

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

Carrera de Psicología

**CONTACTO ENTRE MUJERES ADOLESCENTES CON RETRASO
MENTAL LEVE Y SUS EDUCADORAS ESPECIALES DESDE UN
ENFOQUE HUMANISTA GESTÁLTICO**

Profesor Guía : M^a Soledad Pérez Moscoso

Metodólogo : Genoveva Echeverría Gálvez

Profesor Informante : J. Mauricio Contreras San Juan

Alumnas : Viviana Díaz Brito

Consuelo Guerrero Jara

Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y

Título de Psicólogo

Santiago, Mayo 2007

RESUMEN

La presente investigación pretende dar a conocer el Contacto entre las Mujeres Adolescentes con Retraso Mental Leve y sus Educadoras Especiales abordado desde un Enfoque Humanista Gestáltico, puesto que el contacto determina la calidad de la relación, considerando los sentidos, movimientos y sentimientos que surgen en la relación educativa. La metodología del estudio es cualitativa, con el objetivo de rescatar la dimensión humana de los fenómenos sociales, explicados desde los mismos actores, a través de la descripción, testimonios y observaciones de estos. Se obtuvo como resultado que el contacto es diferenciado entre las mujeres adolescentes y las educadoras, quienes utilizan diferentes funciones y fronteras, primando unas por sobre otras, puesto que cada ser es único y tiene necesidades distintas. Por lo tanto, cada contacto es diferente al otro, dependiendo de la accesibilidad de cada uno y de la situación o contexto en que se encuentren. Por consiguiente, corresponden a aspectos emocionales, sociales, afectivos y educativos, en busca del equilibrio. Además, se destaca que el aspecto emocional de las educadoras incide directamente en la forma de contacto, así como en el desarrollo integral de las alumnas. Entonces la importancia del contacto en el ámbito educativo, específicamente de la educadora, está en que esta última fomenta los apoyos para el bienestar de las personas con retraso mental, puesto que el contacto implica un acercarse y alejarse en pos de una relación satisfactoria entre las educadoras y las alumnas.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a las educadoras y alumnas del colegio que aceptaron ser las protagonistas de esta investigación. También agradezco a la jefa de UTP de la escuela, quien fue la primera persona que nos abrió un espacio para poder realizar la investigación con toda su disposición.

Agradezco la paciencia de mi amiga Consuelo por acompañarme en este largo camino de locos, en donde más de alguna vez vimos nuestras más lindas virtudes, así como también, las más despreciables, pero que siempre persistimos en acompañarnos.
Te quiero mucho, gracias.

A mi familia que siempre me acompañó en esta larga carrera, a mis padres hermosos, a mis hermanas lindas y cálidas, a mis sobrinas maravillosas y al que está por llegar, a Inés y Javiera que siempre han sido mi fuente de inspiración, a mis cuñados que aportaron intelecto, bromas y materiales fundamentales para guiar mi tesis.
Los adoro, gracias.

Viviana

Agradezco el esfuerzo de mi familia, sobre todo de mis padres y hermanas, principalmente por acompañarme en este largo camino, por darme la fuerza y demostrarme que con esfuerzo todo se puede lograr.

Los quiero mucho.

Gracias al amor que llegó a mi vida durante esta larga etapa, muchas gracias por aguantarme, acompañarme y quererme incondicionalmente.

No puedo dejar de mencionar a mi amiga Viviana, gracias por tu compañía y paciencia y sobre todo, por nuestras eternas conversaciones que hicieron más ameno este camino.

También a las personas que por fortuna conocí en este camino, sobre todo de los niños, niñas y jóvenes que inspiraron esta investigación. Gracias a ellos, descubrí lo esencial del ser humano, los sentimientos y las emociones que se producen cuando nos contactamos con otros.

Consuelo Andrea

INDICE

	Pág.
RESUMEN	2
AGRADECIMIENTOS	3
I. INTRODUCCION	
1.1 Antecedentes y Planteamiento del Problema	7
1.2 Formulación del Problema y pregunta de Investigación	14
1.3 Aportes y Relevancia de la Investigación	16
II. OBJETIVOS	
2.1 Objetivo General	19
2.2 Objetivos Específicos	19
III. MARCO TEORICO	
3.1. Breve Reseña de la Discapacidad	20
3.2. Retraso Mental	26
3.2.1. Evolución del Concepto	26
3.2.2. Asociación Americana de Retraso Mental	33
3.2.3. Evaluación, Evolución y Descripción de Personas con Retraso Mental	38
3.3. Adolescencia y Retraso Mental	51
3.4. Educación Especial	58
3.4.1. Nacimiento de la Educación Especial y Surgimiento	

de las Necesidades Educativas Especiales	58
3.4.2. Las Emociones en el Proceso Educativo	66
3.4.3. Educador Especial	69
3.5. Teoría Humanista Gestáltica	75
3.5.1. Principios de la Terapia Gestáltica	79
3.5.2. Contacto	86
IV. MARCO METODOLOGICO	
4.1 Enfoque Metodológico	104
4.2 Tipo de Investigación y Diseño	105
4.3 Delimitación del Campo de Estudio	106
4.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información	111
4.5 Plan de Análisis de la Información	115
V. ANALISIS Y RESULTADOS	120
VI. CONCLUSIONES Y DISCUSION	168
VII. BIBLIOGRAFIA	193
VIII. ANEXOS (Ver CD adjunto)	

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes y Planteamiento del problema

A lo largo de la historia de la humanidad, las personas con discapacidad han sido vistas de distintas formas, que va desde una mirada médica como consecuencia de una enfermedad hasta la discapacidad como un problema social que se produce por una alteración en la interacción entre la persona con discapacidad y su medio, lo cual se determina de acuerdo a la cultura en que habitan.

El término de discapacidad engloba a múltiples discapacidades ya sean estas físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, y su denominación depende exclusivamente de quién utilice o clasifique a las personas que están bajo esta condición. Dentro de este término se encuentran las personas con Retraso Mental (RM).

Las primeras referencias históricas sobre personas con RM aparecen en algunos pasajes de la Biblia donde se habla de personas lentas para aprender. Así mismo, es conocido que dentro de las culturas greco-latinas se calificaban a integrantes de su comunidad bajo el rótulo de retrasados mentales. En la sociedad europea medieval se ridiculizaba al “otro” diferente, que en muchos casos se trataban de retrasados mentales, entorno a los cuales se tejían supersticiones u originaban

verdaderos relatos mitológicos. Incluso, muchos de ellos ardieron en las hogueras de la inquisición. (Heward, 1998).

Tras el arribo del pensamiento ilustrado y la racionalidad científica del siglo XVIII, las personas con RM comenzaron a ser objeto de estudio. Hacia 1800, se conoce el caso del “niño lobo de Aveyron”, donde el médico Jean Itard dedica cinco años a reeducarlo logrando avances en su aprendizaje, dando un giro en la mirada sobre las personas con RM. Esto Contribuyó a que surgieran los primeros pasos de la educación especial, donde profesionales desarrollaron e intentaron aplicar métodos especiales que permitiesen entrenar y reeducar al niño con RM. (Castanedo, 1999).

Sin embargo, sólo hacia fines del siglo XIX se comenzaron a instaurar medidas para diagnosticar y proteger a personas con RM. Producto de ello, se introdujeron métodos para clasificar las distintas categorías y tratar de atender a las personas médicamente. Se les consideraba sujetos aquejados de una enfermedad y por lo tanto, debían ser diagnosticados por el cuerpo médico y atendidos en hospitales. (Grau, 1998; Gómez, 2002).

La organización internacional más antigua orientada al campo del RM, nacida en Estados Unidos y fundada en 1876, se llamó Asociación Americana del Retraso Mental (AAMR), desde aquella fecha a la actualidad, ha cumplido con la responsabilidad de atender a las personas con RM e informar a la comunidad sobre lo

que es el RM, su terminología y criterios de clasificación a través de manuales y revistas especializadas. (Egea, s/f).

Entre los años 1904 y la década de los 50, los trabajos realizados por Alfred Binet, Theodore Simon y David Wechsler, dieron origen al modelo de diagnóstico psicométrico, sustentado por el paradigma predominante de ese momento, el funcionalismo. Esto produce que durante muchos años se utilizaran pruebas de coeficiente intelectual (CI) como único instrumento para decidir si un sujeto tenía capacidad intelectual normal o si debía asistir a un instituto médico pedagógico que posteriormente pasó a denominarse escuela especial. (Rosas, 1999, Gómez, 2002).

Paralelo a los trabajos realizados en América y Europa, la psicología trabajó en teorías referidas a la inteligencia y los procesos cognitivos, sustentados por el paradigma constructivista, consideran que el RM más que una enfermedad en estas personas, es una condición influenciada tanto por el contexto social en que se desenvuelven como por los apoyos disponibles que obtengan en el medio ambiente.

Dentro de estas teorías psicológicas que se han aplicado al RM, se encuentran la teoría del desarrollo que nace en la Escuela de Ginebra representada por Jean Piaget y Bärbel Inhelder en 1939, la Escuela Rusa representada por Lev Vigotsky y Aleksandr Luria, la Teoría del Potencial de Aprendizaje de Reuven Feuerstein en 1980, y por último, las Teorías basadas en el Procesamiento de la Información. Estas

teorías, sirvieron de apoyo para la evaluación e intervención psicopedagógica en personas con RM. (Grau, 1998).

Por otro lado, desde los países escandinavos surgió el Principio de Normalización, propuesto por Neils Bank-Mikkelsen en el año 1959 y por Bengt Nirje en 1969, ambos orientados al campo del RM. Estos autores consideran que las personas con RM, debían llevar condiciones de la vida cotidiana y una existencia tan próxima a lo normal dentro de la sociedad.

Este principio se extiende por toda Europa, Estados Unidos y Canadá, desde donde Wolf Wolfensberger retocó la definición dándole una formulación más didáctica. Así, evoluciona este principio y deja de ser de uso exclusivo para las personas con RM, aplicándose a toda persona con discapacidad. Su principal consecuencia en el Reino Unido es la aparición del Informe Warnock en 1978, donde se plantea el Principio de Integración en el ámbito educativo y el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Con la emergencia y consolidación de estos conceptos, se inició una nueva forma de entender la Educación Especial, que apunta a un modelo integrador que promueve el desarrollo integral de los alumnos, provocando un cambio en la valoración de las personas con discapacidad. (Egea, s/f; Godoy, 2004).

Desde lo anterior mencionado, se infiere que las personas con RM se les consideró desde una perspectiva médica y seguidamente desde el ámbito educativo.

Es así, como surgió el tratamiento educativo de la discapacidad a nivel conceptual con las NEE, y la educación especial se convirtió en un conjunto de apoyos y recursos que debe disponer el sistema educativo para favorecer a los alumnos con distintas necesidades especiales. (Gómez, s/f).

Desde el ámbito educativo, existen estudios que se refieren a la interacción educador-alumno, en donde las características personales del educador, como la autoestima y el desarrollo emocional o afectivo que haya alcanzado, influyen directamente tanto en la dimensión emocional como en el rendimiento escolar de los alumnos. Por lo tanto, una buena relación educador alumno posibilitaría un buen desarrollo de las clases y una buena motivación por parte de los alumnos. (Castanedo, 1999; Arancibia, 1997).

Así mismo, se considera que la práctica educativa es tanto cognitiva como emocional, siendo el área cognitiva la más valorada y trabajada, mientras que lo emocional es significativamente menor, a pesar de que la carga emotiva tiñe la situación de enseñanza aprendizaje, provocando que el intercambio educativo se vea afectado si el educador no es totalmente consciente de su ámbito emocional. En consecuencia, el aprendizaje del alumno depende del tipo de contacto emocional que tenga con el educador. (Cases, 2001; Casassus, 2006).

Los enfoques psicológicos de tratamiento para personas con RM, se han modificado en pos de una mejora en las técnicas y métodos, que van desde el enfoque

psicodinámico, el enfoque no directivo, la modificación de la conducta a terapias cognitivo conductuales respectivamente. Esta última terapia, pretende modelar y mantener patrones de conductas adaptativas, basadas en las interacciones entre personas y el ambiente. La educación por su lado, ha tomado mayor importancia de esta terapia a través de los años, porque introduce métodos para enseñar autocontrol e incrementar el rendimiento académico, y así mismo mejorar las relaciones sociales. (Verdugo, 1984).

Castanedo (1999) desde una visión holística, considera a las personas con RM como cualquier otra, quitándole la condición de enfermedad, las comprende como un ser integral, tomando el funcionamiento global como un todo unificado. Utiliza un enfoque gestáltico, pone énfasis en los fenómenos y en el presente, que se conocen a través de la empatía, la observación y la experiencia.

En Chile, a las personas con RM se las considera desde su educación, por ello se busca desde la educación especial asegurar la igualdad de oportunidades de las personas que presentan NEE. Las primeras escuelas especiales, se crearon a comienzos del siglo pasado; en 1928, se forma la primera escuela especial que atiende a niños con deficiencia mental, pasando a ser parte de los establecimientos del sistema educacional chileno. En la década del 50, 60 y 70 se inician la expansión, cobertura y mejoramiento de la capacidad técnica para atender a los alumnos con discapacidad. En la década de los 80 se dictan los decretos para la Educación Especial

y Diferencial. A partir de los años 90, Chile inicia el proceso de Reforma Educacional. (Godoy, 2004).

El RM se ha investigado tanto internacional como nacionalmente, desde distintos prismas, como lo médico, social y por sobre todo desde el ámbito educativo. A partir de estas prismas, se han propuesto alternativas para prevenir y tratar a dichas personas, tomando en cuenta temáticas como alteraciones genéticas, influencia socioeconómica y cultural, habilidades sociales, problemas conductuales, estilos de aprendizajes, autoestima, estimulación temprana, uso de terapias alternativas, etc. Así como también de asegurar la integración social de estas personas con los mismos derechos que cualquier ser humano.

Al existir sólo estudios sobre el concepto, diagnóstico y tratamientos para las personas con RM, fue pretensión indagar sobre las propias vivencias de estas personas en la interacción con sus educadores, puesto que el educador está apoyando constantemente el aprendizaje y las habilidades de los alumnos y que, por lo tanto, juega un rol importante dentro del sistema educativo. Este rol del educador, lleva a establecer inherentemente contacto con sus alumnos, lo que posteriormente genera un vínculo significativo en vías de un desarrollo óptimo del alumno. Más específicamente, se pretendió conocer el contacto que se establece entre mujeres adolescentes con retraso mental leve (RML) y sus educadoras especiales desde una perspectiva humanista gestáltica. Para este estudio se consideraron además, algunos conceptos teóricos que nutren la investigación.

1.2 Formulación del Problema y Pregunta de Investigación

En el contexto educativo, existe una interacción entre el educador y el alumno, donde surgen diversos acontecimientos, y en que se destaca predominantemente, el vínculo que se forma entre ambos. Debido a esto, el rol del educador especial toma gran importancia en la influencia que pueda ejercer sobre la formación tanto en lo cognitivo como en lo emocional de sus alumnos.

Respecto al alumno con RM, existe una tendencia a describir a estas personas de forma homogénea, identificándolas como un grupo que cumple ciertas características intelectuales que están por debajo de lo que se denomina como normal, y que afectan el desarrollo global de la persona.

Las expectativas que rodean la formación del educador especial son de gran escala, donde se espera de él, un manejo de conocimientos tanto técnicos como emocionales, comprendiendo a los alumnos de forma integrada, puesto que educador involucra desde su más amplio espectro, ser formador e instructor. Donde la primera considera el desarrollo de valores, hábitos, desarrollo emocional y afectivo de sus alumnos, y la segunda, facilita el conocimiento y desarrollo del aprendizaje cognitivo. Por lo tanto, el manejo de estos conocimientos influirá favorable o desfavorablemente en el desarrollo total del alumno.

Así entonces, la función básica del educador de enseñanza especial, es promover el desarrollo óptimo del alumno, y esto implica dedicar atención especial, tanto a la dimensión emocional como a la conductual. Esto trae como consecuencia, que el educador deba conocer y estar conciente de sus propios sentimientos y emociones a la hora de interactuar con los alumnos, e incluso conocer qué hacer con estos sentimientos. (Castanedo, 1999).

Además, el buen manejo que tenga el educador especial de la etapa de la adolescencia en personas con RM, implica ser una figura significativa en la vida del alumno con RM. En estas personas se producen cambios significativos y que son de difícil adaptación, causados por el estrés en la adaptación emocional y por los conflictos sin resolver. Además, para los adolescentes con RM, es difícil responder a las exigencias de su entorno, lo que produce una lucha incesante para ser ellos mismos. En esta lucha contra los cambios es necesario la vigilancia, protección y orientación que puedan tener para la formación de su vida, así como para la construcción de su identidad. Para esto es necesario que tengan un contacto con otros adultos significativos que no sean parte de la familia, es decir, los educadores que se contactan con ellos día a día dentro del establecimiento educativo.

Lo que se establece previo a la relación entre personas vivientes, es el contacto, el cual determinaría la calidad de la relación. El contacto para el enfoque gestáltico, implica cuerpos que se tocan y que están en contigüidad, es decir, están en movimiento y emanan sentimientos; y en segundo lugar toda clase de relación. Para

esto, es necesario distinguir entre el yo y los otros, al tener conciencia de mi, me puedo contactar con los otros. (Robine, 2002; Polster, 2003).

El contacto en la interacción entre el educador especial y los adolescentes con RM se determina por la utilización del aparato sensorial y por los límites que existan entre ambos dentro del ambiente educativo. Así como la diferenciación que hacen de sí mismo y de los otros, además de los procesos que los relacionan y de los sentimientos y emociones que surgen dentro de la interacción.

En consecuencia, y siguiendo el modelo humanista gestáltico por su visión de hombre y abordando la educación especial, es que se realizó nuestra investigación entorno a esta temática de la discapacidad, surgiendo la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se establece el contacto entre las mujeres adolescentes con retraso mental leve y sus educadoras especiales desde un enfoque humanista gestáltico?

Esto nos sitúa desde una mirada holista, existencialista y fenomenológica. Para conocer, describir y comprender la realidad desde las propias vivencias tanto de las mujeres adolescentes con retraso mental leve y de las educadoras especiales.

1.3 Aportes y Relevancia de la Investigación

En esta investigación el aporte está ligado a descubrir cómo el conocimiento del contacto entre educadores y alumnos puede beneficiar notoriamente a ambos,

puesto que están en una constante relación que interfieren su diario vivir. Además al no existir aún estudios de contacto entre Mujeres Adolescentes con Retraso Mental Leve y sus Educadoras Especiales desde una mirada Humanista Gestáltica, esta investigación puede significar abrir un nuevo campo de estudio para la psicología, puesto que el trabajo de la Terapia Gestáltica se centra en el contacto, siendo una de sus formas el contacto interpersonal.

El conocimiento del contacto conlleva entonces, a que los educadores y el sistema educativo en que están inmersos los adolescentes con RM, promuevan estrategias y se ajusten a las necesidades de estos, y a la vez, pasen a ser un aporte significativo para su desarrollo. (Castanedo, 1999; Carretero, 2004).

El aporte a las educadoras, está orientado específicamente a explorar y resaltar la importancia de su rol donde se considera la capacidad tanto laboral como emocional para que contribuya de manera efectiva al desarrollo global de las alumnas. Para una relación sana entre la educadora y la alumna, es fundamental la capacidad de relacionarse de manera óptima, es decir, el aporte está en conocer y potenciar las formas en que se establece el contacto entre ambas e identificar cuáles traen mayor beneficio a la relación y como consecuencia determinar si interfiere en el proceso educativo de las alumnas con RM. Asimismo el darse cuenta de parte de las educadoras de las emociones o sentimientos que median el contacto con la alumna potenciaría tanto al desarrollo personal de la educadora como el de la alumna, al ser la educadora una figura significativa.

Por otro lado, para el psicólogo que se inserte en el ámbito educativo sea especial o regular, resulta de vital importancia saber la relevancia del contacto entre los alumnos y los educadores como herramienta para ayudar a potenciar la relación entre estos, en sus posibles intervenciones. Puesto que da la posibilidad de mostrar integralmente las dificultades y necesidades de estas personas en el proceso de contacto, es decir, comprender tanto orgánicamente como psicológicamente el contacto para el crecimiento sano de sus personalidades que se encuentran aún en construcción, y por otro lado, qué rol juegan desde ahí las educadoras especiales.

Por último, el aporte a las mujeres adolescentes con retraso mental leve, está ligado a destacar sus vivencias o realidades desde un aspecto opuesto al conocido, ya que nos interesa conocerlas como seres integrales y no centrarnos en su discapacidad, conociendo su funcionamiento global como un todo.

II. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General:

- Conocer el Contacto entre las Mujeres Adolescentes con Retraso Mental Leve y sus Educadoras Especiales desde un Enfoque Humanista Gestáltico.

2.2 Objetivos Específicos:

- Describir las funciones y fronteras del contacto en Mujeres Adolescentes con Retraso Mental Leve y las Educadoras Especiales.
- Describir la discriminación entre lo que resulta agradable o desagradable de la relación de las Mujeres Adolescentes con Retraso Mental Leve y las Educadoras Especiales.
- Describir algunas características emocionales y profesionales de las Educadoras Especiales.

III. MARCO TEORICO

3.1. Breve Reseña de la Discapacidad

La temática de discapacidad se ha intentado abordar de distintas maneras, pero los diferentes términos para referirse a las personas con discapacidad, muestran la constante historia en busca de nombres menos peyorativos y estigmatizadores, esto ha producido finalmente que cualquier término utilizado alcance connotaciones negativas por el uso que de él se hace, más que por la significación que tenía previamente el término. (Verdugo, 2002).

El problema puede estar en que la sociedad estima excesivamente la inteligencia, la belleza y la capacidad de ganar dinero, rechazando a aquellas personas que no son inteligentes, atractivas o son pobres. Los cambios en la terminología dejan intactos los prejuicios de la mayor parte de las personas. El uso de terminología estigmatizadora y discriminadora para identificarlo, añade una imagen negativa de la discapacidad, contribuyendo a ello, los medios de comunicación social, presentando los aspectos negativos o compasivos de las personas con discapacidad. (Casado, 1991; en Verdugo, 2002).

Las transformaciones en el mundo de la discapacidad se sitúan en la década del sesenta y del setenta con la Declaración de los derechos de los Retrasados Mentales en 1971, por las Naciones Unidas y la Declaración de los Derechos de los

Impedidos en 1975. En 1981, se proclama el año internacional de los impedidos y se publicó la Carta para los años ochenta de Rehabilitación Internacional. Durante el periodo 1983-1992, las Naciones Unidas declara como el decenio de lo impedidos y aprueba el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (PAMPD), con el objetivo de promover la prevención de la deficiencia, rehabilitación y realización de los objetivos de igualdad y participación plena de las personas con discapacidad en la vida social y el desarrollo. (Verdugo, 2002).

