta.

**-¿Qué has aprendido?**

-Últimamente aprendí matemáticas, historia y todo eso.

**-¿Y en la sala con tus otros compañeros aprendes también?**

-¡Sí!

**-Entonces te gusta venir al colegio.**

-Me encanta. Me encanta ponerle empeño en mis tareas y quiero seguir siendo un buen alumno en el colegio.

**-¿Qué entiendes tú por discapacidad?**

-¿Qué es eso?

**-¿No sabes? ¿Nunca lo habías escuchado?**

-No.

**-¿Nunca nadie te había mencionado esa palabra?**

-No.

**-¿Y qué crees que es discapacidad? ¿No sabes? No importa. Pasemos a otra pregunta, esta es como más íntima, ¿Cuántas veces te has enamorado?**

-Ehm... ochenta.

**-¿Ochenta? ¡Son demasiadas veces! ¡Ochenta en trece años! Eres muy enamorado.**

-Una vez me enamoré de una compañera de Scout que se llama Nicole, me enamoré de la Camila...

**-¿Y qué cosas te enamoran de las niñas?**

-Es que ellas se ven bonitas en bikini, eso me gusta de ellas.

**-Ah ya, no pierdes tu tiempo.**

-No pierdo mi tiempo, si. (Risas)

**-¿Pero cómo te gustan las niñas?**

-Ehm, muy buenas.

**-¿Y físicamente?**

-El pelo, la boca, sus brazos, sus piernas.

**-Y de la personalidad ¿Qué te gusta de las niñas?**

-Ehm, de personalidad muy amable.

**-Te gustan las niñas amables.**

-Así es.

**-¿Y cuántas veces has pololeado?**

-Ehm, como ehm... veinte veces.

**-¿Veinte veces en trece años? ¡Guau! Aombroso. (risas)**

-Siempre me han rechazado.

**-Cuéntame eso ¿Por qué te han rechazado?**

-Porque algunas veces miento sobre ellas.

**-¿Por qué mientes?**

-No quiero ser grosero con ellas. Yo respeto el espacio de ellas.

**-Entonces dijiste que habías pololeado veinte veces, eso es mucho ¿Estás seguro de la cifra de las veces que has pololeado o son menos?**

-No, son más.

**-¿Más? Ya, bueno. Piensa en un pololeo por ejemplo ¿Cuál pololeo para ti ha sido importante?**

-Para mí con la Toti.

**-¿Es del colegio?**

-Sí.

**-¿Y cómo fue esa experiencia?**

-Muy buena, pero después de muchos años.

**- ¿Se puede saber por qué terminaron?**

-Porque no quería pololear con ella.

**-¿Tú no querías pololear con ella?**

-Pero ahora quiero.

**- ¿Y ella qué te dice?**

-Que ya tuve mi oportunidad.

**- Y en esa relación ¿La Toti te decía que es lo que le gustaba de tí?**

-Mis lentes.

**- ¿Tus lentes?**

-Y dice que soy muy lindo ¿Qué más era?

**-¿Qué le gustaba de ti a la Toti?**

Ah, eh, mis músculos, los músculos de mis piernas, mis zapatillas, mis piernas, todo.

**- Ahora vamos a hablar de las habilidades que tienen las personas. Por ejemplo hay personas que tienen buena memoria, hay personas que les gusta hacer deporte y hay**

**personas que les gusta hacer cosas. ¿Cuáles son las habilidades que tú más tienes?**

-El deporte.

**- Habilidades con el cuerpo.**

-Habilidades con el cuerpo, me encanta hacer abdominales para verme más fuerte. Quiero mostrar mis músculos para que las chicas se enamoren de mí.

**-¿Eres bueno haciendo deporte?**

-Sí, fútbol, voleibol, tenis y salto largo.

**- Oye y por ejemplo en los ramos como matemáticas, lenguaje ¿cómo te va ahí?**

Matemáticas siempre las mismas tareas.

**-¿Siempre las mismas tareas?**

-Sí, eso no me gusta de matemáticas.

**- ¿Y quién te da esas mismas tareas siempre?**

-La tía Ingrid.

**- ¿Y de qué son esas tareas?**

-De matemáticas.

**- ¿Pero qué tienes que hacer ahí?**

-Suma, resta, multiplicación, tablas.

**-¿Y en lenguaje cómo te va?**

-Ehm, bien.

**-¿Y en historia estás con el Nacho?**

-Con el Nacho, sí.

**- ¿Y te gusta ese ramo?**

-Ese ramo me encanta.

**Estudiante Número: A6**

**-¿Cómo te relacionas con cada uno de los integrantes de tu familia?**

-¿Que tiene más experiencia...?

**-¿Con quién vives en tu casa?**

-Con mi papá que se llama Gonzalo, mi mamá que se llama Marcela, mi hermano que se llama Ignacio.

**-¿Tu hermano es mayor o menor?**

-Ehm...

**¿Es más grande o más chico?**

-Más grande.

**¿Cómo te llevas con ellos?**

-Yo me llevo bien.

**¿Con tus papas?**

-Sí, también.

**¿Y con tu hermano también te llevas bien?**

-Sí.

**En tu familia ¿Hay alguna persona de tu familia con la que te sientas en más confianza?**

-Con mi tío, con mi tío encuentro confianza.

**¿Por qué?**

-Porque dice cosas, dice cosas, ponte tú, dice cosas de la alegría, de la igualdad también, como eso, como ese tipo y por eso.

**-¿Tú sientes en confianza con él, le puedes contar tus problemas, tus alegrías?**

-Sí, le puedo contar y él me cuenta también, él me cuenta, sí.

**-¿Y qué hace tu tío, en que trabaja?**

- Hace, construye, construye casas.

**-La siguiente pregunta tiene que ver con los amigos. ¿Tienes alguna amiga, o mejor amigo con el que compartes?**

-Yo comparto con la Aline, con la Valeria, con la carolina y con la, con la Millaray. Con los cinco.

**-¿Ellas son tus compañeras de curso?**

-De curso.

**-¿Y cómo se hicieron tan amigas?**

-Como jugando a la pel..., como jugando handball, como jugando volley ball, por eso que nos juntamos , nos juntamos nosotros en esos momentos nos juntamos cuando jugamos volley ball y handball.

**-¿Tú te acuerdas de tu primer día de clases? ¿La primera vez que fuiste a un colegio?**

--Uhm... yo fui al colegio de la Salle... cuando chica.

**-¿Y cómo fue ese primer día de clases?**Es que me sentí con la idea de vergüenza

**-¿Y por qué?**

-Porque en el colegio de la Salle, me sentí como rara.

**-¿Por qué rara?**

-Porque cuando chica no cachaba nada que cosa era *po'* de la Salle.

**-¿No sabía que ibas a ir a un colegio... eso?**

-No, no sabía.

**-Pero de lo que recuerdas... ¿Fue una buena experiencia o una mala experiencia?**

-Una buena experiencia estar ahí, en ese colegio.



**-¿Por qué?**

-Porque es más divertido, es gracioso, porque igual es bueno ese colegio pero igual no me matricularon en ese colegio.

**-¿Y Por qué te cambiaron?**

-Me cambié a este colegio porque acá me matricularon.

**-¿Y porque te cambiaste? ¿Tuviste que hacerlo?**

-Tuve que hacerlo con mi mamá y mi papá y con mi hermano.

**¿Tú tienes hermano en este colegio?**

-No todavía.

**-Piensa en tu vida...en todo lo que tú has vivido. Si pudieras cambiar algo ¿Qué sería?**

-Me gustaría ser más tolerante, más responsable, me gustaría ser eso.

**-Y si pudieras por ejemplo borrar algo de tu vida, algún episodio que quieras olvidar ¿Qué sería?**

-Ehm... que pudiera hacer nada en este minuto, ese episodio.

**-¿Si pudieras borrar algo malo de tu vida? Algo feo que no te haya gustado y lo pudieras borrar...**

-No me gusta que me digan garabatos y no me gusta que me *lesen*.

**-¿Y quienes te dicen garabatos o te lesean?**

-Ehm... por ejemplo los compañeros, en mi curso los compañeros de trabajo de otro colegio.

**-¿Tú vas a otro colegio?**

-Yo voy a la Salle pero hay otro colegio que está integrado parece...

**-¿Tú cuántos años tienes ahora?**

-Tengo catorce.

**-Ya mira volvamos atrás... ¿Tú sientes que algo en tu cuerpo cambió?**

-Sí...

**-¿En qué cambió tu cuerpo?**

-En ser más grandecita, en ser más delgada.