Puig de la Bellacasa (1990) plantea un modelo de la evolución histórica de ver la discapacidad (Verdugo, 2002; Egea, s/f):

- Modelo tradicional: asociado a una visión animista clásica asociada al castigo divino o la intervención del Maligno. Marginación orgánico funcional y social de las personas con discapacidad.
- Paradigma de la rehabilitación: donde prevalece la intervención médico-profesional sobre la demanda del sujeto. Se centra la problemática en el individuo, en sus deficiencias y dificultades, y precisa rehabilitación física, psíquica o sensorial.
- Paradigma de la autonomía personal: consiste en la autodeterminación de las personas para decidir su propio proceso de rehabilitación y persigue supresión de barreras físicas y sociales del entorno que les rodea. Así, el problema ya no reside en el individuo sino en el entorno.

Por otro lado, se han utilizado para abordar la discapacidad, otros modelos paradigmáticos que son, el modelo médico y el modelo social.

El modelo médico enfoca las consecuencias de la enfermedad como un problema personal, causado directamente por una enfermedad, un trastorno o cualquier otra alteración de la salud, que requiere asistencia médica y rehabilitadora en forma de un tratamiento individualizado. El manejo de las consecuencias de la enfermedad esta dirigido a facilitar la adaptación de la persona a su nueva situación.

El modelo social, por su parte, enfoca la cuestión desde el punto de vista de la integración social de las personas que sufren las consecuencias de una enfermedad, considerando que esas consecuencias no son un atributo de la persona, sino un conjunto de alteraciones en la interacción de la persona y su medio, y se ven originadas por el entorno social.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha clasificado por largo tiempo la discapacidad como las consecuencias que la enfermedad deja en el individuo, tanto en el cuerpo como en las repercusiones en su actividad y su relación con el entorno, lo que además produjo, un mal uso de la terminología empleada, quedando degradados y utilizados como insultos. (Egea, s/f).

En 1980, la OMS publicó la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), representando tres niveles de la

enfermedad: nivel bio- fisio-psicológico; nivel personal y nivel social. Produciéndose una relación causal y lineal entre los niveles de: enfermedad, deficiencia, discapacidad y minusvalía. Sin embargo, esta causalidad no reflejaba la importancia del entorno social y físico en el proceso.

El periodo de aplicación de la CIDDM superó los veinte años, teniendo como consecuencia, que la OMS y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) aprobaran la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) en el año 2001, la cual tiene un enfoque biopsicosocial y ecológico de comprender la discapacidad, respondiendo con un esquema de interacciones a la relación causal y lineal de comprender la discapacidad, superando así la perspectiva biomédica que imperaba hasta esos años. En consecuencia, el término utilizado hasta hoy es el que plantea la CIF:

“La discapacidad es un término genérico, que incluye deficiencias de las funciones y/o estructuras corporales, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, indicando los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales).” (Fonadis, 2005 p. 12).

Los objetivos de esta clasificación son múltiples. Puede ser utilizada en varias disciplinas y transectorialmente. Busca proporcionar una base científica para la comprensión y el estudio de la salud y los estados relacionados con ella. Siendo su

objetivo principal, brindar un lenguaje unificado y estandarizado, un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados relacionados con la salud, es decir, poner de forma positiva el nuevo término de condición de salud. (Egea, s/f).

Este modelo establece dos grandes partes: la primera que agrupa el Funcionamiento y Discapacidad con dos componentes: a) Funciones y Estructuras Corporales y b) Actividades y Participación. Una segunda parte en que se agrupan los llamados Factores Contextuales con dos componentes; c) Factores Ambientales y d) Factores Personales. A su vez, cada constructo es dividido en dominios y estos en constructos, dando una estructura arborífera a la clasificación.

Es así, como las Funciones y Estructuras corporales se refieren a las funciones fisiológicas de los diferentes sistemas y estructuras corporales, incluidas las partes anatómicas del cuerpo. De la misma forma incluye las funciones psicológicas. (Egea, s/f).

Actividades y Participación. La primera entendida como la realización de una tarea o acción por parte de un individuo y la segunda como el acto de involucrarse en una situación vital. Se establece por definición que las limitaciones en la Actividad son dificultades que un individuo puede tener en el desempeño/realización de actividades y restricciones en la Participación. Esta última son problemas que un individuo puede experimentar al involucrarse en situaciones reales de la vida. (Chaná y Albuquerque, 2006).

Por último, los Factores Contextuales incluyen el ambiente y los factores personales. Factores ambientales constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y conducen sus vidas. Los factores personales que son los múltiples aspectos propios de cada individuo, pero no se detallan en esta versión de la clasificación. Estos factores se integran enlazándose unos con otros para determinar el estado de salud. (Chaná y Albuquerque, 2006).

La salud como se expone en la CIF, puede presentarse en forma positiva y se describe por las funciones y estructuras corporales, la actividad y la participación. La salud de forma negativa incluye las deficiencias, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación (problemas al involucrarse en situaciones vitales). (Egea, s/f).

En consecuencia, la CIF utiliza el término condición de salud, para referirse al efecto, debido a las enfermedades o trastornos que padece un individuo y da un paso entre el funcionamiento y la discapacidad. Los factores ambientales serán positivos si se supone superar las deficiencias, las limitaciones en la actividad o las restricciones en la participación, y serán negativos cuando supongan una barrera u obstáculo que entorpezca o agrave cualquier componente anterior. (Egea, s/f).

La evolución del término de discapacidad, finalmente logró acercarse a una mirada más global e integradora de las personas en condición de discapacidad. Para

nuestra investigación, fue necesario abordar una parte de lo que implica la discapacidad, que tiene que ver con el área intelectual, es decir, el retraso mental.

3.2. Retraso Mental

3.2.1. Evolución del concepto

Hipócrates, el padre de la medicina, en sus escritos menciona la anencefalia, así como otras malformaciones craneales asociadas a un severo retraso mental (RM). Se conoce también que las leyes de Esparta y de la Antigua Roma, incluían medidas sobre el exterminio durante la infancia de los niños severamente retrasados. Durante la Edad Media, se consideraba que los enfermos mentales eran criaturas poseídas del demonio y los únicos medios de curación, eran la tortura y la hoguera. En la Europa medieval sólo se podían considerar “afortunados” los retrasados mentales, cuando eran vistos como bufones o abortos de la naturaleza. (Portuondo, 2004).

En la época del renacimiento, Félix Platter intentó clasificar todas las enfermedades, incluidas las mentales; introduce el término de imbecilidad mental, con diferentes categorías. Poco después, en 1667, el anatomista y médico inglés Thomas Willis, introduce el término morosis para denominar el RM, era considerado como una forma de locura o insania hasta 1689, en que John Locke filósofo y médico inglés, establece por primera vez una clara distinción entre esta y otras enfermedades mentales. (Portuondo, 2004).

En 1798 un grupo de cazadores encontró en las proximidades de Aveyron (Francia), a un niño adolescente en estado salvaje, el cuál fue enviado a Jean Itard médico jefe de la institución para sordomudos de París. Durante 5 años, Itard trabajó pacientemente con el niño y pudo demostrar un mejoramiento en su conducta social. Esta experiencia constituye el eslabón inicial en el intento de educar a un deficiente mental. (Portuondo, 2004).

Posteriormente en el siglo XIX, esto proliferó, en 1840 se crearon varias escuelas para niños con RM: Suiza, Alemania e Inglaterra fueron precursores de esta actividad. Guggenbuhl, fue quien introdujo la idea del tratamiento institucional del RM, su meteórico ascenso hacia la fama impulsó el establecimiento de estas instituciones en Europa y posteriormente en EEUU, donde prometió la curación total de los que padecían RM; pero rápidamente se evidenció su fracaso. También, Según alienista francés, pensaba que el RM podía curarse ya que lo concebía en los niños sencillamente como “infancia prolongada”. Su método consistía esencialmente en tratar de desarrollar las facultades perceptivas antes que las conceptuales. (Portuondo, 2004).

La Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR), fundada en 1876, ha trabajado en investigaciones de múltiples disciplinas relacionadas con el RM, preocupados en conseguir una delimitación clara y no discriminadora de la condición de las personas con RM. En el año 1921, se publica la primera edición de su manual

sobre su definición de RM, junto con el comité Nacional para la Higiene Mental de EEUU.

En 1904 el Ministerio de Educación Francés, encarga a Alfred Binet y Theodore Simon, desarrollar un instrumento que permitiera discriminar entre los niños normales y débiles mentales. Es decir, el objetivo de este instrumento, era detectar a la población deficiente que no se beneficiaría de la escuela regular y abrir para ellos, centros especializados que se denominaron Institutos médicos pedagógicos. El instrumento permitía evaluar a niños entre 3 y 13 años, aplicando pruebas de conocimiento y habilidades. Así, se estableció la edad mental, es decir, un sujeto de una edad definida, debería contestar por lo menos 75% de las preguntas establecidas para un niño de esa edad. Años más tarde se pensó relacionar la edad mental con la edad cronológica, constituyéndose como indicador de inteligencia, y se denominó Coeficiente Intelectual (CI). El trabajo de Binet y Simon es considerado pionero en la evaluación de la inteligencia. A partir de este, la medición del rendimiento intelectual pasó a ser un problema prioritario de la psicología mundial. Durante muchos años se utilizaron pruebas de CI como único instrumento para decidir si un sujeto tenía capacidad intelectual normal o si debía asistir a un instituto médico pedagógico, lo que posteriormente se conoció como escuela especial. (Rosas, 1999; Gómez, 2002).

Emil Kraepelin en relación al RM, fue quien introdujo en 1915 el término de oligofrenia; denominación bajo la cual agrupó estas anomalías de diferentes

etiologías y cuadros clínicos, cuyo denominador común, radica en el insuficiente desarrollo de la psique en general, asociado a un insuficiente desarrollo intelectual de diferentes grados de profundidad. (Nuñez, 1985, en Portuondo, 2004).

En 1953 E.A. Doll, presenta seis conceptos que consideraba esenciales para una adecuada definición del retraso mental: Incompetencia social, incompetencia debida la subnormalidad, incompetencia por desarrollo estancado, incompetencia que se mantiene en la madurez, incompetencia esencialmente incurable. (Gómez, 2002).

En 1957 L. Kanner define a dos grupos principales de personas débiles mentales: las que sufren déficit intelectuales profundos o severos, acompañados generalmente por anomalías físicas observables y defectos biológicos, y los deficientes mentales por su dificultad en satisfacer las demandas de un ambiente particular, pero que no tienen patología biológica observable. (Gómez, 2002).

Afines de la década del 50, se construye una de las escalas de inteligencia más usadas en la actualidad, David Wechsler concebía la inteligencia como una entidad global, que podía definirse como “la capacidad de un individuo de entender y lidiar con el mundo a su alrededor”. De esta escala existen dos variantes, una para adultos conocida como WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale) y su homóloga para niños cuya sigla es WISC (Wechsler Intelligence Scale Children). El test está dividido en dos partes: verbal y manual, obteniendo un CI independiente para cada una de ellas, además del CI total. (Sternberg, 1990; en Rosas, 1999).

La psicología por su parte, trabajó en teorías referidas a la inteligencia y los procesos cognitivos, sustentados por el paradigma constructivista, consideran que el RM más que una enfermedad en estas personas, es una condición influenciada tanto por el contexto social en que se desenvuelven como por los apoyos disponibles que obtengan en el medio ambiente. Destacándose de estas teorías a autores como Inhelder, Vigotsky, Luria y Feuerstein entre otros.

Bärbel Inhelder (1969), discípula de Piaget, adapta la teoría de los estadios cognitivos de este al desarrollo de los niños con RM, el cual consiste en descubrir cómo resuelve el niño las tareas y cómo llega al producto. El niño con RM sigue su desarrollo mental, con el mismo recorrido que un niño normal, considerando que se realiza con retrasos, fijaciones precoces y sin llegar jamás al equilibrio definitivo y se diferencia del niño normal en el ritmo de su desarrollo y en el límite que alcanza. (Grau, 1998; Castanedo 1999).

Vigotsky y Luria aplicaron el enfoque evolutivo al estudio del RM. Su teoría sostiene que las funciones intelectuales superiores se desarrollan primero en interrelación con los adultos y únicamente después entre los mismos niños. La zona del desarrollo próximo se emplea como indicador del potencial de aprendizaje, la diferencia entre los niños normales y los retrasados, reside en la amplitud de la zona potencial. Los niños retrasados necesitan más ayuda para llegar a una solución satisfactoria de las tareas. (Grau, 1998; Castanedo, 1999).

Feuerstein (1991) investiga y aplica un programa psicopedagógico reconocido universalmente, el Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) dirigido a niños y adolescentes con RM Leve y RM Moderado. Este programa cuenta con instrumentos que miden el potencial del alumno, el cual estaría directamente relacionado con el nivel socioeconómico bajo. El PEI tiene como objetivo, entregar experiencias enriquecedoras a estos niños y adolescentes con mediadores o maestros efectivos en contextos escolares. Es una estrategia de aprender a aprender, en donde se utilizan diversos componentes que forman un todo compuesto de un amplio rango de operaciones mentales y procesos de pensamiento. La teoría de Feuerstein, se fundamenta de los trabajos de Vigotsky y de la escuela de Ginebra. (Castanedo, 1999).

Las teorías basadas en el procesamiento de la información, sitúa el énfasis en la construcción del significado, de cómo el estudiante procesa los contenidos informativos y cómo el resultado de este procesamiento da sentido y construye significados. (Castanedo, 1998). El RM entonces, es un desorden del aprendizaje que es parcialmente remediable a través de un entrenamiento sistemático de los procesos y estrategias cognitivas. (Grau, 1998).

Paradigmas del Retraso Mental

Desde el paradigma funcionalista, el RM es una característica real e inherente a la persona, puede ser medida, diagnosticada y además, se la considera como un

comportamiento disfuncional. El tratamiento es hacer que el comportamiento de las personas sea más funcional dentro de la sociedad. Este modelo tiene su base teórica en las teorías médico-psicológicas como el modelo médico, el psicomédico, el conductista y algunas teorías cognitivas. (Grau, 1998).

El paradigma del déficit, de lo que falta, engendró las intervenciones tendientes a completar, a suplir ese déficit. Las personas retrasadas pasan a estar identificadas socialmente con lo que falta y la función de los otros queda ligada a hacer por ellos lo que ellos no pueden. La clasificación y la perspectiva deficitarias establecen el pronóstico independientemente de cualquier intervención, como un techo por encima del cual estas personas no van a poder desarrollar. (González, 1999).

Los paradigmas constructivistas consideran que el RM no existe en sentido absoluto, es interactivo y es el reflejo de una situación concreta, es fluido y cambiante. El cómo las personas con RM se vean así mismas y se definan, está condicionada por los significados construidos a nivel social. Lo constituye el modelo del sistema social, el modelo humanista y el modelo sociocultural. Con las mismas características se considera al paradigma integrador, que integra la definición de la AAMR y el modelo ecológico. (Grau, 1998).

El paradigma de los apoyos, constituyen recurso y/o estrategia que promueve los intereses y metas de las personas con o sin discapacidades, posibilita el acceso a

recursos, información y relaciones propias de ambientes de trabajo y de vivienda integrados, da lugar a un incremento de su independencia, su productividad laboral, su integración comunitaria y su satisfacción subjetiva. La naturaleza de los apoyos puede ser individual, institucional, tecnológica o de servicios. El origen de los apoyos también es variable. En primera instancia, los apoyos deben provenir de la familia y los amigos (los apoyos naturales); luego de los servicios generales y gratuitos; y, en última instancia, de los servicios especializados. (González, 1999).

3.2.2. Asociación Americana de Retraso Mental

La AAMR es la organización más antigua (data de 1876) orientada al campo del RM en la comprensión, definición y clasificación, difundiendo a lo largo de los años, manuales e informaciones relacionados al RM. Dirige sus esfuerzos a mejorar las oportunidades en la vida de personas con discapacidad y sus familias, y a promover apoyos y servicios de alta calidad que hagan posible la plena participación e inclusión en la comunidad. (Verdugo, 1999).

La AAMR en la décima y última edición del año 2002, define que “El retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años.” (Egea, s/f, p. 15).

La AAMR propone cinco premisas para su aplicación de los indicadores (Verdugo, 2004):

- Las limitaciones en el funcionamiento se deben considerar en el contexto ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura;
- La evaluación válida, debe considerar la diversidad cultural y lingüística, así como en comunicación, aspecto sensoriales, motores y comportamentales;
- Las limitaciones coexisten con capacidades;
- Desarrollar un perfil de los apoyos necesarios;
- Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento de la persona con RM generalmente mejorara.

Además la AAMR propone cinco dimensiones, que abarcan los diferentes aspectos de la persona y el ambiente con vistas a mejorar los apoyos que permitan un mejor funcionamiento individual. Conjuntamente permite asemejarse a la terminología empleada en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) de la Organización Mundial de la Salud:

- Dimensión I: Habilidades intelectuales: la inteligencia incluye razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender con la experiencia. La explicación del funcionamiento intelectual es por medio de un factor general de la inteligencia, que

va mas allá del rendimiento académico o la respuesta a los test, aunque se sigue considerando al CI como la mejor representación del funcionamiento intelectual de la persona, los instrumentos utilizados deben ser apropiados a la población general y considerar que tienen distintas relevancia, según la medición de la inteligencia que se haga, sea esta con una finalidad diagnóstica o clasificatoria. (Verdugo, 2003).

- Dimensión II: Nivel de adaptación: la conducta adaptativa es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas, aprendidas para funcionar en la vida diaria. Las limitaciones en la conducta adaptativa afectan tanto a la vida diaria como a las habilidades de responder a los cambios de ésta y a las demandas ambientales. Estas limitaciones coexisten con las capacidades en otras áreas. La evaluación se debe hacer en los contextos de comunidades u ambientes típicos de la edad de sus iguales y ligados a las necesidades individuales de apoyos. (Verdugo, 2003).

- Dimensión III: Participación, interacción y rol social: se pretende evaluar las interacciones con los demás y el rol social desempeñado, dando importancia a la relación con la vida de la persona. Se evalúa por medio de las observaciones directas de las interacciones del individuo con el mundo material y social en las actividades diarias, considerando si la persona esta activamente involucrado con su ambiente. Los roles sociales refieren al conjunto de actividades valores como normales para un grupo específico de edad como aspectos personales, escolares, laborales, comunitarios, de ocio, espirituales o de otro tipo. (Verdugo, 2003).

- Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología): la salud entendida como un estado de completo bienestar físico, mental y social. La salud en individuos con discapacidad intelectual se basa en la dificultad para reconocer problemas físicos y de salud mental, en gestionar su atención en los sistemas de salud, comunicar los síntomas y sentimientos, y en la comprensión de los planes de tratamiento. La etiología tiene una concepción multifactorial lo médico, social, comportamental y educativo, estos factores interactúan en el tiempo en la vida de los individuos. (Verdugo, 2003).

- Dimensión V: Contexto social (ambiente, cultura, oportunidades): se consideran las condiciones interrelacionadas en las cuales las personas viven diariamente. Por medio de tres niveles: microsistema, espacio social inmediato (personas familia); mesosistema, la vecindad, comunidad y organizaciones que proporcionan servicios educativos, de habilitación o de apoyo; y microsistema, patrones generales de la cultura, sociedad, grandes grupos de población. Estos niveles pueden proporcionar oportunidades y fomentar el bienestar de las personas, debido a que favorece el crecimiento y desarrollo de las personas. Los ambientes que fomentan el bienestar se refieren a la importancia de la salud y seguridad personal, material y financiera, actividades cívicas comunitarias de ocio y recreativas en una perspectiva de bienestar, estimulación cognitiva y desarrollo, un trabajo interesante y recompensante. Es necesario que el ambiente sea estable, predecible y controlado. También no hay que considerar, que no solo hay que atender a los ambiente en que la

persona de desenvuelve sino además en la cultura, ya que muchos de los valores y la conducta se ven afectados por ella. (Verdugo, 2003).

Por lo tanto, la AAMR propone tres funciones para el proceso de evaluación que incluye diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos. El diagnóstico del retraso mental se basa en las limitaciones significativas del funcionamiento intelectual, limitaciones significativas de la conducta adaptativa y que la edad de comienzo sea antes de los 18 años. (Verdugo, 2004).

La clasificación y descripción persigue identificar las capacidades y debilidades en base a las siguientes dimensiones: capacidades intelectuales, conducta adaptativa, participación interacción y roles sociales, salud (física, mental y etiología) y contexto (ambiental y cultural). (Verdugo, 2004).

Los apoyos hacen referencia a los recursos y estrategias que persiguen promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal que mejoren el funcionamiento individual. Se identifica el tipo de apoyos necesarios, la intensidad y persona responsable de proporcionar el apoyo en las siguientes áreas: desarrollo humano, enseñanza y educación, vida en el hogar, vida en la comunidad, empleo, salud y seguridad, conductual, social y protección y defensa. (Verdugo, 2004).

Además, se propone un Modelo de Proceso de Planificación y Evaluación del Apoyo en cuatro pasos: identificar áreas relevantes de apoyo, identificar las

actividades relevantes para cada área, evaluar el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo y redactar el plan individualizado de apoyos. (Egea, s/f).

3.2.3. Evaluación, Evolución y Descripción de las personas con Retraso Mental

Causas

El diagnóstico etiológico, forma parte de la evaluación de una persona con RM. La etiología ha solido dividirse en dos grandes categorías, como la de origen biológico y la de origen ambiental o psicosocial. Es así, como el RM a menudo puede resultar de la interacción y/o acumulación de ambas categorías. (Fierro, 2004).

La etiología del retraso mental es variada, más aún no se conoce la causa exacta de la mayoría de los casos de retraso. El RM leve es generalmente idiopático o familiar, es decir, se asocia a dificultades socioculturales o psicosociales. En el caso de RM moderado, severo y profundo, en la mayoría de las ocasiones, es acompañado de una alteración orgánica. (Gómez, 2002).

Factores hereditarios que causan el RM son, defectos de un único gen dominante, errores metabólicos innatos, aberraciones cromosómicas y herencia poligénica. (http://www.biopsicologia.net/fichas/page_2085.html).

Las causas prenatales del RM como las alteraciones tempranas que dañan el cerebro son catastróficas en el desarrollo temprano del feto. Así, las infecciones de la madre (toxoplasmosis, SIDA congénito, rubéola en el primer mes de embarazo), exposición intrauterina a toxinas (alcohol, cocaína, plomo), a los medicamentos y a la radiación X, pueden tener como resultado un retraso en el crecimiento uterino. Causas perinatales en el momento del nacimiento, como anemia materna, el trauma obstétrico, parto prematuro, hemorragia intracraneal, epilepsia neonatal, trastornos respiratorios, encefalitis. Dentro de las causa postnatales se encuentran infecciones cerebral, traumatismo craneal, enfermedad o lesión neurológica, trastorno metabólico o endocrino, exposición a agentes tóxicos y desnutrición extrema. (Heward, 1998).