**-¿Ahora eres más delgada?**

-Sí...En ser un poquitito mas chica.

**-¿Antes eras más chica?**

-Sí... antes era pequeña.

**-Y tu personalidad... ¿Cómo era antes?**

-Era más grande.

**-¿Sentiste que cambió algo en tu personalidad?**

Cambió un contenido.

**-¿Cómo es eso?**

-Un contenido intelectual.

**-¿Ahora interactúas de otra forma con las personas?**

-Sí.

**-¿Antes como interactuabas?**

-Interactuaba bien.

**-¿Y ahora?**

-Uhm... no tanto, interactúo un poquitito enredado.

**-¿En qué tú notas eso?**

-En que de repente me confundo de palabras, de sentimientos, de todo eso

**-Dame un ejemplo de eso...**

-Yo confundo algunas cosas.

**-¿Cómo qué?**

-Confundo palabras, confundo forma de decir y confundo forma de cuestionario.

**-¿Qué te gusta más de ti, de tu cuerpo?**

-Uhm... el corazón, puede ser el corazón o la garganta, o la garganta que esté más entusiasmada.

**-Y de lo que podemos ver ¿qué es lo que más te gusta?**

-Sí, a mi me gusta mi boca, mi nariz, mis mejillas.

**-¿Y qué partes de tu cuerpo cambiarías?**

-La voz, estar clara con la voz, cuando uno habla entre muchas personas, mucha gente.

**-¿Algo más te gustaría cambiar?**

-Entre muchas personas y mucha gente que tiene más edad.

**-¿Cómo es la relación con tus compañeros?**

Algunas veces, algunas compañeras son interactivas y los otros son interactivos.

**-¿Eso quiere decir que se comunican contigo?**

Que se comunican conmigo, de repente se comunican entre los dos mismos, entre mujer y entre hombre.

**-¿Pero tus compañeros interactúan contigo?**

Sí, se comunican cuando esta uno hablando, lo personal.

**-¿Y se dan buenas relaciones? ¿Te tratan bien?**

Me tratan bien pero algunas veces son enojados, no se.

**-¿Ellos se enojan?**

-Sí, ellos se enojan, y ellos no reclaman pero otras veces sí.

**-¿Y por qué cosas se enojan?**

-Porque cuando le pasan una materia.

**-Yo pensé que se enojaban contigo...**

-Sí, otras veces se enojan conmigo, no se por qué.

**-¿No sabes?**

-No, porque de repente me caen bien y de repente no me caen bien, de repente son como pesados, son como enojones, se enojan.

**-¿Y cómo es tu relación con los adultos, con las personas más grandes?**

-Uhm... me caen bien, son buena onda, si son aburridas.

**-¿Entonces a ti te gusta más interactuar con la gente que tiene tu edad?**

Sí.

**-¿Y por qué crees que los adultos son aburridos?**

-Porque cuando trabajan, por ejemplo cuando trabajan, después no se ríen tanto.

**-¿Se ponen medios fomes los adultos?**

-Es raro, no sé, porque pasa algunas veces, la mayoría de las veces pasa porque otras veces no pasa muy bien las cosas y por eso que nos comunicamos entre mujeres y entre hombres, entre las personas adultas y las personas grandes y por eso.

**-Esta pregunta tiene que ver con los valores ¿Tú practicas algún valor en tu vida? Por ejemplo la solidaridad es un valor ¿Tú tienes algún valor?**

-Sí.

**-Por ejemplo ¿tú eres solidaria?**

-Sí.

**-¿Sabes lo que significa?**

-Una persona frente.

**-Es una persona que comparte... ¿Te consideras solidaria?**

-Sí.

**-¿Y qué otro valor tienes?**

-Me gustaría que juntarme con la gente que yo valoro que ponerme de acuerdo con la gente que uno cacha.

**-Mira los valores son cosas positivas que uno tiene, hay personas que son solidarias, otros que son responsables. ¿tú qué cosas positivas tienes?**

-Igualdad ehm...

**-¿Eres una persona que le gusta la igualdad?**

-Sí.

**-¿Por qué crees que es un valor la igualdad?**

-Sí.

**-¿Por qué crees eso?**

-Porque creo que es bueno, porque es bueno saberlo con las personas.

**-¿Y para qué sirve la igualdad?**

-Para tolerar, para tolerar a la gente.

**-¿Y tú crees que los demás valoran cosas en ti?**

-No se específicamente, creo que sí, no se por lo tanto.

**-¿Pero tú crees que las personas te consideran, te toman en cuenta?**

-Sí, me toman mucho en cuenta y me divierto y me rio y me calmo.

**-¿Y por qué crees que te valoran?**

-Porque me toman mucho en cuenta, mucho en cuenta.

**-¿Por qué crees que perteneces al proyecto de integración?**

-Porque encuentro que muy interactivo, por eso

**-¿Sabes lo qué es el proyecto de integración? ¿Qué cosas hacen en el proyecto?**

-Actividades.

**-¿Te gusta?**

-Sí.

**-¿Qué entiendes tú por discapacidad?**

No sé.

**-¿Habías escuchado antes esa palabra?**

Capacidad... *neulógico*.

**-¿Neurológico?**

Neurológico, sí.

**-¿Asocias esa palabra a discapacidad?**

Sí.

**-¿Y qué más piensas cuando escuchas esa palabra?**

Es como interactivo, mas *reforzable*, que sea más interactuado.

**-Ahora vamos a hablar de algo más personal ¿Cuántas veces te has enamorado?**

¡Oh! (risas).

**¿Te parece incomoda la pregunta?**

Sí (risas)... una vez.

**-¿Y cómo fue esa experiencia?**

(Risas) realmente dirigida, cuando uno se besa... y por eso.

**-¿Fue una buena experiencia?**

Fue una buena... sí, una buena experiencia, no tan mala.

**-¿No tan mala?**

No.

**-¿Y por qué dices eso, por qué fue buena?**

Uno se besa... por ejemplo yo me beso con una mujer, que soy gemela, y por eso.

**-¿Y cuántas veces has pololeado?**

Una vez nomás.

**-¿Y cómo fue, te gustó?**

Me gustó, sí... fue más tranquilo.

**-¿Fue con la misma niña?**

Si, fue con la misma niña.

**-¿Y qué tal esa experiencia?**

Estaba bien dirigida.

**-¿Pero ya no están pololeando?**

No, no estamos pololeando ahora.

**-¿Y qué le gustaba a tu polola de ti?**

Le gustaba besarme, besarme en boca, en cara también.

**-¿Te decía que le gustaba besarte?**

Si, le gustaba tolerar.

**-¿Qué quiere decir eso?**

Quiere decir que una persona quiere estar con otra, con otra persona, y estar con mucha gente.

**-¿Ya?**

Y por eso que yo me beso con una persona nomás, no me beso con varias personas, porque es personal.

**-¿Y ella te decía que le gustaban aspectos de tu cuerpo?**

Sí... me decía que le gustaba el cariño.

**-Ah.. ¿Qué eras cariñosa?**

Que era cariñosa y amorosa, inteligente, tolerante y *reparactivo*.

**-¿Qué quiere decir eso?**

-Que una persona cuando está con la misma gente por eso, es como eso. Esta es la última pregunta y tiene que ver con las habilidades que cada persona tiene, por ejemplo: hay personas que tienen más buena memoria que otras, para bailar o manualidades.

**-A ti ¿cuáles son las cosas que más te gusta hacer?**

-Uhm... como hacer joyeros, aprender maquillaje.

**-¿Y dónde aprendes eso?**

-En el colegio.

**-¿Y quién te enseña eso?**

-Es como pintar, como pintar a una mujer.

**-¿Pero eso te lo enseñan en la sala?**

-Sí, me enseñan como ese manejo de dinero, me enseñan eso que hacen con anillos, como joyería.

**-Y de todas esas cosas que a ti te enseñan ¿Qué es lo que a ti más te gusta hacer?**

**¿Para qué te consideras más buena?**

-Liberarme.

**-¿Pero dentro de lo que te enseñan acá en el colegio?**

Actividades populares.

**-¿Cómo es eso?**

Actividad activa.



**¿Tú dijiste actividades populares?**

-Sí, que las actividades son activas, tiene un sentido bueno y no tiene un sentido malo.

**-¿Me puedes dar un ejemplo?**

-Eso como donde se hacen las joyas ¿Cómo se dice?

**-No estoy muy segura...pero entiendo lo que me quieres decir... ¿Las personas que hacen joyas?**

-Sí, por eso.