Prevalencia

Los niveles de prevalencia determinados a nivel mundial, indican que el RM en relación al sexo, es mayor en los hombres en la proporción de 1,7 por cada mujer afectada. Se ven más afectados los niños provenientes de niveles socioeconómicos bajos de hogares carenciados, en el caso de RM leve. En sector socioeconómico medio y altos la proporción se mantiene para el RM, en todos los países del mundo. (Cañas, 2005).

En el caso del RM leve representa un 80% a un 90% del total de las personas que tienen RM. La etiología de la gran mayoría de estos casos es desconocida, ya que no existen pruebas de patología orgánica, lo que da pie para hablar de un problema

psicosocial. El diagnóstico se hace cuando los niños ya han cursado dos o tres años de escolaridad, al no poder seguir el ritmo de desarrollo intelectual que los niños de su misma edad. (Heward, 1998; Gómez, 2002).

En el caso del RM moderado representa un 6 a 10%, en relación al RM severo constituye el 3 a 4% de la población total de RM. (Gómez, 2002).

La evaluación de las personas con RM, se inicia con la evaluación del déficit físico, orgánico, neurológico, sensorial, motor asociado al RM, que están a cargo del médico especialista. En otro ámbito la evaluación es escolar de carácter educativo o curricular. Entre estos ámbitos se considera la evaluación de las capacidades adaptativas básicas, sin duda la evaluación técnica y metodológica más compleja. (Fierro, 2004).

La evaluación psicométrica ha tratado de evaluar la inteligencia en general o las denominadas aptitudes intelectuales básicas. Tales pruebas siguen siendo útiles para evaluar las capacidades de las personas con RM. Sin embargo, no se debe dejar de lado que el nivel de la prueba sea acorde al sujeto a evaluar. (Fierro, 2004).

Dentro de las posibilidades de evaluación se reencuentra lo que describen los manuales de diagnósticos como el CIE 10 y el DSM IV, que utilizan test estandarizados para evaluar el retraso.

Retraso Mental según el CIE 10: el retraso mental es un trastorno definido por la presencia de un desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado principalmente por el deterioro de las funciones concretas de cada época del desarrollo y que contribuyen al nivel global de la inteligencia, tales como las funciones cognoscitivas, las del lenguaje, las motrices y la socialización. Se utilizan tests de CI estandarizados para la clasificación del retraso en distintos rangos. RM leve: CI entre 50-69, RM moderado: CI entre 35-49, RM grave: CI entre 20-34, RM profundo: CI inferior a 20.

Retraso Mental según DSM IV: Las personas con retraso mental suelen presentar incapacidades adaptativas más que un CI bajo. La capacidad adaptativa se refiere a cómo afrontan los sujetos efectivamente las exigencias de la vida cotidiana y cómo cumplen las normas de autonomía personal esperables de alguien situado en su grupo de edad, origen sociocultural, y ubicación comunitaria particulares. La capacidad adaptativa puede estar influida por distintos factores, entre los que se incluyen características escolares, motivacionales y de la personalidad, oportunidades sociales y laborales, así como los trastornos mentales y las enfermedades médicas que pueden coexistir con el retraso mental. (Pichot, 2002).

La gravedad del retraso mental puede especificarse en cuatro grados de intensidad, de acuerdo con el nivel de insuficiencia intelectual clasificado en RM leve: CI entre 50-55 y aproximadamente 70; RM moderado: CI entre 35-40 y 50-55; RM grave: CI entre 20-25 y 35-40; RM profundo: CI inferior a 20 o 25.

Dentro de las características y clasificaciones que se han establecido según los criterios tanto médicos como educacionales para las personas con RM se establecen:

Retraso Mental Leve: en la mayoría de los casos no se identifican hasta entrar a la escuela. Los programas educativos se centran en conocimientos básicos (lectura, escritura, aritmética). Desarrollan habilidades comunicacionales y sociales, a muchos fuera de la escuela no se les reconoce como retrasados. Son capaces de aprender un oficio, trabajar en puestos rutinarios teniendo autonomía laboral. En algunos casos pueden presentar inmadurez emocional o social, lo que puede dificultar el hacer frente a las demandas de la vida cotidiana. (Grau, 1998; CIE 10)

Retraso Mental Moderado: muestran un retraso en el desarrollo durante la etapa preescolar. Se les enseña aptitudes de la vida cotidiana y a desarrollar habilidades sociales. En lo académico se limita a desarrollar un vocabulario básico visual y oral, lectura funcional y números básicos. En la edad adulta pueden lograr una formación laboral semicalificada y con supervisión a atender el cuidado personal, alcanzando una independencia parcial. (Grau, 1998; Cañas, 2005)

Retraso Mental Severo y Profundo: se identifican al momento del nacimiento o poco después. La mayoría presenta daño al sistema nervioso central. La educación se centra en la adquisición de capacidades de autonomía personal y en el desarrollo

del lenguaje. Requieren de ayuda familiar o institucional permanente. También pueden presentar alguna discapacidad asociada. (Grau, 1998; Heward, 1998)

Prevención

La prevención del retraso mental esta asociado a evitar conductas de riesgo en embarazadas, teniendo un control adecuado del embarazo, vacunación de los niños, buena alimentación en niños, adolescentes y embarazadas. Detectar la aparición de enfermedades por alteraciones congénitas o por accidentes. Evitar situaciones en que existan factores de riesgo ambientales, familiares o socioeconómicos.

Descripción de las personas con retraso mental

Para Castanedo (1999), las personas con RM son un grupo heterogéneo y las causas son múltiples. Por eso no sólo hay que tener en cuenta el factor intelectual, sino que también, el funcionamiento emocional, desarrollo de la personalidad, y funcionamiento de conducta adaptativa, por lo que estos factores no son entidades separadas, son parte de un todo en la persona.

Área cognitiva

El aprendizaje depende de las capacidades intelectuales y oportunidades adecuadas para adquirir conocimiento, pero también depende de un medio ambiente emocional adecuado para que el aprendizaje sea efectivo y eficaz. (Castanedo, 1999).

Los individuos con RM tienen por lo general curvas más lentas de aprendizajes, por lo tanto, les toma más tiempo aprender que a la mayoría, no van a poder utilizar conceptos abstractos en el nivel de operaciones formales, lo que genera que se desempeñen en áreas prácticas o tareas rutinarias, en las que pueden llegar a ser muy eficientes. Además, es importante el aprendizaje de cómo funcionar en la vida cotidiana y utilización de habilidades prácticas para desempeñarse en ésta y en el trabajo. (Gómez, 2002).

La atención es fundamental para el proceso de aprendizaje. En los individuos con RM les cuesta más tiempo fijarse en dimensiones relevantes de los estímulos, es decir, en la atención y en el número de dimensiones que pueden atender en un momento dado. (Castanedo, 1998). La atención es deficiente debido a una capacidad limitada de procesamiento, ya que tienen menos capacidad total de atención para distribuirla entre los procesos, no distribuyen adecuadamente la atención de acuerdo con las demandas de la tarea. (Verdugo, 2002).

Los individuos con RM tienen déficit en varios componentes que forman la memoria que son, atención, memoria a corto y largo plazo, y estrategias de aprendizajes para facilitar la memoria a corto plazo. Así, se considera que la memoria es más pobre en estas personas, ya que disponen de menos memoria para recordar acontecimientos recientes. (Castanedo, 1998; 1999).

Los niños con RM tienen distintas habilidades para utilizar el lenguaje, por lo general, su vocabulario es pobre y concreto. El desarrollo del lenguaje es lento y a veces difícil. (Gómez, 2002). Las dificultades en la articulación y en la voz se atribuyen a un retraso en el desarrollo motor de los niños con RM. Los retrasos en el lenguaje son cognitivos y no evolutivos, ya que un niño sin RM con la misma edad mental utilizan patrones similares de desarrollo del lenguaje. (Castanedo, 1998).

Desarrollo social: familia y comunidad

Los padres tienen muchas expectativas en el desarrollo de sus hijos a medida que estos crecen y aprenden cosas. Cuando comienzan a darse cuenta de los límites que presenta su hijo, les genera sentimientos de rechazo y culpa que los lleva finalmente a sobreprotegerlo. Todos estos sentimientos los conllevan a reaccionar contradictoriamente frente al niño, provocando en él una tensión emocional. En la etapa escolar, esta tensión emocional se agudiza con las reacciones de los profesores y sus pares, puesto que se percibe distinto a sus pares y sin ningún valor para su familia y sociedad. No es de extrañar entonces que surjan frecuentes y graves problemas de conducta. No logra tener un ambiente emocional adecuado para que su aprendizaje sea efectivo. Al niño se le niega obtener logros que puedan valorizarlo, se le recuerda constantemente su discapacidad y debilidad. Una vez que llega a la adolescencia, los problemas de adaptación general tienen que ver con la cada vez mayor distancia que hace entre él y sus pares. En general no es aceptado. Los

objetivos del adolescente normal están puestos en el futuro y vocación, mientras que en el RM están puestos aún en busca de la adaptación social. (Castanedo, 1999).

Conducta Adaptativa

Siguiendo a Castanedo (1999) las reacciones inadaptadas de la conducta en la infancia es una respuesta a la tensión emocional por la que se ve cruzado el niño con RM, puesto que tiende a ser menos tolerante a la frustración por su lenta madurez. Así el comportamiento inadaptado no es el resultado directo del deterioro de las capacidades intelectuales, más bien es el resultado de la personalidad incompleta o desviada asociada al RM. Por otro lado, Benedit (1991) plantea que los trastornos adaptativos que presentan los niños con RM, parecen derivarse de las presiones familiares y escolares que no aceptan su ritmo de desarrollo.

Desarrollo de la personalidad

Los niños con RM experimentan una serie ininterrumpida y desproporcionada de fracasos y frustraciones en el hogar y más tarde en la escuela. Necesitan más tiempo para crecer y una experiencia de aprendizaje detallada y supervisada que lo motive a tener una buena imagen de sí mismos, basada en la confianza y optimismo. (Castanedo, 1999)

El rasgo más evidente de las personas con RM es la rigidez comportamental, ya que las personas con RM son capaces de estar y de persistir mucho más tiempo que otras personas en una tarea determinada. Debido a que encuentran mayores dificultades en la adaptación a situaciones nuevas y que como consecuencia experimentan inseguridad, ansiedad, ante la novedad de la situación o de la tarea. (Fierro, 2004)

Las personas con RM tienden a frustrarse más fácilmente que las personas de inteligencia normal, puede estar más afectada por lo que esperan de él sus padres y hermanos mayores, ya que también están frustrados por su lento desarrollo. (Castanedo, 1999)

La historia de fracasos de las personas con RM produce bajas expectativas de éxito y altas de fracaso, por lo que tienden a ser dependientes de fuerzas externas de reforzamiento o recompensas, en lugar de utilizar la auto aprobación. (Castanedo, 1998). Como consecuencia percibe que los acontecimientos provienen de causalidad externa y de control externo. Tanto su modo de atribuir acontecimientos a causas, como sus creencias y expectativas, juzgan lo que sucede y lo que les sucede, lo que ha ocurrido en el pasado o bien lo que ocurrirá en el futuro, está fuera de sus manos, más allá de su control, dependiendo de otras personas o de factores del destino. (Fierro, 2004).

Además, no le es fácil el manejo de relaciones entre fines y medio, les cuesta mucho el manejo con acierto la relación entre el fin, el acto consumatorio y las necesarias mediaciones para llegar al fin. Tampoco le es fácil adoptar un proyecto de vida, ya que implica el proceso de decisión, proceso que envuelve el aspecto cognitivo, en el que se articula el pensamiento y la acción. Lo que involucra el proceso de decisión se manifiesta y repercute en acciones, comportamientos, y en actos más significativos y decisivos de la vida como por ejemplo, lo relativo al trabajo, planificación de alguna tarea o en el ámbito amoroso. A su vez este conjunto de acciones reúnen el proyecto personal de vida. (Fierro, 2004).

También, existen dificultades para el desarrollo de comportamiento autorreferidos, relativos a uno mismo, que implica una reflexión a lo menos física o corporal, pero sobre todo mental como autoobservarse, auto conocerse, cultivar la autoconciencia. La importancia de estos procesos mentales está en su papel autorregulador, es decir, como se regula su propia conducta. (Fierro, 2004).

En las personas con RM es necesario establecer comportamientos y hábitos de autonomía e independencia. También es preciso proporcionar aprendizajes que contribuyan a incrementar el potencial cognitivo, el afectivo y el de la relación social, ya que a través de eso se configura su identidad y maduración personal dentro de las limitaciones de cada cual. (Fierro, 2004).

Desarrollo emocional

Se cree que las necesidades emocionales de la persona con RM son las mismas que de las personas o niños sin RM, y que el grado de estabilidad emocional del RM depende más de su capacidad de respuesta a las situaciones sociales que de su nivel intelectual. (Castanedo, 1999).

El niño o la persona con RM tienen que aprender a situarse en una evaluación realista de sus propias capacidades y limitaciones con el fin de ayudarlo a evitar frustraciones posteriores y continuas. Si las aspiraciones irrealistas se sitúan por encima de sus capacidades actuales, la frustración puede conducir a una reacción de ansiedad severa. El desarrollo de estados de ansiedad se pueden acompañar a veces de sentimientos de depresión o trastornos físicos (dolor de estómago, de espalda). Estos estados de ansiedad se centran en el sentimiento de rechazo que el niño percibe diariamente de su entorno. (Castanedo, 1999).

Las personas con RM se protegen ante la inseguridad persistiendo en sus relaciones tanto sentimentales como de amistad, lo que trae como resultado relaciones de más prolongada duración y persistencia. Además, suelen mantener gran dependencia afectiva y comportamental respecto a otras personas, es la heredera o más bien la forma duradera del apego, primordial en los primeros años de la infancia, ya sea con la madre o con otras figuras protectoras. El apego desempeña un importante papel evolutivo ya que después de la infancia se transforma al ritmo del

propio crecimiento físico y psíquico del ser humano. Las personas con RM presentan apego en variados modos, en general son más infantiles que lo que corresponde a la edad cronológica, debido a su dependencia en su comportamiento y en sus relaciones como en sus afectos. (Fierro, 2004).

La persona con RM se caracteriza por una baja autoestima, así como una inestabilidad emocional rasgos aprendidos de la experiencia de vida y del modo que se les han tratado los adultos. La labilidad emocional no equivale a la inestabilidad en su conducta ni a sus sentimientos, es decir, se limita a emociones en cuanto a estados de ánimo, donde todas las personas son inestables, pero a ellos les afecta más, porque maneja mal las expectativas de refuerzo. En relación a la baja autoestima depende de la imagen que ellos tienen y la que les transmiten quienes les rodean, como las personas significativas y los resultados y consecuencias de sus propios actos. (Fierro, 2004).

Debido a lo que implica el diagnóstico de RM, el cual es una discapacidad en el desarrollo intelectual de la persona, y la adolescencia, etapa en que las jóvenes atraviesan las mayores dificultades, donde se pone en juego el desarrollo de las potencialidades, la identidad y autonomía, es que en nuestra investigación surge la necesidad de indagar sobre mujeres adolescentes con RML.

3.3. Adolescencia y Retraso Mental

Hasta fines del siglo XIX, la adolescencia no existía como parte del ciclo vital humano. Con la aparición de la Revolución Industrial se incorpora como un estadio más de la vida. La Literatura, la Psicología, la Sociología y la Antropología toman en cuenta esta etapa desde sus diversos puntos de vista. Al teorizar esta nueva etapa del desarrollo humano, se encuentran las más variadas teorizaciones que oscilan desde una etapa que tiene que ver con un momento tormentoso y doloroso hasta una etapa que no es menos feliz que las demás. Para lograr un consenso entre estas diferencias, se consideró que la adolescencia es tanto una experiencia personal como un fenómeno cultural, y algunos factores tanto individuales como sociales pueden sembrar obstáculos en las trayectorias de algunos adolescentes. (Palacios, 2004).

Tomando en cuenta este consenso, Hurlock (1997) definió la adolescencia como el periodo de transición en la cual el individuo pasa física y psicológicamente desde la condición de niño a la de adulto. Es una transición constructiva, necesaria para el desarrollo del yo. Al final de la infancia, se producen una serie de cambios físicos, principalmente la madurez sexual y que da inicio a una nueva etapa llamada pubertad y a la que el joven deberá enfrentar para poder adaptarse a la nueva situación. La adolescencia se divide en dos periodos; inicial y final, siendo la línea divisoria los 17 años.

En consecuencia de los cambios físicos, el adolescente debe afrontar además los psicológicos (internos) y del contexto que los rodea (externos). Estos cambios internos y externos, se relacionan entre sí y su transición va desde la inmadurez física, social y sexual de la infancia a la madurez física, social y sexual de la edad adulta. (Palacios, 2004).

Por cultura, el grupo social en que se encuentra el adolescente, exige expectativas de pautas de conducta en forma de tareas evolutivas que el joven debe dominar para tener éxito en su vida adulta. Pero el éxito de esta transición se facilita mediante el amor y la comprensión de los padres y de otras personas significativas. Sin embargo, factores sociales determinan más emociones desagradables que agradables en el experimentar del adolescente. (Hurlock, 1997).

El adolescente comienza a adquirir nuevas capacidades que le permite un nuevo y más complejo nivel de pensamiento, en donde el joven logra concebir los fenómenos de manera distinta a una mayor autonomía y rigor en su razonamiento, lo que Piaget denomina el pensamiento formal. (Carretero, 2004).

En la infancia se desarrollan importantes rasgos de la personalidad, pero es en la adolescencia donde definitivamente se afianza. Su principal tarea será la búsqueda de su identidad y se preguntará ¿Quién soy yo? Para esto deberá perfilar la imagen de sí mismo, adoptar algunos compromisos de carácter ideológico y religioso, elegir una profesión, definir su orientación sexual, elegir un estilo de vida y relaciones, asumir

valores de tipo moral, etc. Solucionando la mayoría de estas tareas, el adolescente habrá dotado a su yo de contenidos que estaban ausentes. La estructura y organización del autoconcepto tendrán varios cambios importantes durante la adolescencia. Se ampliarán los contextos en los que la persona participa, asumiendo nuevos roles. (Carretero, 2004).

Todos los contextos serán de importancia para la información sobre su imagen. El grado de coherencia o semejanza entre los componentes, como lo que piden los padres, profesores y pares principalmente, variará mucho de un sujeto a otro dependiendo de distintos factores, como por ejemplo, discrepancias entre lo que padres y profesores esperan del joven. Estas diferencias pueden llevar al adolescente a sentirse muy inseguro de su imagen, ya que tratan de ajustarse a lo que todos le piden, produciéndose un falso yo tratando de agradar y de ser aceptado, expresando lo que no siente. Sin embargo, desde otro punto de vista, puede servir como una exploración de roles. (Carretero, 2004).

En las relaciones familiares, pueden aparecer algunos conflictos y producirse cambios en la relación padres-hijos, pero que no produce necesariamente ruptura emocional ni problemas importantes. Pues estos conflictos están más bien relacionados con aspectos de la vida cotidiana. Los adolescentes ven sus asuntos como parte de su vida privada que sólo ellos pueden manejar, mientras que los padres aún creen que tienen derecho a establecer reglas al respecto. El adolescente cuestionará las normas y regulaciones familiares. También su recién adquirida

capacidad para diferenciar lo real de lo hipotético le permitirá concebir alternativas al funcionamiento de la propia familia y mayor capacidad de fundamentación en sus discusiones con sus padres, siendo muy posible, el surgimiento de discrepancias en las expectativas entre padres e hijos. Si los padres no se muestran sensibles a las necesidades de los jóvenes, pueden aparecer problemas de adaptación en el joven. El joven necesita desvincularse de sus padres para poder lograr su autonomía, por lo que el afecto y la flexibilidad son medios óptimos para su desarrollo y autonomía. (Carretero, 2004).

Las relaciones con los compañeros de escuela ganan importancia, intensidad y estabilidad, y en el grupo de iguales se convierte en el contexto socializador más influyente. Estas experiencias enriquecen la vida del joven, siendo indicador de buenas habilidades interpersonales y signo de buen ajuste psicológico. Esto también implica que los pares se conviertan en la principal figura de apego. (Hurlock, 1997).

En el caso del fracaso escolar, puede deberse a varios factores; los nuevos intereses sexuales, los conflictos con los padres, los trastornos emocionales o desengaños amorosos son considerados como potenciales perturbadores de la motivación del adolescente hacia la escuela. Por otro lado, el sistema educativo tiene la responsabilidad de ser capaz para ajustarse a las nuevas necesidades del adolescente. El problema que se presenta con frecuencia en la educación secundaria es que hay una clara falta de ajuste. El profesor suele ejercer un mayor control y una disciplina más estricta que en la básica. Además, el currículo puede ser muy

estructurado dejando fuera en la elección y toma de decisiones a los adolescentes en relación con su propio aprendizaje. Por lo tanto se produce divergencia entre las necesidades de los jóvenes y el control de los profesores generando un deterioro en la relación profesor-alumno. Esto puede ser perjudicial en un momento en el que se ha producido un cierto distanciamiento de los padres, y cuando los jóvenes podrían beneficiarse enormemente, sobre todo de cara a la construcción de su propia identidad, del contacto con otros adultos que les ofrezcan puntos de vistas e ideas diferentes a aquellas que encuentran al interior de la familia. Sin embargo no todos los adolescentes se ven afectados de la misma forma por la transición a la educación secundaria, siendo muchos los alumnos que no experimentan dificultades. (Carretero, 2004).

Adolescente con RM

En la pubertad, los cambios físicos que vivencia el adolescente, exigen adaptación. En el caso del niño con RM todos los cambios que implica la adolescencia son de difícil adaptación para él. Como su ego aún está débil, no es capaz de enfrentar la situación nueva, lo que causa una vez más estrés emocional. Tiene que enfrentarse a una gran cantidad de problemas inconcluso los que no ha resuelto durante la infancia, además la pubertad le genera un estrés adicional que le crea dificultades en la adaptación emocional. (Castanedo, 1999).