**¿Ósea te gusta hacer cosas con las manos, manualidades?**

-Eso me gustaría, me gusta ir a correr, ir a correr en el gimnasio.

**-¿Las actividades corporales?**

-Sí.

**-¿Y qué quieres hacer cuando salgas de este colegio?**

-Quiero estudiar, quiero estudiar química, biología, matemáticas, ciencias, historia, danza árabe.

**-¿Dónde te gustaría estudiar todo eso?**

-Quiero ser cocinera.

## ***Anexos Número 2: Observaciones***

### **Observación Extra aula.**

**Estudiante: E5**

**Fecha: 14 de noviembre de 2011.**

**Lugar: Casino**

Estudiante 5 (E5) entra al casino, se instala en una mesa y comienza a sacar el almuerzo de un bolso. Luego se acerca otro estudiante A y conversan sobre el partido. Estudiante A le pregunta: “¿A quién le vamos a ganar?”, y E5 responde: “A Paraguay”. Después juntos gritan: “*Chi, chi, le, le, viva Chile*”.

Estudiante A le pregunta a E5: “¿Chi, Chi, Chi?”. E5 responde: “i”. Estudiante le corrige y dice: “es Chi, no es “i”. Luego vuelve a gritar lo mismo. Estudiante A se retira a calentar su almuerzo, y se incorpora en otra mesa a almorzar.

Estudiante E5 termina de almorzar y guarda sus pertenencias.

Estudiante A desde la otra mesa vuelve a gritarle a E5 “*Vamos a ganar*”.

Estudiante E5 se acerca a un adulto y conversan. E5 dice: “*Yo soy famoso tío, me van a entrevistar*”. El adulto responde: “*Qué buena*”, sonrío y se va.

Luego E5 interactúa con otros estudiantes, conversan un par de minutos y se aleja de ellos. Sale del casino.

**Estudiante: E5**

**Fecha: 17 de noviembre de 2011.**

**Lugar: Patio.**

Estudiante E5 llora solo, en el patio. Se acerca el director del Colegio, lo abraza y caminan juntos alrededor de la cancha de fútbol. Conversan durante todo el recreo abrazados. Suena el timbre y se despiden.

**Estudiante: E4**

**Fecha: 15 de Noviembre de 2011**

**Lugar: Recreo.**

E4 camina por el patio de la escuela. Se acerca a unas estudiantes (niñas) y luego se aleja. Corre y se dirige a la puerta de la escuela. Vuelve corriendo al patio trasero, corriendo de un extremo a otro mirando hacia todos lados. Recorre la cancha de fútbol completa. Se detiene cerca del kiosko, descansa y luego continúa corriendo.

Se cruza con otra estudiante, se saludan y luego continúa corriendo. Vuelve a correr alrededor de la cancha de fútbol. En seguida, se acerca y le toca la espalda a otra estudiante, esta última la mira, luego de eso, E4 se aleja corriendo.

E4 corre arrastrando sus pies y sonrío. Luego recoge un pañuelo del suelo y pregunta a un grupo de estudiantes: “¿de quién es?”. Los estudiantes responden y luego E4 se va corriendo.

Un grupo de estudiantes (todas mujeres) la llaman por su nombre, E4 se acerca y conversan. E4 conversa gesticulando, se sienta al lado de las estudiantes.

E4 deja el grupo y sigue corriendo. Luego se acerca a otro grupo de estudiantes que están sentados debajo de un árbol. Toma del brazo a una de las estudiantes, y ésta última también toca el brazo de la estudiante E4. Inmediatamente se va corriendo.

E5 vuelva al mismo grupo anterior, esta vez no habla con ninguno de ellos. Sale corriendo.

Suena el timbre y se queda quieta debajo de un árbol. Se acerca otra vez al grupo de estudiantes que estaba compuesto sólo por niña. Se sienta a conversar con ellas, después de unos minutos se va corriendo. Luego de eso con las manos en boca grita. Saluda al portero de la escuela y dice: *“Señor caballduro, está feliz”*. Él le devuelve el saludo.

E4 pregunta al grupo de niñas: *“¿cómo le dicen al Pato?”*. Las estudiantes del grupo le dicen que vaya a gritar por el patio *“caballerizo”*. Vuelve a conversar con el portero de la escuela, al parecer le pregunta cómo se llama. Inmediatamente vuelve corriendo al grupo de estudiantes y les dice: *“No se llama caballerizo, dijo. Se llama Manuel”*.