Las tormentas y tensiones que puedan aparecer en la adolescencia, con la llegada de la pubertad son particularmente pronunciadas en las personas con RM. Todo adolescente intenta conseguir satisfacción sexual directa o simbólicamente y sentido de independencia y autoestima, pero el adolescente con RM ya tiene conflictos sin resolver que arrastra desde la infancia, por lo tanto, no se encuentra equipado para enfrentar las tareas que se presentan en esta etapa. Necesita ser independiente pero aún continúa siendo dependiente. Se le hace difícil responder a las exigencias de la pubertad/adolescencia y de lo que los demás esperan de él. En el adolescente con RM los problemas de adaptación general tienen que ver con la cada vez mayor distancia que hace entre él y sus pares y en general no es aceptado. Los objetivos del adolescente normal esta puesto en el futuro y vocación, mientras que el joven con RM están puestos aún en busca de rudimentos para la adaptación social. El autoconcepto en personas con RM y normales se determina por los éxitos que se logran en los distintos ámbitos de su vida (académico, relacional) y el joven con RM se clasifica más bajo de lo que en realidad está. También la energía sexual se puede presentar como inadaptada, clasificándose en dos categorías; una disminución significativa en actividades e intereses sexuales y aumento excesivo de intereses y actividades sexuales. La conducta agresiva es característica en los adolescentes, son reacciones ante los adultos que se considera normal hasta un cierto periodo, de ahí en adelante se considera patológico. Como la agresión es engendrada por la frustración, es muy probable que presente esta conducta frecuentemente. El grado con que un RM resuelva sus conflictos no es función de su retraso *per se*, más bien está relacionado

con las características básicas de su personalidad y la ayuda que reciba para resolverlos. (Castanedo, 1999).

El adolescente con RM se enfrenta con la polaridad de querer ser él mismo, se esfuerza por realizarse, pero por otro lado, necesita de constante protección, vigilancia y orientación. Esta orientación es adecuada cuando se toma en cuenta, lograr asegurar su bienestar físico, su formación para la vida y mejora de su salud mental. Algunos autores de la psicología de la inteligencia como Binet y Simon (1905) consideran que el desarrollo intelectual se detiene en la adolescencia, desarrollando conductas sociales y las relaciones interpersonales. Para esta etapa importa más entonces ayudarlo en la parte conductual, que se hagan responsables frente al trabajo, actitud y de sus relaciones con sus compañeros.

“Los adolescentes deficientes también sienten, tienen emociones y sentimientos, conocen el valor del éxito y del fracaso, la alegría y el dolor, los celos, la rabia, el sentirse rechazados, etc. Ellos reaccionan ante todas estas emociones de la misma forma que lo haría el adolescente normal”. (Castanedo, 1994, p. 384).

Ellos también buscan parecerse a los demás y desean ser aceptados por estos. Buscan hacer cosas en compañía con sus iguales, pertenecer a un grupo y sentir que es humano. Pues una buena estrategia para que se desarrollen es que su sistema educativo planifique actividades recreativas y sociales.

Así como los estudios lo demuestran, la etapa de la adolescencia aún necesita del apoyo y orientación de los adultos que los rodean. Para esta investigación, es de interés y pertinente indagar sobre la interacción entre las mujeres adolescentes con RML y uno de sus entornos con los que más comparten tiempos de sus vidas, sus educadores especiales.

3.4. Educación Especial

3.4.1 Nacimiento de la Educación Especial y el Surgimiento de las Necesidades Educativas Especiales

La Educación Especial desde sus inicios ha estado estrechamente vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología. Desde estas perspectivas se inició el estudio y descripción del déficit, con el propósito corregir la situación deficitaria o patológica (modelo bio-médico) y más tarde, basado en el enfoque psicológico, de adaptar las intervenciones a las particularidades del déficit diagnosticado y definido. Estos enfoques tuvieron su mayor auge entre los años 40 y 60, con una modalidad de atención de carácter segregador, que consistió en dar atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares. (Godoy, 2004).

Dentro de los cambios históricos de ver a las personas con discapacidad y la preocupación por su educación, durante los años 60, aparece el Principio de Normalización donde emerge y se consolida el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el informe Warnock de 1978, lo que conlleva por primera vez, a una nueva forma de entender la Educación Especial.

El surgimiento de este Principio, provoca a nivel internacional un cambio en la valorización social de las personas con discapacidad, poniendo énfasis en los procesos de integración y participación de estas personas en todas las esferas de la vida social y ciudadana. En la educación, esto significó un cambio en la forma de concebir la enseñanza, puesto que implica que los alumnos con y sin discapacidad se eduquen juntos, con un currículo común. (Godoy, 2004).

La consecuencia del Principio de Normalización es la elaboración del Informe Warnok, donde se plantea la integración en el ámbito escolar, respetando el derecho de las personas con discapacidad de participar de la educación ordinaria sin ser discriminada. Surgiendo de aquí el Principio de Integración que rebasa la esfera educativa y se extiende a la integración social y laboral de las personas con discapacidad.

En dicho Informe queda explícita la idea de que los fines de la educación son los mismos para todos los niños, cualesquiera sean los problemas con que se encuentren en sus procesos de desarrollo y, en consecuencia, la educación queda

configurada como un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los alumnos para que estos puedan alcanzar los fines propuestos. (Verdugo, 2002).

En la educación emerge un nuevo principio a raíz de la utilización del Principio de Normalización e Integración, el cual se denomina Principio de Inclusión, considerando la no discriminación de los sujetos con discapacidad dentro del sistema educativo, así como proveer de mejores condiciones y oportunidades en la dotación profesional y los materiales que se utilizan a favor de los alumnos, incorporándose en las mismas actividades apropiadas según la edad de la persona con discapacidad. (Egea, s/f).

Se considera alumnos con NEE a aquellos cuyas necesidades no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utilizan los educadores para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas, de medidas pedagógicas especiales. Para esto, el sistema educativo debe proveer de recursos necesarios para la equiparación de las oportunidades de los alumnos con NEE. Por lo tanto, un alumno tiene NEE cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes de acuerdo al currículo correspondiente a su edad. (Cañas, 2004; Godoy, 2004).

De esta forma se entiende que “la educación especial es la combinación de currículo, enseñanza, apoyo, y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer

las necesidades educativas especiales del alumno de manera adecuada y eficazmente”. (Verdugo, 2002, p. 58).

Además se considera que el concepto de NEE es flexible y tiene valor orientador y no discriminatorio. Este coloca el acento no en las limitaciones y dificultades de aprender de los alumnos, sino que pone el énfasis en la relación educador-alumno y en la actividad de éste y no solo en la del alumno. El concepto no dice tanto de lo que es y hace un alumno, sino lo que la escuela tiene que hacer con él, donde se pide hablar de las dificultades de la enseñanza y no tanto de las dificultades del alumno. (Fierro, 2004).

En la situación específica de las personas con RM el concepto de NEE permite desentenderse de los orígenes o antecedentes de la etiología o de la causa de la condición de RM. Puesto que este enfoque atiende a su presentación actual, a la demanda específica que se plantea al profesional, maestro, la escuela, o a los materiales didácticos que responden a ella. Esto hace que se centre en la realidad presente del alumno y en la posibilidad de mejorar o desarrollar sus capacidades actuales. Esto no quiere decir que las personas que intervienen con individuos con RM ignoren la etiología, pero tampoco dependen de ella para su trabajo. (Fierro, 2004).

Las NEE de los alumnos con RM se caracterizan por la dificultad más o menos generalizada en el proceso de aprender, dificultades que afectan las áreas del

desarrollo como la autonomía, la cognición, lenguaje, interacción social y motricidad. En consecuencia conlleva a implementar respuestas educativas en beneficio de los alumnos. (Gómez, s/f).

Evolución de la Educación Especial en Chile

En Chile, la educación especial ha buscado asegurar la igualdad de oportunidades de las personas que presentan necesidades educativas especiales. Las primeras escuelas especiales se crearon a comienzos del siglo pasado, en 1928 con la Reforma Educacional, se forma la primera escuela especial que atiende a niños con deficiencia mental, y pasan a ser parte estos establecimientos del sistema educacional chileno. (Godoy, 2003).

En la década del 50, el Ministerio de Educación inició una política específica tendiente a lograr una mayor cobertura de atención de niños y jóvenes con RM. Un hecho notable en esta etapa, fue la designación de una comisión para estudiar y proponer soluciones al problema del RM convocada en el año 1965, por el Presidente Frei Montalva. (Godoy, 2004).

Hasta 1975, fecha en la que se crearon los Centros de Diagnóstico Psicopedagógico, la demanda de atención asistencial por parte de los niños con problemas para aprender se dirigió principalmente a los hospitales infantiles que tenían Servicios de psiquiatría y Neurología infantil. (Godoy, 2004).

En la década de los 80 se dictan por primera vez la mayoría de los decretos que aprueban planes y programas de estudio para la Educación Especial y Diferencial. A partir de los años 90, Chile inicia el proceso de Reforma Educacional con el propósito de lograr una mayor equidad y calidad en la educación y se compromete en la realización de diversas acciones con el fin de modernizar el sistema educacional y garantizar respuestas educativas de calidad que contribuyan a la integración social de todos y cada uno de los niños y jóvenes de nuestro país. En el año 1994 se promulga la Ley sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, N° 19.284. Esta ley viene a fortalecer la Política de Integración Escolar. (Godoy, 2004).

Durante los últimos años la educación especial ha tenido múltiples cambios, que incluyen apoyos financieros y humanos a la comunidad educativa así como políticas normativas para la educación. Destacan las normativas que permitieron la incorporación de alumnos con discapacidad y con NEE al sistema educativo regular, incorporación de escuelas especiales a la Jornada Escolar Completa. Además de acciones para promover la atención a la diversidad y la aceptación de las diferencias individuales en el sistema educacional regular. (Mineduc, 2005).

Aspectos claves del Educador

La educación en general, debiera llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando el tesoro escondido que cada

uno posee. Para esto, los educadores y la escuela deben convertirse en un lugar atractivo para los alumnos y facilitar las claves de un verdadero entendimiento de la sociedad. Estos ámbitos no son limitados, sino más bien, la educación contribuye al desarrollo global de cada persona sin excepción, considerando el cuerpo y mente, la inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y la espiritualidad. Por lo tanto, el trabajo del educador no consiste tan sólo en transmitir información o conocimiento, sino que la relación pedagógica debe tratar de lograr el desarrollo de la personalidad del alumno respetando su autonomía por un lado, y por el otro contribuyendo a su formación del juicio y del sentido de responsabilidad individual. (Delors, 1996).

Además, el educador se preocupa por el desarrollo socioafectivo, de los problemas derivados de la etapa del desarrollo de sus estudiantes, de las interacciones con sus compañeros y de los avances o dificultades en los procesos de aprendizajes. (Mineduc, 2003).

Para que los educadores obtengan buenos resultados en la responsabilidad de facilitar un desarrollo global en los alumnos “este debe poder ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad sino también de empatía, paciencia y humildad”. (Delors, 1996, p. 163).

Según Castanedo (1994), en la interacción educador/alumno las actitudes de apego, rechazo y preocupación que los educadores manifiestan a los alumnos, tienen como consecuencia la influencia en el rendimiento escolar de los alumnos.

Así mismo, hay características personales de los educadores que intervienen en los procesos educativos de los alumnos, en los que se encuentran la autoestima, y la dimensión emocional o afectiva del maestro.

La autoestima del educador influye en el alumno, tanto en su desarrollo personal como en su rendimiento. Una alta autoestima en el educador incidiría en la del alumno. El rol como mediador es muy importante en la formación de la autoestima del alumno, ya que su comportamiento es el reflejo de sus propios sentimientos y es evidente que desarrolla en sus alumnos rasgos similares a los que él tiene. (Arancibia, 1997).

Los educadores como seres humanos están siempre bajo la influencia de las emociones. Por lo tanto, la práctica educativa es una práctica tanto cognitiva como emocional. (Casassus, 2006).

Debido a la gran importancia que tienen las emociones en el proceso educativo es que se desarrolla a continuación más ampliamente esta temática.

3.4.2. Las Emociones en el Proceso Educativo

Las emociones son para Casassus (2006), una energía vital la cual tiene como cualidad unir los acontecimientos externos con los internos. Por eso están en el centro de la experiencia humana interna y social. Son un modo de relación entre lo interno y lo externo, que se caracteriza por tener primero un componente sensorial, ya sea de la vista, oído, olfato, tacto, gusto. Para luego hablar de emociones como los estados, experiencias o vivencias muy diferentes unas de otras, como son la rabia, alegría, envidia, celos, admiración, nostalgia y éxtasis, etc., los cuales se vivencian en el cuerpo. Así, un desequilibrio emocional se manifestaría tanto en enfermedades físicas como psicológicas.

Las emociones son la fuerza básica que energiza toda nuestra acción. Es el lenguaje mismo del organismo, modifica la excitación básica de acuerdo a la situación ante la cual nos encontramos. Energizan y movilizan los medios que tenemos para satisfacer necesidades. (Perls, 2003).

“Quiénes somos está determinado en gran medida por lo que sentimos acerca de nosotros mismos. Por ello, podemos decir que en las emociones se encuentra la fuente más íntima de nuestra identidad”. (Casassus, 2006, p. 23). Más allá de los juicios de otros o de la sociedad, nuestra identidad se expresa en la manera como actuamos y reaccionamos a los mensajes del entorno.

La afectividad en los educadores tiene un peso incuestionable, debido al elemento relacional que impregna el intercambio educativo. El estado físico y emocional del educador influye directamente sobre la efectividad de su trabajo y condiciona la construcción de los conocimientos que se requieren transmitir y la manera como se hace. La carga emotiva que acompaña la situación de enseñanza aprendizaje, la condiciona. Por lo tanto, el elemento cognitivo nunca puede ser dissociado del elemento emocional y afectivo. La calidad del intercambio educativo depende del aprendizaje emocional que cada educador haya desarrollado a lo largo de su vida, sin que necesariamente haya sido motivo de reflexión consciente. (Cases, 2001).

Cases (2001) señala que el mundo sentimental del educador es una telaraña, “por su paisaje cambiante, abrupto y suave, brillante y oscuro, cálido y gélido, tierno y violento. Red entrelazada por la percepción subjetiva que difícilmente es objetivable a los ojos de otras personas y donde, demasiadas veces, queda atrapado”. (p.89).

Social y culturalmente se tiende a reprimir las emociones desde la infancia. Estos procesos pueden llevar a una pérdida de contacto con algunos tipos de emociones, expresando así frialdad, rigidez, racionalidad, desgano, apatía o expresiones exageradas y sin control de las emociones, pero que son expresiones alejadas de su forma original, se distorsiona lo que nos está pasando, y se pierde el contacto con uno mismo y con los otros. Cuando el educador realiza sus clases, siente

que está simultáneamente con una mezcla de emociones, muchas veces contradictorias. Pueden estar tan entusiasmados como aburridos, apenados o agobiados al mismo tiempo. (Casassus, 2006). Y esto ocurre porque generalmente el educador no está conciente de sus propios estados emocionales.

Para Casassus (2006), muchas veces el educador actúa impulsado no por sí mismo, sino por la cultura que es la que define el papel del educador. El rol que le es consignado es eminentemente en términos cognitivos y valóricos, sin contemplar la dimensión emocional de las relaciones humanas. Los alumnos no sólo son lo que son, sino lo que deben ser ante la mirada del educador. Además, el sistema educativo categoriza roles (educador-alumno) las cuales esconden a la persona. La relación primigenia entre seres humanos se desperfila y se esconde en una relación entre roles. Y el propio mundo emocional del educador filtra lo que percibe, lo que ocasiona mal interpretaciones en lo que sucede con el alumno. Sólo la toma de conciencia de su mundo emocional del educador permitirá relativizar los juicios que haga sobre el alumno, y poder ver efectivamente a la persona del alumno en su ser-ahí, y a su grupo-curso en su estar en la sala de clases en cada momento. “El desarrollo de la conciencia emocional abre o amplía el rol del docente y el espacio de la comprensión emocional de sus alumnos y colegas” (p. 240).

El aprendizaje del alumno depende de que a este le guste la materia, pero además es importante que exista una relación de aceptación del uno con el otro en la materia que se expone. Esta relación se nutre del tipo de contacto emocional entre los

educadores y los alumnos. Si el educador es respetuoso con el alumno, el alumno lo será con el educador. Cuando los alumnos se sienten respetados, comienza una espiral nutritiva, se sienten aceptados, se relajan y se sienten en confianza. Con confianza sienten seguridad y se reduce el miedo, lo que les permite ser ellos mismos, pudiendo ser participes de la clase sin temor a equivocarse. (Casassus, 2006).

El educador debe conocer sus fortalezas y debilidades, para poder enfrentar su labor de mejor manera y estar mejor preparado para desarrollarse a sí mismo y ayudar en el desarrollo de los otros, principalmente en sus alumnos. (Arancibia, 1997).

3.4.3. Educador especial

En las situaciones “cuando hay niños con necesidades específicas que no pueden ser diagnosticadas o atendidas dentro de la familia, corresponde a la escuela prestar la ayuda y la orientación especializadas que les permitan desarrollar sus talentos pese a sus dificultades de aprendizajes o sus discapacidades físicas”. (Delors, 1996, p. 135).

Así mismo y siguiendo lo que la OMS concibe por discapacidad, se entiende que en el ámbito educativo lo importante son las necesidades educativas especiales que pueden presentar las personas con discapacidad en los procesos educativos. Así, se pretende crear las condiciones favorables y la participación de ellas. Por lo tanto,

es fundamental disponer de recursos humanos, materiales y tecnológicos que permitan la igualdad de oportunidades para estas personas. (Mineduc, 2005).

Siguiendo esta lógica, el educador especial debe estar capacitado preferentemente para atender y apoyar las necesidades educativas especiales asociadas al aprendizaje escolar y los factores incidentes en niños y jóvenes del sistema escolar, valorando la diversidad, la integración y la inclusión educativa.

A veces, el educador puede encontrarse con una encrucijada en la evaluación o el diagnóstico de la persona con RM, puesto que el educador necesita de la evaluación de las capacidades de los alumnos, pero su tarea puede describirse como una lucha en contra de las peores posibilidades que la evaluación conlleva, es decir, que el educador debe encargarse de que el diagnóstico parezca no tan grave. (Fierro, 2004).

También puede ocurrir que las personas encargadas de los niños con RM pueden estar influidas por un diagnóstico negativo y debido a esto no dan al niño toda la atención, estímulo y tratamiento que necesitan, lo que conlleva a una baja expectativa hacia ellos. (Gómez, 2002).

Para que esto no ocurra entonces, el educador especial por un lado, tiene que estimular y desarrollar las capacidades del alumno, y por otro, no debe exponer al alumno a fracasos o a situaciones que lleven al desánimo o por consecuencia a la frustración. (Castanedo, 1999).

Los educadores de las personas con RM deben centrarse en un currículum acorde a las características de los educando, considerando que los programas educativos de las personas con RM no difieren de los establecidos para otras personas, ya que deben conducir a que los alumnos lleven una vida feliz y efectiva, que implique ejecutar realizaciones propias, desarrollo de una plena consciencia de las relaciones humanas, educación para alcanzar suficiencia económica y educación de la responsabilidad cívica. Las diferencias que se pueden establecer, son en los objetivos específicos que se aplican a las personas con RM, puesto que el aprendizaje de ellos es más lento que de una persona cualquiera, debido a las dificultades que presentan para acceder a los aprendizajes considerando las áreas del desarrollo como la autonomía, la cognición, lenguaje, interacción social y motricidad. (Castanedo, 1999; Gómez, s/f).

Los alumnos con RM realizan mejor las tareas sociales y físicas que las académicas. Vocacionalmente funciona mejor en un trabajo especializado o semi-especializado. Por esto, los objetivos específicos deben acentuarse en las áreas ocupacionales y educativas así como las de competencia social. (Castanedo, 1999).

Puesto que es fundamental el papel que juega el educador en la interacción con los alumnos, Castanedo (1999) considera que “la función básica del educador de enseñanza especial es promover el desarrollo óptimo del alumno y esto implica

dedicar atención especial tanto a la dimensión emocional como a la conductual”.
(p.226).

El rol del educador es importante en el desarrollo emocional de la persona con RM, principalmente en el período de la niñez, debido a que el educador es una figura poderosa de identificación hacia el cual se pueden generar intensos sentimientos. El niño tiende a actuar de la misma forma con los educadores como lo hace con sus padres. Puesto que tiende a tomar más al educador en un rol de padre o madre. Por lo tanto, el educador ejerce una gran influencia en el futuro desarrollo de la personalidad del niño. El niño aprende de los hábitos emocionales del educador lo que hace que la influencia que ejerce sea positiva o negativa para el desarrollo de la personalidad del niño. (Castanedo, 1999).

“El maestro de enseñanza especial debe conocer y estar consciente de sus propias reacciones emocionales en dicho rol y aprender a aceptar sus propios sentimientos y emociones así como los sentimientos y emociones del niño” (Castanedo, 1999, p.225). Conociéndose y aceptándose, el educador será capaz de comprender a cada alumno de su clase, ya que cada niño percibe diferentemente y difiere en las exigencias hacia él.

En este sentido Castanedo (1999) señala que el educador debe tener un conocimiento adecuado de qué es lo que debe hacer con esos sentimientos. Aunque se necesita amor, paciencia y buenas intenciones hacia el alumno, también es necesario

manejar técnicas de cómo hacerlo para no caer en sentimientos de piedad o lástima que pueden dañar el desarrollo del alumno más que beneficiarlo.

Además de reconocer sus necesidades emocionales, también es importante que sepa usar la relación educador-alumno para un mejor desarrollo del aspecto emocional de este último. Es importante saber qué hacer con estos sentimientos ya que se requiere que el educador tenga conocimiento de “la dinámica de personalidad, del desarrollo del niño, de las relaciones humanas y de la estructura de grupos, de sus necesidades emocionales y de elementos básicos de los procesos psicoterapéuticos”. (Castanedo, 1999, p. 225).

Los educadores especiales deben tener una personalidad emocionalmente balanceada; rasgos específicos en su personalidad como buen humor, tacto, vitalidad, paciencia, simpatía, buena apariencia personal, originalidad y creatividad, buena salud física, capacidad para organizar y planificar. También debe aceptar y comprender a los niños, tener buenas relaciones interpersonales con otros individuos, ser capaz de pedir y dar ayuda. Disponer de una formación teórica práctica adecuada específicamente la naturaleza del medio en que debe vivir la persona con RM, lo que necesita para poder vivir en un mundo tal y la forma de enseñarle todas estas cosas lo más activa posible. (Fields, 1953, en Castanedo, 1999).

“Una educación centrada en la relación, significa poner el acento en lo que está ocurriendo en la interacción entre el educador y los alumnos”. (Casassus, 2006, p. 247).

En definitiva para Castanedo (1999) el mejor principio de la educación especial “consiste en hallar la felicidad del niño, todo el resto viene después”. (p.227).

Tanto la educación general como especial, considera que el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo, para desarrollar en el niño y en el adolescente una visión cabal del mundo, la educación tanto de parte de la familia como de la escuela debe hacerle descubrir primeramente quién es. Solo así se pondrá en el lugar de los demás y comprenderá sus reacciones. Esta actitud de empatía será buena para los comportamientos sociales a lo largo de la vida. Lo que conlleva que el desarrollo del ser humano es un proceso dialéctico, que comienza con el desarrollo de sí mismo y que se abre después a las relaciones con los demás. Así la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad. En consecuencia la educación sería un medio para alcanzar esta realización. (Delors, 1996).