Una estudiante llama a E4 y le dice que entre a las sala. E4 se despide del grupo de niñas.

E4 toca la puerta de la sala, habla con una profesora, espera un momento y luego continúan hablando. E4 le dice a la profesora: *“me toca lenguaje”*. Luego se va a otra sala y entra.

**Estudiante: E2**

**Fecha: 10 de Noviembre de 2011.**

**Lugar: Patio**

Suena el timbre de recreo y ella con cuatro compañeras caminan por el patio, se sientan a conversar y luego todas juntas van a comprar al kiosko. Compran y se sientan a compartir su colación. Se relaciona solo con sus compañeras de socio laboral.

Caminan y se cambian de lugar, siempre las 4. Luego sus compañeras se van y ella se queda sola sentada terminando de comer.

Después de un rato se acercan a ella otros compañeros y cantan algunas canciones de *reggaeton*. Ellos bailan y conversan y ella los observa algo más alejada.

Un compañero se acerca a la estudiante y la abraza, ella responde al abrazo y luego siguen la conversación.

**Estudiante E5**

**Fecha: 3 de Noviembre**

**Lugar: Cancha de futbol**

El estudiante E5 en espacios extra aula se muestra sociable tanto con sus compañeros así como también con adultos.

Se integra a grupos de futbol sin problemas.

Y en espacios de conversación propone temas e inicia conversaciones.

**Estudiante: E6**

**Fecha: 3 de Noviembre de 2011.**

**Lugar: Patio**

La estudiante escasamente interactúa con sus pares.

Respecto a los adultos no se evidencia interacción.

En relación a la adaptación entre sus pares y comunidad escolar la estudiante E6 es integrada a un grupo de conversación por breves momentos.

Al momento de escoger con quien relacionarse, ella se acerca a estudiantes que pertenecen al proyecto de integración.

**Estudiante E1**

**Fecha: 24 de Noviembre de 2011**

**Lugar: Patio**

La estudiante E1 se acerca a un grupo determinado pertenecientes al grupo socio laboral del colegio con los cuales conversa y comparte en espacios recreativos.

No se evidencian dificultades para interactuar con adultos ni jóvenes dentro de la escuela, escogiendo relacionarse con jóvenes que pertenecen al grupo socio laboral.

Habitualmente realiza actividades relacionadas a lo musical, tales como baile y canto de reggaeton.

## Observaciones Intra Aula

**Estudiante: E5**

**Fecha: 14 de Noviembre de 2011.**

**Lugar: Sala de apoyo.**

Se estira sobre la mesa junto a sus compañeras y propone un tema de conversación, ellas se interesan por el tema y conversan. Terminan de conversar y mira detenidamente un video que estaba puesto en el computador.

Entra una de las educadoras y les pasa un juego de mesa.

Él toma el juego, reparte y luego les explica a las compañeras de que se trata y como se juega. Ellas ponen mucha atención a la explicación que Lucas entrega.

La educadora da el orden de jugadores dejando último a Lucas por ser hombre, él acepta sin problema.

Cuando se equivoca en algo del juego dice: "tengo mala suerte"

Corrige a sus compañeras cuando se equivocan en algo y les explica que es lo que hacen mal.

Es entusiasta al momento de tirar el dado diciendo cosas como: "ahora sí que si", "ahora sí que gano" etc.

**Estudiante: E3**

**Fecha: 17 de Noviembre de 2011.**

**Lugar: Sala de apoyo**

La estudiante A3 entra a la sala de apoyo luego del recreo. Se sienta junto a sus compañeros A4- A5- A6.

La estudiante A3 escucha a la fonoaudióloga mientras hojea una revista. El estudiante E5 conversa con la fonoaudióloga.

Entran a la sala dos estudiantes del taller socio laboral a buscar materiales, luego se retiran.

La fonoaudióloga pregunta a los estudiantes si recuerdan la actividad que realizaron la clase pasada, los estudiantes responden que sí. La fonoaudióloga les da instrucciones de la actividad, luego sale de la sala y los estudiantes hablan entre ellos.