Investigar sobre mujeres adolescentes con RML y sus educadoras especiales, está orientada a indagar sobre sus vivencias en la relación que establecen entre ambas. La teoría humanista gestáltica nos ayuda a comprender este fenómeno de una

forma integrada, por lo tanto, encontramos la necesidad de indagar desde lo más básico de una relación, el contacto.

3.5. Teoría Humanista Gestáltica

La teoría humanista nace como una reacción a la teoría mecanicista de la psicología y al determinismo del psicoanálisis. Influenciada por la filosofía, centrada en los estudios de Rogers y Dewey, la teoría humanista pretende la consideración global de la persona y la acentuación en sus aspectos existenciales enfatizando la experiencia subjetiva, libertad de elección y relevancia del significado personal. El ser humano es un ser integral que se desenvuelve dentro de un ambiente en el que influye un sin número de características biológicas, psicológicas, sociales y espirituales. Está dotado de conciencia, inteligencia, voluntad, intencionalidad, afectividad y creatividad, es decir, de una personalidad que obedece a su ubicación temporal y espacial.

Para la teoría humanista esta visión de ser humano y por ser consciente de sí mismo, está en situación de preguntarse acerca de su ser, de su existencia y con ello ser simultáneamente en relación con otros seres humanos y objetos del mundo. Este ser en el mundo es arrojado a su existencia. El humanismo pone al ser humano como centro de su interés, resaltando principalmente su dignidad. (Martorell y Prieto, s/f).

La teoría humanista pone énfasis en sentir, vivenciar, descubrir y explorar. Después de vivir estos procesos psicológicos toman importancia otros como pensar, conceptualizar y comprender, los que se facilitan con la acción terapéutica que ocurre como un proceso vivencial, en el que los significados se sitúan en el darse cuenta, en estar alerta, en la toma de conciencia. (Castanedo, 2002).

Quitman (1989) dice que la filosofía existencialista y fenomenológica europeas constituyen el fundamento más importante para los conceptos de la Psicología humanista. (Martorell y Prieto, s/f).

El existencialismo habla de la existencia concreta de la persona con su singularidad, autonomía, con su sentido de libertad y responsabilidad. La existencia es lo humano concreto. Tomar como centro a la persona existente, donde el énfasis se pone en ser humano como surge y deviene.

La filosofía existencialista, tiene una visión positiva de ser humano en donde se pone de manifiesto que el hombre posee la capacidad de hacerse cargo de sus propios actos y elegir. La existencia precede a la esencia, por lo que el hombre es responsable de lo que es. (Sartre, 2002).

Por lo que respecta a la fenomenología esta se basa en la búsqueda de la comprensión de lo obvio o dado en la situación de la persona, incluyendo al organismo como al ambiente, más que la interpretación del que observa. Es el método

adecuado para acercarse al hombre. Busca descubrir lo que es dado en la experiencia, acercarse a los contenidos de la conciencia sin prejuicios ni teorías preconcebidas por parte del observador. (Martorell y Prieto, s/f).

La fenomenología trabaja vivencialmente en la situación, permitiendo al darse cuenta sensorial descubrir lo que es obvio/dado, percibiendo lo que es, sin excluir información en forma anticipada. Es reconocer y poner entre paréntesis los conceptos preconcebidos acerca de lo relevante. La descripción fenomenológica integra la conducta observada y las comunicaciones personales, vivenciales. La exploración fenomenológica apunta a una descripción clara y detallada de lo que es, desincentivando lo que fue, será, podría o debería ser. (Yontef, 2005).

Partiendo de estas bases, el Humanismo se convierte en la médula de varias ramas teóricas, una de ellas es la Terapia Gestáltica, que se sitúa en el campo floreciente del existencialismo, se inserta en las disciplinas que transmiten la toma de conciencia de lo que ocurre en el momento inmediato. (Castanedo, 2002).

Por otra parte, la TG esta basada en la Psicología de la Gestalt fundada por Wertheimer, Köhler y Koffka. Para estos autores, el conductismo no podía explicar el amplio rango de la conducta humana, planteando entonces, que el aprendizaje ocurre por un proceso de organización cognitiva del campo perceptual, proceso en que el sujeto juega un rol activo. “Este planteamiento implica que, durante el procesamiento de los estímulos, los sujetos agregan algo a la simple percepción, la organizan de

determinada forma, para poder percibir una unidad o totalidad”. (Arancibia, 2000; pág. 76). La psicología de la Gestalt es un enfoque existencial fenomenológico, en el que se basa por un marco conceptual holístico.

Holismo significa que toda naturaleza es un todo unificado y coherente. Hay un proceso continuamente cambiante de actividad coordinadora. La comprensión holística del hombre incluye su funcionamiento corporal físico, emocional, del pensamiento, cultural y sus expresiones sociales en un todo unificado. Por eso a la teoría de la Gestalt le interesa más la integración que el análisis. (Latner, 2004).

Más aún, el holismo pone énfasis en los fenómenos, en el presente que se puede conocer a través de la empatía, la observación y la experiencia. La teoría Gestáltica es una teoría de la conducta basada en la epistemología holística, la cual es descriptiva, integral y estructural, y resalta de ella la fenomenológica y el presente. (Latner, 2004).

Más tarde, Fritz Perls (1979) descubre la Terapia Gestáltica, y señala que esta terapia es una de las tres clases de terapia existencial, y se define como el modo, configuración o totalidad de la organización de elementos individuales. Viendo la entidad estructural como un todo unificado. A partir de este todo, emergen figuras en relación a un fondo, en donde las necesidades del organismo es el que va determinando la figura. Por lo tanto, la comprensión del hombre es a partir de este todo.

“La Terapia Gestáltica es existencial, lo que significa que no nos ocupamos únicamente de tratar síntomas o estructuras de carácter, sino que más bien de la existencia total de la persona.” (Perls, 1974, p.78).

“Describir es más importante que explicar, experimentar es más importante que interpretar”. (Laura Perls, 1994, p. 97).

El enfoque Gestáltico, es un modelo centrado en la conducta presente y exige la participación activa del terapeuta. Su objetivo fundamental es ayudar al paciente a ser una persona independiente, responsable de sus procesos, y se ocupa de los modelos de comportamiento que no pueden ser integrados en la historia vital de fondo de la persona. Se trabaja con las actitudes que se hayan convertido en un código no escrito de comportamiento social y personal. (Perls, 1994).

La Terapia Gestalt es un modelo de psicoterapia que percibe los conflictos y la conducta social inadecuada como señales dolorosas creadas por polaridades o por dos elementos del proceso psicológico. (Castanedo, 2002).

3.5.1 Principios de la Terapia Gestáltica

Organismo y autorregulación del organismo

El organismo es entendido en Terapia Gestáltica como la forma de la existencia del hombre, siendo su forma biológica y social. El organismo es una sistema abierto, se repara a sí mismo en contacto consigo mismo, tiene conciencia en el sentido de que sabe, tiene información sobre lo que necesita y lo que no. Esto sin embargo, no asegura la salud, sino sólo que esta autorregulación hace lo que puede con los medios de los que dispone. El organismo está ligado al ambiente y viceversa. Sus vidas se dependen mutuamente. Los organismos interactúan con el ambiente por medio de los sistemas sensorial y motor. Donde además, toda vida orgánica se rige por el principio de homeostasis, que “es el proceso mediante el cual el organismo satisface sus necesidades”. (Perls, 2003, p. 20).

El proceso homeostático ocurre en todo momento, por lo tanto hay muchas necesidades que alteran el equilibrio, el cual a su vez tiene que buscar la manera de mantenerse en equilibrio porque sino, no podrá satisfacer sus necesidades y se enferma. El proceso homeostático se llama autorregulación. Autorregulación es el proceso mediante el cual el organismo interactúa con su ambiente. (Perls, 2003).

La autorregulación orgánica tiene un fin que es la supervivencia, para la conservación de la naturaleza. Lo que trae a su vez la consecuencia de su crecimiento. Esta supervivencia se logra a través del contacto, en el que el contacto es un ir hacia y coger, es la experiencia primera que el organismo establece como organismo vivo y autónomo. Pero esta experiencia temprana necesitará de un entorno para lograr la supervivencia. (Robine, 2002).

Esta autorregulación es aplicable a la regulación intra psíquica de las relaciones interpersonales y de grupos sociales. Dejar que la situación controle nuestras acciones, es aprender a enfrentar la vida. Este control significa que mediante el Darse cuenta del contexto, incluyendo nuestros deseos, es ir más allá que pensar lo que podría pasar. Autorregulación del organismo, elección y aprendizaje, ocurre de forma holística integrando el cuerpo y mente, pensamiento y sentimiento, etc. La autorregulación del organismo requiere que lo habitual se perciba como necesario. (Yontef, 2005).

Darse cuenta

En la terapia Gestáltica, darse cuenta es el proceso de estar en contacto alerta con la situación más importante en el campo individuo/ambiente, con un total apoyo emocional, sensorio-motor, cognitivo y energético. Es un modo de vivenciar, de estar siempre en contacto con la propia experiencia. Va siempre acompañado de la formación Gestáltica. El darse cuenta eficaz está fundado en y energizado por la necesidad dominante actual del organismo. El Darse Cuenta siempre ocurre en el aquí y en el ahora. Darse Cuenta es necesario para reconocerse a sí mismo y al otro como distintos. “Al diferenciar el Yo del no-Yo, el individuo absorbe lo nutritivo y elimina el exceso”. (Yontef, 2005, p.193).

Al utilizar el darse cuenta de sí mismo, descubre lo que él es y no lo que debería ser o lo que podría haber sido. Aprende a confiar en sí mismo, obteniendo el desarrollo óptimo de su personalidad, dándose soporte a sí mismo. (Castanedo, 2002).

Aquí y Ahora

En Terapia Gestalt nada existe sin tener en cuenta el concepto del aquí y el ahora, el cual enfatiza vivir en el momento y no por el momento. “Únicamente en el ahora estamos en contacto con lo que ocurre”. (Perls, 1974, p.64). Todo lo que hacemos, lo hacemos en el aquí y ahora, ya sea si estamos imaginando, recordando, etc.

Según Castanedo (2002) para sentir, experimentar el aquí y el ahora en las vivencias, hay que trabajar con la experiencia sensorial (audición, visión, tacto, tono de voz). El pasado ya no está y el futuro aún no sucede, son sólo nociones del tiempo que ocurren ahora. La persona piensa, planea, recuerda aquí y ahora. Por ejemplo, si pongo un disco en el fonógrafo, el sonido aparece cuando el disco y la aguja hacen contacto.

La conciencia remite al Aquí y Ahora. Este centramiento no es la negación del pasado o del futuro, sino que ambos están replegados en el ahora. (Robine, 2002).

Para saber qué es lo que necesitamos, debemos saber y aceptar lo que somos en el momento presente, porque nuestras necesidades están enclavadas en nuestra existencia, en el aquí y el ahora. (Latner, 2004).

Figura y Fondo

En la terapia Gestáltica, el ambiente se llama fondo o campo. El fondo sobresaliente de la atención y la actividad, se llama figura o gestalt y lo que no forma parte de este foco es el fondo. La formación de la Gestalt es la creación de una figura en un fondo y su destrucción es la satisfacción de la necesidad por la cual se había formado la gestalt o figura. (Latner, 2004).

La relación figura-fondo es una diferenciación de una parte del ambiente en un lugar central, sin perder el contacto con el resto del medio. Una Gestalt es lo que nos resulta de interés, es lo que necesita la autorregulación del organismo. Una buena figura exige la comprensión y excitación que caracteriza un buen contacto. Ver la cara del otro sin el velo gris de nuestros prejuicios sobre el otro. La formación de gestalt es el desarrollo del contacto. (Latner, 2004).

La integración es un requisito previo para el funcionamiento satisfactorio del desarrollo figura-fondo. La formación y destrucción satisfactoria de las gestalt es uno de los aspectos de la conducta sana. Gestalts claras y fuertes es un criterio central de

la salud. Gestalts débiles quiere decir que no somos capaces de contar con todas las partes de nuestro yo. (Latner, 2004).

Diferenciación y dialéctica de Polaridades

Cuando tenemos que escoger elementos del ambiente, debemos saber primero de qué disponemos para combinarlos y formar un todo coherente. La diferenciación es el proceso de separar las posibilidades en opuestos, en polos que se necesitan mutuamente. Las polaridades están profundamente arraigadas en el funcionamiento del organismo. Su relación es que al existir en opuesto necesariamente se exige la existencia del otro y su interacción funciona como un proceso dialéctico. “En TG las dualidades no son contradicciones irreconciliables, sino distinciones que serán integradas en el proceso de la formación de la gestalt y en su destrucción”. (Latner, 2004; p. 47).

Personalidad

Personalidad es la imagen del individuo que conocemos a través del tiempo. Equivale a la experiencia anterior y al conocimiento de si mismo. (Robine, 2002). Cambia durante la vida, y se manifiesta distinto en distintas situaciones. Es disorde pero a la vez unificado.

En TG la personalidad total se llama Yo. El yo siempre está en contacto con diversas situaciones, aunque no esté en el presente, sin embargo, para que el yo tenga vida completa, tiene que estar en contacto con la realidad. El yo es nosotros en proceso, un todo unificado que abarca lo físico, emocional y cognoscitivo. Donde comienza a haber partes definidas dentro del campo, surgen las fronteras o límites de contacto, que es una forma del yo, en donde el yo y los otros se encuentran, por el contacto con el ambiente, y a la vez hace contacto con él. “El límite de contacto se forma cuando entra en acción el yo en el proceso de formación de una gestalt”. (Latner, 2004; p. 60).

El yo tiene dos dimensiones, primero el modo ego y ello, y segundo contacto. El modo ello, es lo que atañe a las necesidades, apetitos, instintos, deseos. (Robine, 2002). Es una forma de funcionar en la que nos sentimos como si nos moviera el ambiente y reaccionáramos frente a él casi en forma automática. (Latner, 2004).

Por otro lado, el ego es un funcionamiento del yo opuesto a ello. Es la implicación de la función ello y personalidad, la actualización en las elecciones y rechazos de la experiencia de contacto organismo/entorno. (Robine, 2002). Es un modo de distinción donde se divide del campo, identifica lo que es para la gestalt y lo que le es ajeno. Es el modo activo del yo, se enfrenta con el ambiente y lucha con él. Ello disminuye los límites, ego los marca. Al actuar en el punto de contacto, el ego funciona escogiendo en base a las necesidades del organismo formando parte de la experiencia del yo y lo que se excluirá de ella. En el proceso de escoger, logramos un

sentido claro de diferenciación de nosotros mismos y el exterior. En modo ego estamos concientes de nosotros mismos, del acto de escoger como una función de nuestra capacidad. (Latner, 2004).

Emoción

En Terapia Gestáltica, todo aquello que se considera como necesidades fundamentales se relacionan con la expresión de las emociones básicas como amor, odio, agresividad, cariño, cólera, rabia, alegría, tristeza, desesperación, etc.

Las emociones existen y se expresan en relación con el otro y los otros, es decir, con el medio. Para llegar a manifestar esto, se requiere primero tomar contacto con el propio self y después de esto, tomar contacto con los otros. (Castanedo, 2002).

En todo proceso interpersonal, una persona reconoce a otra, con sus semejanzas y diferencias, se la siente con la emoción que conlleva en ese momento. Esto implica caer en las polaridades emocionales como amarla y odiarla, o agredirla y admirarla. La emoción manifestada será la unión, una corriente energética que la une con la otra persona. La indiferencia es la ausencia del contacto. (Castanedo, 2002).

3.5.2. Contacto

Contacto se define como la “naturaleza y la calidad de la forma en que nos ponemos en relación directa con nosotros mismos, con nuestro ambiente y con los procesos que lo relacionan”. (Latner, 2004; p. 65).

El contacto depende de lo que llamamos funciones de apoyo del campo organismo ambiente. Si el contacto es la figura del funcionamiento sano en el campo, el apoyo es el fondo. (Latner, 2004).

Contactar es el registro más primitivo y arcaico, son los primeros movimientos en el campo organismo / entorno. Cuando se habla de contacto o toma de contacto con los objetos, se evoca a la toma de consciencia sensorial y al comportamiento motor. En los organismos primitivos la toma de conciencia y la respuesta motora son el único y mismo acto, incluso en organismos evolucionados en los que existe un buen contacto no es muy difícil ver la cooperación entre sentidos, movimiento y sentimientos. (Robine, 2002).

La experiencia es contacto, es el funcionamiento de la frontera entre el organismo y el entorno. Cualquier función humana es una interacción entre el organismo y su entorno. El contacto es la toma de conciencia del campo o respuesta motriz en el campo. El contacto incluye el apetito y el asco, el acercarse y el evitarse,

la sensación, el sentimiento, la manipulación, el juicio, la comunicación, la lucha, etc. Es toda relación que se sitúe en la frontera organismo/entorno. (Robine, 2002).

Maldiney afirma que la palabra contacto designa “primero el estado de los cuerpos que se tocan, que están en contigüidad; segundo, toda clase de relación, trato entre personas, connotado por la preposición “con” que indica el trato, la comunicación, el encuentro”. (Robine, 2002, p.44).

El contacto sólo puede existir entre seres separados, que siempre necesitan independencia. Contacto es hacer la distinción entre yo y el otro, entre dos figuras atrayentes, organismo y otro organismo o un objeto inanimado, como un árbol o una puesta de sol, recuerdos e imágenes, experimentándolos aguda y plenamente. Es la necesidad de unión y separación. A través del contacto la persona puede encontrarse con el mundo exterior, se conecta una y otra vez. Yo y Tú al contactarnos somos en el ahora un Nosotros, donde se juegan las identidades de cada uno, pero que pueden Tú y Yo disolverse. “Al contactarme contigo, expongo mi existencia independiente. Sin embargo, sólo a través de la función de contacto pueden lograr completo desarrollo nuestras identidades”. (Polster, 2003, p. 104).

Entrar en contacto con algo o alguien, significa que la persona se sitúa y se siente como un ser viviente frente a otro, al que también se le reconoce su existencia. Se entra en contacto con el propio yo, el propio cuerpo, la propia respiración, actitudes corporales e incluso contracciones musculares. Es tomar conciencia de sí

mismo, actitudes y del tipo de relación que establezco con los otros. (Castanedo, 2002).

El contacto es igual a cambio, es aceptar o rechazar lo asimilable o lo no asimilable. Cuando cuestionamos nuestros actos, estamos contactándonos, y esto ya genera un cambio en la persona. Pero no es cuestión de proponérselo, sino que implícitamente el cambio se produce. Es así como el contacto es una cualidad, debido a que no tenemos conciencia de ello tal como no la tenemos de la gravedad al caminar o al permanecer en pie. Las funciones sensoriales y motoras son los resortes potenciales para establecerlo, el contacto es más que la suma de todas las funciones posibles que intervienen en él. (Polster, 2003).

Existe una diferencia entre el contacto y la relación. El contacto designa la toma de consciencia sensorial y el comportamiento motor, los modos de sentir y moverse, un ir hacia y coger, es el proceso de orientación y manipulación. Es la realidad primera, la más simple y aún no designa la relación. Desde luego el contacto participa en la génesis del vínculo, de la relación objetal, así como la relación objetal actuará en la génesis del Yo-Tú. (Robine, 2002).

En la relación Yo-Tú el diálogo es un encuentro existencial, que significa encontrarse manteniendo las ventajas personales en forma contactada, incluyente y confirmada. Es ir al límite con la otra persona, pero sin traspasar ni controlar al otro lado de ese límite, que es el otro. El diálogo sólo surge entre personas contactadas.

“El diálogo es lo que emerge cuando tú y yo nos unimos de una manera auténticamente contactada. El diálogo no es tú más yo, sino que emerge de la interacción”. (Yontef, 2005, p. 36).

Puesto que el trabajo de la Terapia Gestáltica se centra en el contacto, este abarca un campo de experiencia a veces más amplia y otras más estrecho que el de la relación, ya que una forma de contacto es el contacto interpersonal y por consecuencia la relación. Pero el contacto es un fenómeno más primario que todavía no designa la relación. Por lo tanto, el contacto participa en la creación de la relación y del vínculo. (Robine, 2002).

Funciones del Contacto

Para Polster (2003) la psicoterapia Gestáltica tiene el propósito de guiar al paciente hacia el restablecimiento de sus funciones de contacto, para que así abunden las experiencias de interacción intensa. Dejar que la persona actúe, porque la acción contiene las semillas del conocimiento interno. Este conocimiento amplía las fronteras y la conciencia. Permitir que una acción se convierta en un insight. Deslindar el propio yo de otro, permite el contacto.

Es mediante la vista, oídos, tacto, gusto y olfato que nos vivenciamos a nosotros mismos y nos contactamos con el mundo. En alguna parte de trayecto de la vida perdemos la percepción de nuestros sentidos, se hace difuso y borroso y parecen

operar en forma automática y separada de nosotros. “Llegamos a funcionar en la vida como si nuestros sentidos, cuerpo y emociones no existieran”. (Oaklander, 2001, p.109).

El intelecto es parte importante de quienes somos, pero nuestra mente es sólo una parte de nuestro organismo total, por lo tanto, necesitamos respetar aquellas otras partes nuestras que tiene tanto poder y sabiduría para nosotros. (Oaklander, 2001).

Contacto implica ser tocado. Uno puede ser tocado desde no solo el tacto, sino también de todos nuestros sentidos. Una palabra bien puesta puede tocar al otro como un golpe físico, pero para esto se requiere de una sintonización más atenta de las propias sensaciones. Además de los cinco sentidos se agregan dos más: la conversación y el movimiento. Los siete constituyen la función del contacto. Todas y cada una de ellas conducen a un contacto idéntico. (Polster, 2003).

Mirar: El contacto visual no siempre es prioritario, sino más bien intermediario. Facilita el contacto final de lo que se quiere comprender o explicar o etc. Hay quienes están bien dotados para la visión referencial, pero padecen de ceguera al contacto, restan la emoción de la vida. Se vuelven muy prácticas. Desviar la mirada es no entrar en contacto, una mirada fija bloquea el contacto, un niño que mira intensamente está en contacto. Un adulto que mira fijamente y ausente lo que no alcanza a ver nunca, tiene ojos inexpresivos. (Polster, 2003).

“La capacidad de ver el ambiente y la gente que nos rodea es necesaria para hacer un buen contacto fuera del yo. Ser capaz de ver a los demás con claridad expande nuestros horizontes”. (Oaklander, 2001, p. 111).

Escuchar: Es parte de la carga total de excitamiento que se conjuga rítmicamente con la acción. “Escuchar es básico para la acción, escucho y actúo. Permitir que los sonidos penetren nuestra percepción es nuestro primer paso para contactarnos con el mundo, es el inicio de la comunicación”. (Oaklander, 2001, p. 113).

Las personas tienen un programa oculto, en donde no escucha todo lo que se le dice, sino que escucha lo que ha seleccionado previamente a la conversación, ya ha preestablecido diálogos predeterminados. Así, si sólo quiere escuchar alabanzas no escuchará las críticas, lo que limita para el contacto. El que toma contacto al escuchar está siempre alerta a lo que se dice, además del sonido en sí, oye más allá de las palabras. (Polster, 2003).

Tocar: El medio más obvio de establecer contacto es tocar. Los tabúes de la represión del tacto son mucho más explícitos que los anteriores. Ha sido prohibido tocar todo, incluso nuestros propios cuerpos. Cuando los niños tocan algo prohibido se les golpea la mano pectoral, se les niega la posibilidad de tocar objetos valiosos, de este modo el no tocar se va volviendo normal. La inmediatez del tacto atraviesa los

estratos intelectuales y cuaja en experiencias palpables de reconocimiento personal. (Polster, 2003).

Es a través del tacto que se descubre la influencia impactante que una persona puede ejercer sobre otra, cuando los tabúes se relajan, el individuo no solo puede tocar sino además comprometerse en toda una gama de experiencias que antes debió prohibirse. “Cuando uno no se atreve a estar cerca de otra persona –aunque lo desee– por medio de tocarla, abre una brecha entre el que *es* y el que *podría ser*”. (Polster, 2003).

Conversar: Tiene dos dimensiones una de ellas es la **Voz** designada por distintos tonos expresivos, distintas maneras de expresar un mismo dicho. Hay personas que para expresar cualquier emoción (rabia, pena, alegría) siempre lo hacen con el mismo tono de voz, no toman contacto con lo que dicen. La voz influye en la relación entre las personas, según su forma puede o no llegar al oyente, hay voces que penetran violentamente, otras que resbalan en el oído del oyente, otras se pierden antes de llegar al oído. El que se siente directo y certero es el que establece contacto. Pero también influyen en el contacto de la voz, la circunstancia. Hay quienes contactan mejor en espacios privados, y otros en espacios públicos. La respiración ayuda a sacar una voz más profunda. (Polster, 2003).

La otra dimensión es la **Palabra**, uno de los agentes más poderosos del contacto. El hábito lingüístico dice mucho de cómo es la persona. Un medio de

bloquear el contacto es el circunloquio, se da vueltas (en un sin número de palabras para decir una sola idea). Otro medio es la jerga, que carece de autenticidad, no es una aclaración o representación de lo que la persona quiere decir, sino que son palabras estandarizadas popular, social o culturalmente, que encubren lo que la persona es (se utilizan muchas palabras innecesarias para no decir lo que verdaderamente quiere decir, como por ejemplo, me encantaría ir pero no puedo). También lo que se hace mucho es preguntar en vez de afirmar. Todo esto mantiene un contacto bajo en intensidad, no pleno. (Polster, 2003).

Moverse: “La forma en que movemos nuestro cuerpo se relaciona estrechamente con nuestra capacidad de ser asertivos, son nuestros sentimientos de confianza y autoapoyo”. (Oaklander, 2001, p. 131).

La expresión corporal facilita el contacto, el desplazarse libre y armoniosamente. Un cuerpo reprimido no establece casi contacto. Las posturas rígidas inhiben el contacto. La distancia entre un cuerpo y otro afecta al contacto. La flexibilidad es imprescindible para la toma de contacto. Es importante el movimiento flexible de las partes de nuestro cuerpo (codos, hombros, muñecas, cuello, mandíbula, ojos, rodillas, tobillos, cintura y pelvis). (Polster, 2003).

Oler: el olfato es una de las funciones de contacto mas primitivas y probablemente la mas subestimada. Los animales son más eficientes para tomar contacto, a pesar de que es una primordial herramienta de supervivencia. La mayoría

de los seres humanos no andan ni quieren andar olfateándose unos a otros y tampoco quieren ser olidos. En el sentido terapéutico es tan importante como las anteriores funciones. (Polster, 2003).

Gustar: la lengua es una parte muy importante de nuestro cuerpo, es muy sensitiva nos dice cuando las cosas son dulces, ácidas, amargas o saladas. La lengua se usa para masticar, tragar y para hablar. También nos ayuda expresar emociones. Además puede ayudar a discriminar entre lo duro, apelmazado, blando, áspero, caliente, frío. Los dientes, labios y mejillas están en estrecha relación con la lengua. (Oaklander, 2001).

Es de interés mas en los momentos de ocio (gustar un buen vino o chocolate) y en situación de emergencia (probar si algo se ha descompuesto). El proceso de comer es prototipo de la actividad elaboradora y asimilable que se brinda el ambiente al individuo. El gusto aplicado a la capacidad de discernimiento, la función de gustar es el prototipo de la distinción entre lo bueno y lo malo, lo adecuado o lo inadecuado. (Polster, 2003).

Fronteras del Contacto

El contacto es una relación dinámica que ocurre en la frontera de dos figuras de interés claramente diferenciadas. La diferenciación puede distinguir un organismo

de otro, o un organismo y un objeto inanimado de su ambiente. Cada una con un sentido de limitación. (Polster, 2003).

La frontera del yo delimita la capacidad de contacto, ya que se determina por toda la gama de experiencias vividas, aptitudes adquiridas que asimilan experiencias nuevas o intensificadas. Define los actos, ideas, la gente, los valores, los escenarios, las imágenes, los recuerdos y todo lo que quiere o puede elegir en un compromiso totalmente con el mundo exterior y con las reverberaciones posibles de ese compromiso dentro de sí mismo, seleccionando así, el estilo de vida, sus amigos, su trabajo, lugar donde vive, fantasías, amores y todas las experiencias relevantes para su existencia. Esto prevalece más allá de los intereses de placer, o el futuro, o aspectos prácticos que puede o no convenirle. (Polster, 2003).

Según Polster (2003) las fronteras del contacto se pueden caracterizar de diversos puntos de vistas. Las fronteras que ayudan al desarrollo de nuestra identidad, son aquellas fronteras las cuales ante cualquier situación se amplían para nutrir nuestro conocimiento de sí mismo sin perder el horizonte de lo individual. Aquellas personas en cambio que no amplían sus fronteras, son personas que bloquean percepciones de determinadas partes o funciones de su cuerpo, mantienen sus fronteras de los valores rígidamente, lo cual los incapacita a llegar a sus objetivos por atravesarse en su camino valores que no van dentro de sus propias normas, temen a lo desconocido dejando lo familiar siempre como respaldo de sus futuras acciones, nuestro comportamiento expresivo es restringido, no tocamos nuestro propio cuerpo,

se encubren características reales del sí mismo para no quedar expuesto. Perdiendo en consecuencia el contacto.

Todas estas formas de estrechamiento de las fronteras ayudan a no sentir amenazada nuestra identidad, lo que en cierto sentido es exacto, ya que inevitablemente al ampliar nuestras fronteras perdemos la que tuvimos en otro tiempo. (Polster, 2003).

Conciencia de sí mismo: Cuando una persona se contacta, se conecta manteniendo su existencia separada, su autonomía. En el campo ambiente individuo se diferencia por los límites, estos límites no son entidades, sino procesos. Un límite es un proceso de separar y conectar, diferenciando el Yo del no-Yo, produciendo en el individuo la absorción de lo nutritivo y eliminando el exceso. (Yontef, 2005).

Dentro de la unión y separación una “persona cuya libertad depende exclusivamente del consentimiento de otra, pierde el sentido del poder que debe ejercer para definir su propio espacio psíquico y defenderlo contra las incursiones naturales”. (Polster, 2003, p.107).

Permeabilidad de la Frontera: Los límites eficaces son permeables y permiten transacciones entre el organismo y el ambiente. Un límite cerrado es como un muro por medio del cual el organismo se cierra al exterior y trata de ser auto suficiente, auto nutritivo. Un límite demasiado abierto amenaza la existencia

autónoma del organismo vía la pérdida de la identidad separada. Un límite eficaz requiere suficiente permeabilidad para que entre lo nutritivo, y suficiente no permeabilidad para mantener la autonomía y dejar fuera lo tóxico. Los límites eficaces son suficientemente flexibles para ir de un grado de apertura/cierre a otro. La regulación del límite entre los extremos polares de fusión y aislamiento requiere del darse cuenta. (Yontef, 2005).

La frontera en la que puede entablarse el contacto es un centro de energía permeable y pulsátil, es así como Perls, Hefferline y Goodman dicen que “la frontera del contacto es esencialmente el órgano de una relación particular entre el organismo y el ambiente”. (Polster, 2003, p.107).

“Contacto significa tomar conciencia de la tolerancia de acercamiento en ese preciso momento, y al mismo tiempo la toma de conciencia de los límites”. (Castanedo, 2002, p. 84).

El límite del contacto se pierde en la confluencia y en el aislamiento. El aislamiento es la ausencia de contacto en virtud de una falta de conexión, es el polo opuesto a la confluencia, ya que esta es la ausencia de contacto en virtud de la falta de separación. Puesto que contacto es moverse entre el conectar y separar manteniendo su existencia separada, su autonomía. (Yontef, 2005).

En la confluencia, la separación y distinción entre el sí mismo y otro se torna tan difusa que se pierde el límite. En el aislamiento, el límite se hace tan impermeable que se pierde la conexión, se pierde el darse cuenta de la importancia de los demás para el sí mismo. (Yontef, 2005).

Discriminación en el Contacto

Para Perls (1955) quizás la función básica del límite de ego es la discriminación. Dentro del límite encontramos las fuerzas cohesivas de la integración que llamamos lo bueno, y en el otro lado, las fuerzas destructivas de la agresión que llamamos lo malo. En el interior se encuentra lo que aceptamos o es familiar, y afuera esta lo que rechazamos como extraño. (Stevens, 1996).

Una persona existe al diferenciarse de otro y al contactarse con otro. Estas son las dos funciones de un límite. Para estar bien contactado con el mundo propio, es necesario arriesgarse a descubrir y llegar a los propios límites. Una autorregulación eficaz incluye un contacto por medio del cual nos demos cuenta de innovaciones ambientales potencialmente nutritivas o tóxicas. (Yontef, 2005).

Para Perls (1974) un organismo vive diferenciándose del medio, y a la vez va asimilando del medio sus diferencias. En la frontera es donde se selecciona lo asimilable y lo inasimilable, encontrándose así en constante cambio. Lo que invade,

lo que se mantiene siempre igual, no será objeto de contacto. El organismo tiene necesidades de contacto al igual que necesidades psicológicas.

Asimilación

Para Perls, Hefferline y Goodman el proceso de contacto es el trabajo que conduce a la asimilación y crecimiento, es la formación de una figura de interés contra un fondo o contexto del campo organismo / ambiente. El término asimilación se refiere a la percepción y elaboración de elementos (hasta entonces ajenos) con miras al propio crecimiento. El término crecimiento por su parte, se refiere a la transformación de lo ajeno (al organismo) en propio (del organismo). (Yontef, 2005).

El contacto implica un objeto exterior, un no si mismo. Es por este que establece y mantiene su diferencia, es asimilando el entorno como nutre su diferencia. Es por medio del contacto y la asimilación que lo desemejante se vuelve semejante. (Robine, 2002).

El crecimiento del organismo toma lugar al integrar nuestras experiencias, con la asimilación de sustancias físicas, emocionales e intelectuales que el ambiente ofrece y que satisfacen una necesidad. Si no asimilamos el proceso de contacto queda interrumpido. (Perls 1955, en Stevens, 1996).

Lo nutritivo se asimila y todo lo demás se rechaza. Este tipo de contacto diferenciado conduce inevitablemente al crecimiento. Si es nutritivo, el organismo lo asimila convirtiéndolo en parte de él, si es tóxico lo rechaza eliminándolo. La discriminación exige sentir activamente los estímulos externos y procesar estos estímulos. (Yontef, 2005).

El individuo tiene actitudes hacia las cosas existentes en el ambiente que pueden facilitar o entorpecer su búsqueda de satisfacción, donde estos objetos se convierten en figura. Los objetos que son deseables ayudan a satisfacer las necesidades del individuo y a restaurar su equilibrio perturbado, se dice que posee una catexis positiva. Las catexis positivas apuestan hacia los elementos que sustentan la vida. (Perls, 1955, en Stevens, 1996).

El ambiente contiene toxinas que se deben filtrar. Incluso lo nutritivo debe ser discriminado según las necesidades dominantes. Cuando el límite entre el sí mismo y lo otro se hace difuso, impermeable se pierde, se produce una alteración de la distinción entre el sí mismo y el otro, alterando tanto el contacto como el darse cuenta. (Yontef, 2005).

Rechazo

Las catexis negativas son aquellos objetos que son indeseables ya sea porque son amenazantes para el individuo o tienden a perturbar su equilibrio o no logra

satisfacer sus necesidades. Las catexis negativas apuestan hacia el peligro, hacia el apoyo disminuido, o incluso hacia la muerte. (Perls, 2003).

El contacto y el retiro son opuestos dialécticos. Son los modos como enfrentamos los eventos psicológicos para tratar en el límite de contacto con objetos en el campo. El campo compuesto por organismo/ambiente es en sí una unidad diferenciada dialécticamente. Biológicamente se diferencia en organismo y ambiente y psicológicamente en lo propio y lo otro. (Perls, 2003).

Las catexis positivas y negativas son similares a las fuerzas atractivas y aversivas, una es el contacto positivo y la otra es la retirada negativa. Cuando se ha satisfecho una necesidad, es porque el objeto catexial sea positivo o negativo ha sido apropiado o eliminado, o sea, ha desaparecido del ambiente, y eso quiere decir que la gestalt ha sido cerrada. (Perls, 2003).

Este contactarse con y retirarse del ambiente, es la capacidad de discriminar. El individuo es capaz de reaccionar adecuadamente ante sus necesidades. Esta función de aceptación y rechazo es la más importante para una personalidad integral. Cuando la capacidad de discriminar funciona en buena forma, los componentes de aceptación y rechazo, de contacto y de retiro están siempre presentes y activos. (Perls, 2003).

“El contacto y el retiro, en su forma rítmica, son nuestros medios de satisfacer nuestras necesidades, de continuar los procesos siempre en transcurso que constituyen la vida misma”. (Perls, 2003, p. 35).

IV. MARCO METODOLÓGICO

4.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

Para la presente investigación se utilizó la metodología cualitativa, donde las investigaciones que se realizan a partir de este enfoque, utilizan los sentidos subjetivos y permiten rescatar las dimensiones humanas de los fenómenos sociales, que se explican desde el punto de vista de los actores y no desde el investigador. El investigador cualitativo parte del supuesto que cada sujeto es constructor de su propia realidad, a la cual da una interpretación subjetiva. En este sentido, no se busca comprobar la veracidad de su relato, sino comprender cómo significa el mundo que lo rodea. Por lo tanto, los investigadores se aproximan “a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores, etc.” (Rodríguez, 1999, p.62).

Puesto que la metodología cualitativa refiere “en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.” (Taylor, 1996, p.20), es que nos aproximamos a la propia experiencia y realidad de las mujeres adolescentes con retraso mental leve y las educadoras que trabajan con ellas, por medio de la descripción de observaciones y testimonios, permitiendo la comprensión del establecimiento de contacto que se establece entre ambas.

4.2 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Al no existir estudios relacionados con la temática del contacto entre mujeres adolescentes con RM y sus educadoras desde una perspectiva Humanista Gestáltica, la investigación tuvo carácter de exploratorio descriptivo.

Los estudios exploratorios tienen como finalidad, examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Incluso permite familiarizarse con un fenómeno relativamente desconocido y permite obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto en particular de la vida real. (Hernández, 1998).

Los estudios descriptivos según Dankhe (1986) buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Hernández, 1998). Por otra parte, Taylor y Bogdan (1996) mencionan que los estudios descriptivos se caracterizan por un mínimo de interpretación y conceptualización. Están redactados de modo tal que permite a los lectores sus propias conclusiones y generalizaciones a partir de datos.

En este sentido, al ser una investigación sustentada por el Enfoque Humanista Gestáltico, consideramos que la Teoría de la Gestalt posee propiedades psicológicas específicas observables, las cuales son de gran importancia para la psicoterapia, ya que permiten un criterio autónomo de profundidad y realidad de la experiencia. Son

teorías para explorar, no para dar por hecho cuales son los comportamientos normales o su ajuste a la realidad (Robine, 2002), lo que coincide con la finalidad del carácter exploratorio descriptivo de la investigación.

Para llevar a cabo la investigación, fue necesaria la utilización de herramientas de investigación acorde a la metodología cualitativa, es decir, la utilización de entrevistas semi estructuradas y de observaciones para dar cuenta del proceso de contacto.

El diseño de la investigación empleado fue no experimental, ya que se pretendió conocer el contacto por medio de las entrevistas y observaciones dentro del ambiente en el que ocurre la interacción de las participantes de la investigación, que en este caso fue la sala de clases, con el objetivo de reunir la información necesaria para la investigación y su posterior análisis. La investigación no experimental es caracterizada por la observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. No se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no siendo provocadas ni manipuladas intencionalmente por el investigador. (Hernández, 1998).

4.3 DELIMITACIÓN DEL CAMPO A ESTUDIAR

Los actores sociales de proceso de investigación son Mujeres Adolescentes con Retraso Mental Leve y sus Educadoras Especiales que están a cargo de estas.

Universo

La población total son todos los colegios de educación especial o diferencial que atiende a alumnos con Retraso Mental, según la normativa del Ministerio de Educación, regido por el Decreto Exento N° 87, que establece en el caso de Retraso Mental los grados de leve, moderado y severo, donde se considera los niveles educativos de prebásico, básico y laboral, favoreciendo el desarrollo integral y una adecuada interrelación con el entorno. Estos establecimientos educacionales están ubicados en el sector poniente de la Región Metropolitana en Santiago.

Muestra y Tipo de muestreo

La muestra utilizada para la investigación es de carácter no probalística o dirigida, la que se logra obtener de los casos, personas, contextos, situaciones una gran riqueza para la recolección y análisis de datos. (Hernández, 2003). Esta investigación busca profundizar y no generalizar, y para ello se eligieron muestras dirigidas, buscando una representación estructural definida por criterios de inclusión y exclusión determinados por las investigadoras, de acuerdo a la problemática de estudio.

La muestra se eligió a través de un muestreo estructural que “está referida a un conjunto de sujetos definidos razonadamente, en que estos no son equivalentes ni intercambiables entre sí, son diferentes, pero están conectados unos con otros en una

estructura social” (Zarzuri, 2005, p.1) y que se define según los criterios de los investigadores, determinando por adelantado un conjunto de atributos de las personas a investigar, que de alguna manera permiten retratar al grupo al cual se desea estudiar. La muestra, abarca el aspecto de la conducta a estudiar de manera de describir y detallar la explicación de dicho fenómeno en cuestión.

En consecuencia, se utilizó tres criterios generales, los cuales nos llevaron a calcular en su combinación el tamaño de la muestra.

Criterios	Categorías
<ul style="list-style-type: none"> • Retraso Mental 	<ul style="list-style-type: none"> • Leve
<ul style="list-style-type: none"> • Mujeres Adolescentes 	<ul style="list-style-type: none"> • 16 años a 24 años
<ul style="list-style-type: none"> • Años en el colegio 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 años a más

Se determinó trabajar con personas con retraso mental leve diagnosticadas previamente por profesionales idóneos inscritos en la secretaria regional ministerial de educación. Además, la capacidad cognitiva que poseen respecto a los otros diagnósticos de RM, nos permitió explorar con mayor fluidez sus propias experiencias a través de entrevistas, las cuales requieren de cierta complejidad.

Tamaño de la muestra

La muestra requerida para nuestro estudio arrojó un total de cuatro casos, los cuales se obtienen con la combinación de los criterios generales, y que se puede observar en el siguiente cuadro:

Mujeres Adolescentes con RML	Edad	Años en el Colegio
Andrea	20 años	15 años
Loreto	19 años	9 años
Gabriela	20 años	4 años
Marcela	19 años	3 años

A estos cuatro casos es necesario agregar la muestra de la educadora que está a cargo de la alumna, puesto que nuestro objetivo en la investigación es conocer el contacto entre las mujeres adolescentes con RML y sus educadoras, lo que da origen a duplas de investigación, para lo cual se consideró criterios de inclusión para la muestra de las educadoras especiales.

Los criterios de inclusión de las educadoras consideraron que tuviera más de 5 años de experiencia profesional y que estuviera a cargo de la alumna por más de 2 años

Años de experiencia de la educadora en su trabajo: este factor es importante para nosotras ya que una educadora con más de 5 años de experiencia laboral posee mayor capacidad para saber las necesidades de sus alumnos y de su influencia en el bienestar de estos, ya sea en los aspectos educativos, afectivos, sociales y/o laborales.

Educadora a cargo de la alumna por más de 2 años: es importante por el grado de relación que pueda establecer la alumna con el educador durante el transcurso del tiempo puesto que puede influenciar el tipo de contacto que establecen.

Educadora Especial	Edad	Años con la Alumna	Años de Experiencia
Julia	40 años	2 años	19 años
Angélica	58 años	3 años	38 años
Claudia	66 años	2 años	34 años

Una vez confirmada la muestra, con el consentimiento de las participantes, se solicitó un consentimiento informado para las alumnas y sus padres con el fin de respaldar éticamente la investigación. Y en esta misma línea, los nombres reales fueron reemplazados por unos ficticios.

4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Recoger datos no es sino reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de instrumentos mediadores, la realidad natural y compleja que se pretende estudiar a una representación o modelo que resulte más comprensible y fácil de tratar (Rodríguez, 1999). La investigación pretendió utilizar para la recolección de la información, instrumentos de acuerdo a la metodología cualitativa como son las entrevistas semi estructuradas y observación.

4.4.1 Entrevista semi estructuradas

La entrevista en general es considerada como una técnica en la que una persona solicita información de otra o de un grupo, para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal. (Rodríguez, 1999). De esta manera, la entrevista nos permite acercarnos más a las realidades particulares de las personas a estudiar, donde una persona (entrevistado) se dirige a otra (entrevistador) contando su historia respondiendo a las preguntas sobre un problema específico, es decir, el contacto entre las mujeres adolescentes con RML y sus educadoras.

Por medio de las entrevistas, se obtiene información relevante de los individuos a estudiar en el diálogo directo que se da entre un entrevistado y el

investigador, a través de una formulación de preguntas, recogida y registro de estas, lo que posteriormente permitirá la sistematización de la problemática en estudio.

Las entrevistas cualitativas, han sido descriptivas, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas, además de ser flexibles y dinámicas teniendo como resultado una conversación entre iguales con un listado básico de preguntas. (Taylor, 1996).