Comienza la actividad, deben darle características a cada imagen. La fonoaudióloga le pregunta a la estudiante A3 cuántas características le va a poner a las imágenes, la estudiante A3 responde cinco.

La estudiante A6 permanece en silencio mientras los estudiantes A3, A4 y A 5 conversan entre ellos.

La fonoaudióloga pregunta cómo se puede llamar la mujer de la primera imagen y la estudiante A 6 responde "Gilberta", la fonoaudióloga responde "que feo nombre".

Luego la fonoaudióloga les hace preguntas sobre la edad de las personas de las imágenes, la estudiante A 4 acierta y dice "siii" y sonrío. Luego dice "pienso que soy tonta" y "yo cacho que soy tonta" pregunta: ¿nosotros somos tontos? La fonoaudióloga responde: no, no hay nadie tonto. La estudiante A 4 *responde "mi mamá me dice eso"*.



La fonoaudióloga continúa con la clase y les pregunta sobre los colores favoritos de los personajes. La estudiante A3 permanece en silencio atenta a la actividad.

Termina la actividad y comienzan a jugar al colgado. El estudiante A 5 dice *“lo mismo de siempre”*

Los estudiantes A3 A4 y A6 permanecen en silencio hasta que la fonoaudióloga le pregunta letras. La estudiante A6 adivina la palabra, la fonoaudióloga dice *“tú siempre le achuntas”...*

Continúan jugando 15 minutos aproximadamente y se retiran a recreo.

**Estudiante: E1 y E2**

**Fecha: 10 de Octubre de 2011**

**Lugar: Sala de apoyo**

Leen silenciosamente durante 15 minutos aproximadamente. Comentan lo que leyeron durante la lectura silenciosa. La estudiante E2 comenta su lectura.

La estudiante en práctica explica la actividad, deben escoger un trozo de lectura y compartirlo, luego deben responder preguntas sobre sus lecturas.

Los estudiantes se paran de sus lugares a buscar revistas y diarios.

La estudiante E2 saca una revista de su mochila y comienza a leer. La estudiante en práctica le pregunta qué va a leer, la estudiante E2 le responde: aquí.

Leen durante 10 minutos aproximadamente. Mientras tanto la estudiante en práctica les da instrucciones a los estudiantes y les dice que deben leer textos más largos. Ayuda a otro estudiante a buscar un texto.

Todos leen en silencio. Entra a la sala la estudiante E1, la estudiante en práctica le da las instrucciones de la actividad y le pregunta a los demás estudiantes cómo van y todos responden que bien.

Los estudiantes leen durante cinco minutos aproximadamente, la estudiante E1

hojea una revista. La estudiante en práctica le pregunta cómo va y ella se ríe. La estudiante en práctica le dice que pensaba que estaba durmiendo sobre la revista, la estudiante E1 se ríe.

La estudiante en práctica les dice que les queda un minuto de lectura. Pasa el minuto y les dice que terminaron y pregunta quién quiere compartir, le dice a una estudiante y ella responde que no quiere leer, entonces le pregunta a la estudiante E2 que comparte lo que leyó y esta responde que no sabe. Lee el título y la estudiante en práctica le dice que explique su lectura, comienza a explicar lo que leyó, para y dice que no sabe más, sólo que se trata de baile y autógrafos.

Más tarde le pregunta a otra estudiante lo que leyó y esta responde que leyó sobre el bullying. La estudiante en práctica le hace preguntas respecto a su tema y la estudiante dice que el bullying es un deporte. La estudiante en práctica les explica lo que significa el bullying.

La estudiante en práctica les pregunta a los demás estudiantes sobre sus lecturas y ellos responden y explican lo que leyeron.

La estudiante en práctica le pregunta a la estudiante E1 sobre su lectura. La estudiante E1 se queda en silencio durante un minuto aproximadamente. La estudiante en práctica le dice que debe comentar lo que leyó al grupo.

La estudiante E1 comienza a explicar lentamente su lectura y la estudiante en práctica la ayuda a leer, todos los demás continúan en silencio. La estudiante en práctica le dice que su lectura se trata sobre facebook, y le pide que comente su noticia.

Llega la profesora a la sala, luego sale y entra nuevamente.

La estudiante en práctica les dice que peguen la lectura en el cuaderno y luego escriban el título y todo lo que dijeron, lo que les gustó y lo que no les gustó, los estudiantes lo hacen y termina la clase.