El tipo de entrevista utilizada fue de tipo semi estructurada, que se caracteriza por traer a la situación de entrevista, preguntas más o menos abiertas en forma de guías de entrevista. Se espera que el entrevistado responda a ellas libremente. (Flick, 2004).

Este tipo de entrevista, permitió acceder de mejor manera a la pregunta de investigación, a partir de los testimonios de las entrevistadas, teniendo como propósito conocer el contacto entre mujeres adolescentes con RML y sus educadoras especiales dentro del contexto educativo, obteniendo la información de las fuentes directas, así como también, de las propias concepciones de las temáticas a investigar.

Las entrevistas fueron diseñadas según áreas temáticas que permitieron guiar la conversación, dando una mayor profundidad a las temáticas que interesó investigar. El instrumento fue aplicado a cuatro duplas (cuatro mujeres adolescentes con RML y tres educadoras especiales).

Para realizar las entrevistas, se acordó previamente con cada dupla participante (mujer adolescente con RML y educadora especial). Las entrevistas se aplicaron dentro del recinto educativo, en algunos casos, con las educadoras fue dentro de la sala de clases (fuera del horario de clases) y en otros en una oficina facilitada para las investigadoras.

En cada entrevista se utilizó grabadora, para registrar y recoger la información de forma segura y fidedigna.

En esta investigación, se utilizó el término de educador, sin embargo, para realizar las entrevistas se utilizó el término profesor, para no alejarnos del lenguaje sobre todo de las alumnas, ya que estas se referían a los educadores como “profe”.

4.4.2 Observación

La observación como instrumento de recolección de información según Rodríguez (1999) “permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como este se produce [...] es un procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio” (p. 151). Por lo tanto, por medio de la observación es posible acercarnos al suceso como tal, es decir, nos permitirá observar de manera directa el contexto educacional, donde se produce el contacto entre las mujeres adolescentes con RML y sus educadoras.

La observación determina los aspectos de qué se observa, quién es observado, cómo se observa, cuándo se observa, dónde se observa, cuando se registran las observaciones, qué observaciones se registran, cómo se analizan los datos de la observación o qué utilidad se le da a estas. (Rodríguez, 1999).

La observación nos proporcionó datos sobre la realidad del contacto, más específicamente, se pretendió mediante la observación, reunir información respecto a los comportamientos de las mujeres adolescentes con RML y sus educadoras en el establecimiento de contacto, puesto que la observación tiene un carácter selectivo y sistemático, guiado por la problemática en estudio. En la investigación se utilizó observaciones descriptivas de tipo estructuradas, de acuerdo a la problemática a estudiar, aludiendo así, a las conductas, acontecimientos o procesos concretos del problema. (Rodríguez, 1999).

La selección de la muestra de este tipo de observación se presentó dentro del contexto natural donde se da la interacción de las personas investigadas, en el cual se desarrollan los acontecimientos de los fenómenos a observar.

La muestra seleccionada para la observación corresponde a la misma muestra obtenida para la entrevista. Dicha observación, se realizó dentro de la sala de clase, en el contexto natural de las personas investigadas que permitieron describir de una manera más espontánea, el contacto que establecen las mujeres adolescentes con RML y sus educadoras especiales.

4.5 PLAN DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de la información supone examinar de forma sistemática los elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo. La finalidad es alcanzar un mayor conocimiento de realidad estudiada y avanzar hacia su descripción y comprensión de modelos conceptuales explicativos. En consecuencia el análisis de los datos se define como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que se realizan sobre los datos, con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación.(Rodríguez, 1999).

El análisis cualitativo, busca conocer el significado que está inmerso en la trama tejida por el texto o discurso de las personas entrevistadas, busca partir de lo particular para posteriormente alcanzar un mayor nivel de inteligibilidad. (Echeverría, 2005).

4.5.1 Análisis de las Entrevistas

En esta investigación, el tipo de análisis de las entrevistas fue el análisis cualitativo por categorías, el cual es utilizado cuando se pretende rescatar temáticas, ideas y sentires que se encuentran presentes en las narrativas recogidas. Se construyó entonces, categorías y tópicos que caracterizan a este tipo de análisis. Las categorías se entienden como grandes agrupaciones conceptuales que en su conjunto dan cuenta

del problema a investigar. Por otra parte, los tópicos son agrupaciones de citas, en tanto que tienen unidades o fragmentos de textos y además tienen un sentido o idea en común, con un nivel de globalidad. En tanto, las categorías están compuestas por tópicos, los que a su vez se componen de frases o citas. (Echeverría, 2005).

Las entrevistas aplicadas a las mujeres adolescentes con RML y las educadoras especiales, se realizaron en base a categorías previamente definidas de acuerdo a los referentes teóricos que abarcan el concepto de contacto, retraso mental, emociones y sentimientos de las educadoras. Se tomaron las respuestas de las siete entrevistas aplicadas, revisando cada una de ellas y analizando las respuestas cuyos contenidos correspondían a las categorías y tópicos previamente establecidos.

Para poder llevar a cabo este análisis, se definieron las categorías de la siguiente manera:

TEMA	CATEGORIA	TOPICO
Retraso Mental	1. Conocimiento de retraso mental	1.1 Conocimiento del entorno en que debe vivir una persona con retraso mental
		1.2 Forma de enseñar
Emoción y sentimientos	2. Características	2.1 Conciencia de las propias emociones y sentimientos

	emocionales del Educador Especial	2.2 Expresión de emoción y sentimientos	
Contacto	3. Fronteras del contacto	3.1 Permeabilidad	
		3.2 Conciencia de si mismo	
	4. Funciones del contacto	4.1 Funciones Sensoriales	Mirar
			Escuchar
			Tocar
			Oler
			Gustar
	4.2 Funciones Motoras	Conversar	
Moveirse			
5. Discriminación en el contacto	5.1 Asimilación		
	5.2 Rechazo		

Conocimiento de RM: se indagó sobre los conocimiento que tienen las educadoras especiales del entorno en que viven las alumnas con RML, junto con el manejo y métodos de enseñanza que utilizan para manifestar la importancia de este entorno, así como también, estimular el aprendizaje cognitivo, emocional y afectivo. Por otro lado, se investigo si las alumnas mujeres adolescente con RML a su vez, logran darse cuenta de la importancia de su entorno a través de lo que sus educadoras le manifiestan.

Características Emocionales de la Educadora Especial: se indagó si las educadoras especiales se dan cuenta de las emociones y sentimientos que tienen hacia las alumnas mujeres adolescentes con RML, y si hay un manejo adecuado de estos. Por otra parte, ver si mujeres adolescentes con RML perciben si el estado emocional de la educadora afecta en la relación entre ambos.

Fronteras del Contacto: Se indago aquellos comportamientos en que las alumnas mujeres adolescentes con RML y las educadoras especiales puedan distinguirse como distintos de otros organismos, como seleccionan elementos nutritivos de relaciones entre si y como se adaptan a las nuevas situaciones, por medio de la permeabilidad y la conciencia de si mismo.

Funciones del Contacto: se investigo sobre las formas que tienen las alumnas mujeres adolescente con RML y las educadoras especiales de acercarse y relacionarse a través del aparato sensorial y motor, además de cuales son las que más se utilizan en dicha relación.

Discriminación en el Contacto: se investigo si las alumnas mujeres adolescente con RML y las educadoras especiales diferencian lo que le resulta agradable o nutritivo de la relación que se establece entre ambos y como esto puede resultar beneficioso para ellos. Por otro lado, se investigo si diferencian lo que le resulta desagradable o toxico de la relación y como esto puede resultar dañino o perturbador.

4.5.2 Análisis de Observación

Se realizaron tres observaciones por cada dupla de mujeres adolescentes con RML y sus educadoras especiales, dentro de la sala de clases. Para esto se utilizó una pauta previamente definida considerando las temáticas a investigar (ver cuadro de análisis a observar en CD de anexos). Las observaciones permitieron conocer de una manera más cercana el contacto entre las mujeres adolescentes con RML y sus educadoras especiales, la pauta dio origen al análisis de los siguientes aspectos:

Conocimiento de RM: forma de enseñar y de pedir ayuda de las educadoras, y la recepción de parte de las alumnas mujeres adolescente con RML.

Emocionalidad de la Educadora Especial: expresión y manejo de sentimientos y emociones.

Fronteras del Contacto: accesibilidad y forma de contacto.

Funciones del Contacto: mirar, escuchar, tocar, oler, gustar, moverse y conversación.

V. ANALISIS Y RESULTADOS

El análisis en esta investigación es por categorías, en donde se presentan por duplas (Educatora-alumna) la descripción detallada e integrada de lo entrevistado y observado, apoyado por extractos de citas textuales de las participantes que ayudan a mantener la veracidad de lo indagado. Las entrevistas y las observaciones se encuentran completas en los anexos, al igual que el análisis de cada entrevista y observación. (ver CD de anexos).

Dupla Angélica (Educatora) y Loreto (Adolescente con RML)

1. CONOCIMIENTO DE RETRASO MENTAL

La educadora (Angélica) señala en la entrevista, las distintas problemáticas por las que ha pasado Loreto debido a que está inserta en un entorno familiar disfuncional. Además, el ambiente que rodea la casa de Loreto es agresivo, lo que ha tenido como consecuencia que tenga conductas disruptivas dentro del ambiente educativo, provocando conflicto con la educadora. En consecuencia, la educadora ha tomado un rol importante, ya que ha tenido que intervenir en el ambiente familiar, por medio del apoyo y orientación.

(Rol de educadora) “[...] comunicación con la mamá, cuando veo que algo no está funcionando bien[...] que la mamá sepa donde anda su hija, con quién anda, a qué hora llega, cuáles son los límites que tiene que poner, como ella recién está asumiendo la labor de mamá[...] ella se vio de repente mamá, antes era la abuelita la que llevaba todo”. (Angélica, Educadora).

Según la educadora, Loreto se ha visto perjudicada por los acontecimientos que han marcado su vida, ya que no tiene un ambiente emocional estable y continuo, teniendo como resultado que no responda académicamente de la manera que se espera. Por otro lado, según lo que reporta en la entrevista Loreto, la educadora le manifiesta la importancia que tiene la familia, sobre todo de su madre al igual que asistir a la escuela y de seguir aprendiendo.

“[...] dice que tengo que cuidar a mi mamá, porque es la única persona que tengo en esta vida[...] me dice que tengo que venir para aprender cosas, porque no quiere que ande en la calle”. (Loreto, Adolescente).

Tanto lo que reporta la educadora como Loreto, sobre la temática familiar, educativa y social, existe congruencia entre lo que dicen en las entrevistas y las observaciones. Notándose así, el manejo de parte de la educadora sobre el entorno donde vive su alumna, lo que es percibido por esta última.

En relación a la forma de enseñar y los métodos que utiliza la educadora, da cuenta en la entrevista, que el procedimiento más recurrente son las conversaciones de temas propios del aprendizaje tanto en lo cognitivo, laboral, afectivo y de relaciones sociales. En la educadora, se observa que muestra gran interés en las actividades que realizan las alumnas, se preocupa que cada alumna tenga qué hacer, está pendiente de las dificultades que puedan surgir en el trabajo. En la mayoría de las ocasiones refuerza los aprendizajes ya sea por medio de conversaciones o mostrando gráfica y detalladamente como se debe hacer el trabajo, para esto alterna la metodología, ya que en ocasiones lo realiza en forma grupal y en otras individual, dependiendo de las habilidades y del grado de dificultad que alcancen las alumnas, tratando de lograr los máximos aprendizajes en ellas. Asimismo, nunca le manifiesta que un trabajo está mal ejecutado, sino que van corrigiéndolo de la mejor manera posible, evitando así la frustración.

En general, se encuentra congruencia entre lo que se dice en las entrevistas como con lo que se observó respecto de la forma de enseñar de la educadora.

“[...] conversamos los temas que están dentro del currículo y temas que ellas propongan [...] tratando que salga de ellas los temas y orientando [...] generalmente cuando explico un trabajo [...] la siguiente vez ellas tienen explicarme a mí, como lo van a ir hacer [...] cuando le explico a una trato de que vengan varias de las que van a seguir en ese trabajo para que vean[...] Nunca les digo lo hiciste mal, desármalo,

no jamás [...] si lo haces así te va a salir mejor, siempre buscándole el lado amable a las cosas”. (Angélica, Educadora).

Loreto señala en la entrevista, que la educadora explica de una manera adecuada las actividades y tareas, donde Loreto responde a las sugerencias que le hace la educadora, concernientes a los aprendizajes tanto educativos como personales, pero manifiesta que existen situaciones que para ella las explicaciones no son suficientes. Se observó que en ocasiones, existía poca disposición de parte de Loreto.

“[...] explica dos veces[...] es poco[...] y le pregunto a las chiquillas”. (Loreto, Adolescente).

2. CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES DE LA EDUCADORA ESPECIAL

La educadora considera en la entrevista, que sus características personales y emocionales influyen en los alumnos y en su trabajo. Asimismo, dice estar conciente de las emociones que le produce trabajar con adolescentes y da cuenta de los sentimientos que le origina Loreto, reconociendo que tal vez sea ella la que impide la cercanía. Además, reconoce su motivación y expectativas hacia sí misma y hacia el

trabajo que realiza con las alumnas. En efecto, se observó en la educadora, manejo de lo que debe hacer con los sentimientos o emociones que surgen en la relación.

“[...] la Loreto me da como tristeza, tristeza porque se siente una niña que le falta cariño, le hace falta cariño y ella se deja querer no es arisca, a lo mejor la arisca soy yo”. (Angélica, Educadora).

“[...] cuando siento rabia a mí no me gusta demostrárselos mucho, porque rabia he sentido muchas veces, pero trato de no demostrarlo, afecto, cariño, tallas, de todo sí, no tengo problemas con los afectos”. (Angélica, Educadora).

“[...] esto es lo que me gusta, me encanta trabajar con niños adolescentes [...] a mí gusta hacer lo que hago, yo lo hago con alegría [...] soy comprometida con lo que hago [...] me gusta enseñar, me gusta entregar lo que yo sé, me gusta que aprendan [...] hacer lo mejor posible por las niñas, sacarlas adelante, ser perseverante con ellas”. (Angélica, Educadora).

Por otra parte, se observa en Loreto que expresa su enojo y su alegría según lo que acontece en la sala de clases, además existen ocasiones en que Loreto refunfuña sin que la educadora la vea, demostrando molestia porque le llaman la atención. Al mismo tiempo, su comportamiento está influenciado según lo que exprese emocionalmente la educadora, lo que se contrapone con la entrevista, ya que

considera que el estado emocional de la educadora no interfiere en la relación con ella.

Por un lado, la educadora no tiene problema para reconocer lo que siente por sus alumnas, sin embargo, reconoce por otro lado, que es arisca. En la observación se puede dar cuenta de esta lejanía, físicamente. Mientras que a Loreto, parece afectarle los cambios del estado de ánimo de la educadora, ya que cambia su comportamiento, pero al parecer Loreto no lo ha hecho conciente.

3. FRONTERAS DEL CONTACTO

Según lo observado, y en relación a la permeabilidad al contacto, la educadora manifiesta en la entrevista cómo se ha ido adaptando al cambio de la relación con Loreto, debido al mal comportamiento que ha experimentado últimamente la alumna, por las situaciones que ha atravesado en su entorno. Da cuenta también, que es difícil el acercamiento que se produce entre ambas, pero se observa la accesibilidad cuando la educadora está preocupada por los aprendizajes de Loreto, cuando está explicando alguna tarea o cuando necesita algo. Se observa además, que el trato de la educadora hacia Loreto y sus compañeras es amable y respetuoso en la sala de clases.

En relación a la conciencia de sí, la educadora reporta que conversa directamente con la alumna o recurre al apoderado para ver las posibilidades de cómo resolver los conflictos, haciendo partícipe a todos los involucrados en el proceso,

manteniendo así, los límites de su rol. Por otra parte, la educadora manifiesta que es importante tener en cuenta la etapa de la adolescencia, la cual cruza Loreto, debido a los cambios que conlleva esto, y que en ocasiones, cuando la educadora siente que no está capacitada para resolver algún conflicto, recurre a otros profesionales, notándose la diferenciación de los roles por parte de la educadora.

“[...] ella era bien asequible, bien amable, le gustaba trabajar pero ella tuvo un cambio muy grande después, cuando empezó a pololear [...] cuesta llegar a ella, pero eso no significa que yo no tenga conversaciones bastante profundas con ella [...] es más rebelde, si se puede decir”. (Angélica, Educadora).

En cuanto a Loreto, manifiesta en la entrevista que el acercamiento a la educadora está interferido por ser desordenada e inquieta. Cuando existe algún problema entre ambas, es debido a peleas, donde contesta o reclama porque le ha llamado la atención, cuestionando lo que se le dice. Se observa un menor acceso a la educadora y se ajusta a sus necesidades, es decir, se acerca para lo justo y necesario, cuando necesita algo o quiere salir de la sala de clases.

“[...] Loreto de repente reclama cuando yo le llamo la atención [...] ella cuestiona cuando uno toma una determinación así bien salomónica”. (Angélica, Educadora).

(Cuando pide ayuda a la educadora) “[...] cuando tengo algún problema [...] a veces [...] porque no me gusta que me ayuden tanto”. (Loreto, Adolescente).

Loreto parece tener en relación a su permeabilidad al contacto con la educadora, poca accesibilidad, y no se logra reportar ni observar claramente su adaptación a la nueva situación, ya que su cambio en el comportamiento tiene más que ver con una situación externa a la relación que hay entre ella y la educadora Angélica, pero que igualmente se ve afectada. En conciencia de sí, parece haber claro límite entre lo que es de ella y lo que no, cuestiona lo que no le parece mostrando motivación e iniciativa para hacer distintas actividades que tengan que ver con la clase.

4. FUNCIONES DEL CONTACTO

4.1 Funciones Sensoriales

Mirar: En la observación se encuentra que en el contacto visual entre la educadora y Loreto, está presente en la mayoría de las ocasiones en que conversan, mirándose a los ojos. En la educadora, se percibe una mirada intensa que utiliza cuando está explicando una tarea o cuando le llama la atención a Loreto, en la mirada denota preocupación y pareciera que con ella comunica aceptación o rechazo, así como también pregunta o afirma con la mirada. Por otra parte, en la entrevista Loreto da cuenta que la mirada es más alternada, y en la observación se corrobora que en la

mayoría de las ocasiones, responde a las miradas de la educadora cuando se le pide algo o cuando se le explica alguna tarea, mientras que en otras ocasiones en que Loreto se dirige a la educadora, cuando está en su puesto de trabajo, no existe contacto visual. También existen ocasiones cuando tiene algún problema, busca y mira a la educadora a los ojos.

“[...] muchas veces yo la miro, y ella sabe lo que yo estoy tratando de querer de ella”. (Angélica, Educadora).

(Busca la mirada de la educadora) *“[...] de repente [...] cuando le cuento mis cosas”. (Loreto, Adolescente).*

Escuchar: Respecto a la utilización del oído, la educadora da cuenta en la entrevista que escucha a Loreto y que está atenta a lo que conversa, al igual que las otras alumnas. Cuando las alumnas no están atentas, la educadora les llama la atención, obteniendo de las alumnas que escuchen y respondan a lo que se les dice. Mientras Loreto, señala en la entrevista que escucha a la educadora cuando ésta le habla, el escuchar está asociado a que responde tanto verbal como corporalmente, en general asociado a alguna actividad de clases o algún tema que a ella le interese.

“[...] sí, estoy atenta, tengo buen oído porque trato de vislumbrar, de anteponerme a los posibles conflictos”. (Angélica, Educadora).

Tocar: En relación al tacto la educadora y Loreto señalan en la entrevista que no tocan ni hacen cariño a la otra, cuestión que se corrobora en las observaciones, ya que no se observa ninguna expresión a través del tacto. En el caso de la educadora, manifiesta verbalmente la dificultad de tocar tanto a Loreto como a otras alumnas, debido a que considera que no es mucho de contacto físico, además de que puede generar molestias entre las alumnas al tener una mayor afinidad con una más que otras.

“[...] más me tocan ellas que yo a ellas, soy poco de tocar [...] yo no soy mucho de contacto [...] Si ellas me abrazan yo les devuelvo el abrazo [...] Soy poco como te digo de piel, de así andar tocando, se lo demuestro por otro lado”.
(*Angélica, Educadora*).

Oler: En la observación, no se encuentra ningún indicio de utilización del olfato para relacionarse. Sin embargo, la educadora señala que se le dificulta el tema debido a que ha tenido problemas con el curso en general respecto a la higiene personal. Por otro lado, Loreto da cuenta en la entrevista que percibe el aroma de la educadora.

“[...] De repente a lo mejor podría decir malos olores, pero no es que yo los identifique por que los tenga”. (*Angélica, Educadora*).

“[...] a colonia no más [...] de flores”. (Loreto, Adolescente).

Gustar: Existe dificultad de señalar en la entrevista alguna forma de contacto a través del gusto, y no se verifica en la observación. Lo que sí se manifiesta, es el proceso de comer asociado al gusto, y que sucede en las convivencias dentro del curso cuando comparten alimentos.

“[...] en las convivencias [...] hemos compartido [...] ellas saben por ejemplo que yo no como paté”. (Angélica, Educadora).

“[...] en una convivencia [...] comiendo torta y estábamos diciendo todas que estaba rica”. (Loreto, Adolescente).

4.2 Funciones Motoras

Conversar: la educadora y Loreto dan cuenta en las entrevistas, que utilizan la conversación, ya sea a través de las clases o por conversaciones a nivel personal, observando en la educadora un lenguaje técnico y palabras acordes a la edad y la situación. Además, la educadora utiliza diferentes tonalidades de voz, siendo característica principal un tono fuerte y claro, es parejo y continuo y va asociado a expresar lo que sucede en la interacción con Loreto. El uso de las palabras que emplea la educadora son adecuadas para el entendimiento de las alumnas, utiliza un lenguaje técnico para referirse a los aspectos del taller, además de utilizar palabras

acorde a las características de las alumnas tanto cognitiva como de la etapa del desarrollo. En el caso de Loreto, se observa que su tono es fuerte casi al borde de gritar, siendo un continuo de ella, que cambia solamente dependiendo de la distancia física que existe entre ambas. Por otro lado, Loreto utiliza un lenguaje acorde a su edad, usando modismos con la educadora, pero manteniendo en el respeto y la distancia generacional hacia ella.

“[...] tengo la voz potente, siempre he mantenido una voz fuerte para que me escuchen, de repente más suave, más que suave lento [...] generalmente es con palabras, conversando suave jamás con gritos, no es la idea”. (Angélica, Educadora).

“[...] le hablo fuerte [...] no hecho garabatos delante de la profe”. (Loreto, Adolescente).

Moverse: En las interacciones dentro de la sala de clases, se observa una notoria diferencia en los movimientos de las alumnas respecto a lo que se observa en la educadora, la cual se mueve bastante menos. La educadora se acerca físicamente a las alumnas cuando explica o corrige alguna tarea, permaneciendo la otra parte del tiempo, en su escritorio o preparando materiales. El desplazamiento de la educadora es más rígido, con poca flexibilidad, la mayor parte del tiempo permanece erguida y utiliza mucho las manos para explicar alguna situación. En el caso de Loreto, es bastante inquieta y tiene gran flexibilidad en sus movimientos, cuando se dirige a la

educadora mantiene la distancia corporal. Loreto se levanta de su puesto de trabajo con energía y continuamente, haciendo notar su presencia con su postura corporal.

“[...] uso mucho movimiento de las manos para comunicarme con las alumnas” (Angélica, Educadora).

“[...] soy inquieta [...] moviendo los pies”. (Loreto, Adolescente).

La educadora señala en la entrevista que principalmente utiliza el habla, el conversar y la mirada para relacionarse con las alumnas y con Loreto. Lo anterior se manifiesta claramente en las observaciones realizadas, habiendo correlación entre lo que la educadora dice y lo que se observa de ella, al igual que con Loreto.

5. DISCRIMINACIÓN EN EL CONTACTO

De acuerdo a lo que refiere la educadora en la entrevista, es beneficiosa para sí misma la relación que establece con sus alumnas, se nutre de ellas, aprende y considera que se actualiza en la forma de hablar de los adolescentes, tratado así que la brecha generacional no se aleje demasiado. De la relación con Loreto, le agrada que ésta tenga respuestas para todo lo que sucede y que no se deja estar. Esto hace que exista un encuentro más alegre entre ambas. Por otra parte, Loreto manifiesta en la entrevista que le gusta cuando se ríe con la educadora, le ayuda en el crecimiento como persona, por ejemplo al intentar que no sea tan infantil en sus comportamientos,

además que la beneficia en los aprendizajes que ha obtenido, así como también dar cuenta de sus sentimientos de cariño hacia ella.

“[...] me encanta trabajar con niños adolescentes [...] me nutro de ellas, voy aprendiendo cosas y me actualizo [...] la Loreto [...] tiene la contestación en la punta de la lengua, me hacen reír”. (Angélica, Educadora).

“[...] cuando llega simpática [...] cuando empieza a reírse con nosotras”. (Loreto, Adolescente).

La educadora cuenta en la entrevista, que los eventos que resultan desagradables en la relación con Loreto, tienen que ver con un problema de higiene personal, pero que no llega a ser amenazante para establecer una relación con ella. Desde el punto de vista de Loreto, lo que resulta desagradable de la relación con la educadora, es que esta última se enoja, y le llama la atención por ser desordenada y por salir de la sala de clases, cuando no corresponde o no está autorizada, produciéndose un conflicto puesto que en varias ocasiones, Loreto le ha levantado la voz produciendo distancia y enojo entre ambas.

“[...] las cosas que más me molestan generalmente son, problemas más que nada de presentación y aseo personal [...] porque a mí las cosas que me molestan, yo

se las digo [...] Porque trato que en el momento que ocurren las situaciones de buscar las soluciones ya, inmediatamente”. (Angélica, Educadora).

“[...] como que es muy pesá conmigo [...] porque soy muy desordenada [...] me arranco [...] me aburro que ella se enoje”. (Loreto, Adolescente).

Dupla Claudia (Educadora) y Marcela (Adolescente con RML).

1. CONOCIMIENTO DE RETRASO MENTAL

La educadora (Claudia) en la entrevista, señala que el entorno en el cual está inserta Marcela, está interferido por problemas de la dinámica familiar, además siente la necesidad de que Marcela sea atendida médicamente, ya que considera que tiene problemas psiquiátricos, pero que no ha logrado convencer a los padres que lo vean de esta manera. Según la educadora su rol está en mediar, entre lo que observa de Marcela en relación a su familia y sus comportamientos dentro de la escuela, puesto que considera que el entorno familiar no es adecuado para ella, ya que el ambiente emocional no es acorde a lo que necesita. Por otra parte, Marcela señala en la entrevista, que la educadora le manifiesta la importancia de la familia, de cómo se tiene que relacionar con ellos, cómo tiene que ser su comportamiento y qué es lo que debe mejorar, así mismo cuenta que la educadora es exigente con ella cuando está enojada y que está pendiente que no haga nada indebido dentro de la escuela.

“[...] hay como una dinámica familiar que no le hace bien a la Marcela [...] ella se queja de que en su casa no la quieren, que no la aceptan, y ese es el continuo quejar de ella”. (Claudia, Educadora).

“[...] ella necesita la orientación de un profesional [...] que diga cómo manejar algunas situaciones y que la misma familia también colabore [...] yo le digo a la mamá que su salud mental no está bien, por lo tanto, tiene que recurrir a la persona adecuada y le digo que ella tiene que poner todo su esfuerzo”. (Claudia, Educadora).

Respecto a la forma de enseñar, la educadora manifiesta cómo utiliza el reforzamiento con cada alumno, reconociendo los avances que tienen en su formación. La educadora enfatiza el uso de ejemplos utilizando temáticas conocidas y habituales para ejemplificar, organiza al curso en grupos para realizar las actividades, aunque existen ocasiones en que trabajan individualmente, dándole tiempo prudente para ejecutar la actividad. Es directiva en el trabajo, un poco imponente, utiliza los golpes con sus palmas para incentivar las respuestas de los alumnos cuando estos no responden. Además insiste a que haya interacción entre ella y los alumnos, hace que los alumnos respeten los turnos, es didáctica para explicar.

También destaca la importancia del monitor con el que trabaja dentro del taller, ya que señala que son un equipo y por lo tanto, deben estar de acuerdo en la metodología que utilizan para enseñarles a los alumnos.

“[...] Claro, que nosotros la felicitamos, cada logro del alumno, lo felicitamos [...] nosotros siempre la estimulamos y reconocemos todos los logros que ella tiene tanto de la parte de encuadernación como en la parte de formación personal”. (Claudia, Educadora).

Marcela señala, que la educadora les habla fuerte para que entiendan las actividades que se realizan en grupo, y la corrección se hace entre todos los alumnos. Cuando comete algún error en las actividades menciona que se siente mal por haberse equivocado. También se observó en Marcela, cuando existen dificultades en su aprendizaje, pregunta y cuando no logra lo esperado por la educadora, impresiona angustiada y nerviosa reflejándose un alejamiento con la educadora.

“[...] Siempre me concentro en lo que estoy haciendo, siempre trabajo en grupo, no lo hago sola [...] la corregimos entre todos”. (Marcela, Adolescente).

2. CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES DE LA EDUCADORA ESPECIAL

La educadora da cuenta en la entrevista, de cómo ha ido variando la relación con Marcela y cómo lo ha enfrentado con el tiempo. Asimismo, está conciente de su preocupación por ella, tanto de los aprendizajes como en su salud mental. También

reconoce sentimientos de cariño hacia ella, manifestando que los expresa. Pero considera que su rol en el área emocional de Marcela, no es importante.

“[...] yo pienso que un profesor, ... siempre debe estar al lado de la casa de un deficiente [...] ella siente que no la quieren ... entonces más encima que en la escuela yo le hiciera eso, imagínate pobre cabra, no, no tengo corazón para hacer una cosa así [...] ella sabe que yo la quiero [...] yo la quiero como tal y creo que como profesora me tengo que preocupar, si no se preocupan los demás, yo tengo que preocuparme porque no la puedo desamparar”. (Claudia, Educadora).

“[...] mira cuando yo la veo llorar se me parte el alma, llora porque yo le llamo la atención, porque yo le he dicho algo, se me parte el alma, pero me hago la dura no más, no me voy a poner a llorar con ella”. (Claudia, Educadora).

Sobre esto, se puede inferir que la educadora no tiene plena conciencia de lo que menciona respecto a sus sentimientos. Primero dice que acepta a Marcela por lo que es y que trata de ampararla, notándose que la aceptación tiene más que ver con una obligación en su rol, que con una característica de ella. Y seguido menciona que cuando Marcela llora se tiene que hacer la dura, evitando demostrar sus sentimientos. Dando a entender entonces, que no existe ni aceptación en Marcela ni en ella misma.

De la misma forma, la educadora señala la importancia de la salud mental de su alumna para que viva una vida tranquila.

“[...] tu salud mental, tu tranquilidad [...] es más valioso que cualquiera cosa [...] y a eso construimos todos los que te rodeamos [...] porque ella tiene derecho a ser feliz y viva una vida tranquila [...] como cualquier persona y tener un tratamiento adecuado”. (Claudia, Educadora).

En las observaciones, se pudo constatar que la educadora manifiesta la molestia y enojo cuando Marcela no está atenta a las actividades de la clase, o molesta a sus compañeros, así como también cuando considera que ha cometido algún error. Por otro lado, se observa que existe desagrado o frustración cuando la educadora incentiva a los alumnos en la clase y no obtiene respuesta satisfactoria.

Por otro lado, Marcela señala en la entrevista, que la educadora no la toma en cuenta en comparación a sus compañeros. Asimismo, da cuenta que la educadora es muy enojona, pesada y vigiladota, pero que a pesar de esto, manifiesta que existe cariño entre ambas. Lo que se encontró dentro de la observación, es que Marcela se ríe irónicamente cuando la educadora le llama la atención o cuando pasa algo anecdótico en la sala de clases. Además, se burla de la educadora y repite las cosas que ésta le dice, pero a sus espaldas.

(Cuando la educadora está enojada) *“[...] Ahí no me pesca. Pesca a los demás pero menos a mí”. (Marcela, Adolescente).*

Para Marcela no es claro si el estado emocional de la educadora, influye en la forma en que se relacionan, sin embargo, se puede describir que sí afecta, ya que Marcela señala cuáles son las dificultades que tiene con la educadora y que tienen directa relación con la percepción que tiene de las emociones de la educadora.

3. FRONTERAS DEL CONTACTO

La educadora da cuenta en la entrevista, en relación a la permeabilidad, que existe acercamiento entre ambas, sea para situaciones escolares o para comentar algún problema personal. Sin embargo, se observa que existe poca accesibilidad de la educadora cuando las clases son dirigidas por el monitor, pero esto no cambia en Marcela, ya que se acerca de la misma forma y espontaneidad a la educadora. Generalmente Marcela se sienta al lado y entabla conversación con la educadora, respondiendo esta última a las conversaciones de Marcela, pero con poca energía y vitalidad, además, de ser un tanto indiferente, ya que la mayoría de las ocasiones, la educadora está concentrada en su trabajo, lo que pone en evidencia la poca accesibilidad de parte de la educadora. Por otro lado, Marcela considera en la entrevista que su relación con la educadora está interferida, porque no la considera como ella espera, percibiendo claramente la poca apertura que la educadora tiene hacia ella.

(Situaciones en que se acerca) “[...] *En todas las que sea necesaria, en instrucciones de trabajo, para conversar ella se acerca a mi lado, a veces se sienta a*

mi lado a conversar y en otras oportunidades me cuenta que tiene problemas en la casa”. (Claudia, Educadora).

“[...] si hablo con ella para contarle mis cosas, siempre me pregunta si he ido al médico[...] ella no me pesca mucho como que no confía mucho en mí, y dice que soy mentirosa [...] como que no pesca, como que pesca a los demás no más y a mí me deja a un lado”. (Marcela, Adolescente).

La educadora refiere en la entrevista, sobre las dificultades que ha tenido en la adaptación en la relación con Marcela, debido a que considera que ella es muy entrometida, impulsiva y mentirosa, esto ha generado conflictos entre ambas, incluso por el pololeo de Marcela, ya que la educadora ha impuesto reglas que debe cumplir para que se adapte a diversas situaciones. Sin embargo, esto ha tenido como consecuencia problemas de convivencia en la sala de clases.

“[...] el primer año fue bastante conflictivo [...] el asunto del pololeo [...] dificultó más las relaciones [...] el quiebre es por la misma razón, el quiebre es porque yo no la dejo que haga ciertas cosas durante el recreo con el pololo [...] de hecho ella me ha insultado, me ha dicho garabatos [...] puede que yo le hable en forma alterada [...] yo pienso que en el caso de ella yo tengo que ser así, en determinadas circunstancias porque si ella tiene ese precedente de que me la gana a mí, estoy sonada, nunca voy a poder instalar ninguna conducta en ella [...] Yo no me

meto en su vida, yo me meto en lo que a mi me corresponde como profesora en lo que ella tiene que hacer aquí en la escuela”. (Claudia, Educadora).

Por otra parte, en relación a la conciencia de sí, la educadora da cuenta en la entrevista que su rol tiene que ver tanto en la formación en el aspecto laboral como personal de los alumnos. Esto se corrobora en las observaciones, ya que se escucha reiteradamente que las conversaciones de la educadora se enfocan la mayor parte del tiempo, en cosas de la vida familiar de Marcela, haciéndole preguntas y aconsejándola. Sin embargo, queda la sensación de que los límites de su rol no quedan claros puesto que, interfiere sobre la vida íntima de su alumna, enfocándose en la temática que va más allá de sus límites.

“[...] a mí me corresponde además de la formación de un oficio, me corresponde la formación de ella como persona”. (Claudia, Educadora).

4. FUNCIONES DEL CONTACTO

4.1 Funciones Sensoriales

Mirar: la educadora señala en la entrevista, que la utilización de la mirada es fundamental para establecer contacto con Marcela, la utiliza tanto para llamarle la atención como para expresar emociones. Sin embargo, las observaciones se contrarrestan, ya que el contacto visual que entabla la educadora con Marcela es

débil, es una mirada fija que pareciera no expresar emoción, siendo más continua cuando es ella quién entabla la conversación con su alumna.

“[...] cuando ella está en algo que ella no debe hacer yo la miro no más, seria y ella deja de hacer lo que está haciendo[...] cuando tenemos conversaciones yo le digo Marcela, tú tienes que establecer contacto visual con una persona, así la persona se va a ir dando cuenta de tus emociones, de lo que está pasando en ti, tú miras para el suelo yo no me doy cuenta, ni tú te das cuenta cuáles son mis emociones, así que mírame por favor y levanta la cabeza y mira”. (Claudia, Educadora).

En cambio Marcela, señala en la entrevista que la utilización de la mirada es distante y se produce cuando necesita conversar con la educadora. Observándose que cuando conversan, Marcela la mira a los ojos cada vez que se acerca a ella. Sin embargo, cuando la educadora le llama la atención, mira hacia abajo con una mirada apagada e incluso, en ocasiones no existe contacto.

“[...] Cuando ella me habla sí [...] Cuando necesito cariño, y cuando necesito conversar con ella”. (Marcela, Adolescente).

Escuchar: Tanto la educadora como Marcela, señalan en sus entrevistas, que utilizan el oído para contactarse, ya que ambas indican que se escuchan y ponen atención cuando conversan, lo que por otra parte, se observa que responden tanto

verbal como corporalmente a la situación, es decir, hay correspondencia entre lo que dicen con lo que se observa. Aunque las respuestas no son de forma inmediata, existe un tiempo para ello, debido a que en la mayoría de las ocasiones, el uso de la audición está mediado por trabajos de clases o por conversaciones a nivel personal que se producen dentro del contexto de la sala.

Tocar: En la relación de Claudia con Marcela, existe poco acercamiento a través del tacto, sólo la educadora señala en la entrevista, que la ha peinado en algunas ocasiones, pero esto no es exclusivo en la relación con Marcela, sino que se da con el resto de las alumnas. Observándose que ninguna utiliza el tacto para relacionarse. También se infiere que hay dificultad tanto para verbalizar como para contactarse corporalmente.

Oler: La educadora señala en la entrevista, que ha percibido el aroma de Marcela lo describe como colonia de guagua. Por otro lado, Marcela no reconoce haber percibido el aroma de la educadora. Además, en la observación no se vio manifestación de la utilización de este sentido, por lo tanto, no se puede hacer una inferencia al respecto.

Gustar: Existe dificultad de señalar en la entrevista, el contacto a través del gusto. Lo que sí se logra manifestar, es el proceso de comer asociado al gusto y que se relaciona con los alimentos que le agradan a la educadora y que son regalados por

Marcela. En las observaciones, no se manifestó la utilización del gusto para relacionarse en ninguna de sus formas, lo que no fue posible hacer inferencias.

“[...]Pan amasado, me ha traído de cuando al principio iba mucho a la casa de su suegra [...]la veces me traen fruta y yo le compro a los chiquillos todas las golosinas que pasan a vender aquí” (Claudia, educadora).

4.2 Funciones Motoras

Conversar: La educadora señala en la entrevista, que por la forma de hablar y el lenguaje, se comunica con Marcela. Observándose que el tono de voz es enérgico, con potencia y fluctuante, dependiendo de lo que se quiera expresar, es decir, si es la explicación de un tema para motivar cuando no hay respuesta de los alumnos o para llamarles la atención. Además, en la educadora se observó que las palabras que utiliza, son acordes a las características de los alumnos, puesto que son simples y de fácil entendimiento. Cuando se dirige a Marcela, lo hace con un tono de voz cambiante y con menos energía, y cuando Marcela entabla conversaciones con ella, ésta responde casi sin entusiasmo.

“[...] por la voz yo creo que yo voy comunicándole cosas a ella [...] soy calmada para hablar [...] pero mi tono de voz cuando yo hablo pareciera me dicen los chiquillos que yo estuviera enojada [...] cuando ella se sienta al lado mío y me va

a contar algo, ahí hablamos de otra manera, porque es como una confidencia entonces tengo que tener otro tono". (Claudia, Educadora).

En general se observó que su tono de voz efectivamente es suave como ella señala, sin embargo, en ocasiones su tono cambia bruscamente cuando no obtiene de sus alumnos lo que espera, dando gritos y demostrando enojo con la voz.

En cuanto a Marcela, señala en la entrevista que habla tranquila con la educadora, pero en algunas ocasiones ha tenido problemas porque le ha faltado el respeto. Durante las observaciones se vio que el tono de voz es parejo y suave, para expresar distintos acontecimientos y sin mayores diferencias en la relación con la educadora, respecto a la relación que establece con sus compañeros. La utilización que hace Marcela de las palabras para relacionarse con la educadora, es de un lenguaje más concreto, con palabras comunes y manteniendo la mayoría de las ocasiones el respeto por ella.

Moverse: La educadora Claudia, no logra dar cuenta en la entrevista qué movimientos corporales utiliza para relacionarse con Marcela. Durante las observaciones, dentro de la sala de clases se puede describir que la utilización de movimientos corporales varía según la clase, ya que dentro del taller de encuadernación se realizan algunas actividades de pie, y rotan en el puesto de trabajo. Mientras que en las clases cognitivas a cargo de la educadora, la mayor parte del tiempo permanecen sentados. En la educadora se observa, que utiliza con gran

frecuencia los movimientos de las manos cuando explica, dando palmadas para llamar la atención o golpeando la mesa. La mayor parte del tiempo permanece sentada en su escritorio frente a los alumnos, pero dando varios movimientos oculares para observarlos, y cuando se levanta, se observa poca energía al caminar y cansancio. Por otra parte, en Marcela se observa que se levanta en reiteradas ocasiones de su puesto de trabajo, moviéndose de forma más rígida, con movimientos controlados. Además, en reiteradas ocasiones apoya su cabeza sobre sus manos o sobre la mesa cuando la educadora está hablando.

“[...] Cuando ella me llama, llego corriendo, qué profe. Me muevo, como que me pongo nerviosa, muevo los pies... las manos... empiezo a tiritar entera”.
(Marcela, Adolescente).

La educadora da cuenta en la entrevista, que el sentido que más utiliza para relacionarse con Marcela, es la mirada, señalando que es fundamental para transmitir emociones. Pero que de alguna manera, está interferida por las percepciones o prejuicio que tiene de la alumna, lo que produce que no se contacte de una forma óptima.

5. DISCRIMINACIÓN EN EL CONTACTO

Entre la educadora y Marcela hay beneficios en la relación que las nutre y fortalece. En las entrevistas, consideran que ambas tienen atributos que hacen que las

quieran y las destaquen, en la relación que establecen con otras personas. Además, Marcela considera que la educadora la ayuda en su crecimiento personal.

“[...] ella tiene cosas que hacen que tu la quieras, es como bien preocupada de una [...] Es como muy bondadosa”. (Claudia, Educadora).

“[...] la honradez que tiene [...] El cariño... que le tiene a los demás [...] igual me tiene harto cariño”. (Marcela, Adolescente).

(Ayuda de la educadora) *“[...] Hablando conmigo, las dos no más...en cualquier otro lado, en el patio aunque sea pero donde no haya nadie”. (Marcela, Adolescente).*

Además, según lo que se indagó en las entrevistas, en la relación que existe entre la educadora y Marcela, existen elementos que interfieren en el contacto, principalmente el reconocer por parte de la educadora situaciones y actitudes de Marcela que han producido roces entre ambas. Por otra parte, dentro de las cosas que a Marcela le molestan y desagradan de la educadora, es que en ocasiones la obliga a cumplir reglas dentro de la sala de clases, en las cuales no siempre está de acuerdo, además que estas situaciones producen en la educadora molestia, en donde se ve afectada directamente la relación entre ambas.

“[...] Me desagrada el que sea mentirosa y que sea muy manipuladora [...] es como difícil que ella no mienta, yo creo que ella va a seguir mintiendo y a lo mejor menos pero va a seguir mintiendo [...] ella piensa que yo no voy a ser capaz de comprender y eso, por eso me miente”. (Claudia, Educadora).

Dupla Angélica (Educadora) y Andrea (Adolescente con RML)

1. CONOCIMIENTO DE RETRASO MENTAL

La educadora reporta en la entrevista, que el entorno en donde vive Andrea por un lado, no es adecuado porque el sector en que habita presenta problemas de alto riesgo social. Pero por otro, es adecuado porque la madre se preocupa de manejar la situación integrando a Andrea en un grupo religioso que le entrega valores. Además, la educadora manifiesta que ella también juega un papel importante en este entorno, ya que su rol es conversar con su alumna y su madre para orientarlas. Andrea por su parte, es consciente de todo esto, manifestando en la entrevista que la educadora la orienta, dándole consejos que le sirven.

(Respecto al entorno) *“No es bueno [...] pero hay manejo de parte de la mamá [...] en conjunto les hablo [...] ellas tienen que saber seleccionar sus amistades”. (Angélica, educadora).*

(Respecto a su rol) “[...] *conversación con la mamá [...] hemos conversado bastante y orientándola [...]*”. (Angélica, educadora).

Para estimular el aprendizaje en las alumnas, la educadora reporta detallar y supervisar los contenidos de las clases, enseñando de forma práctica y rutinaria, tomando ejemplos de la vida cotidiana y entablando conversaciones en donde relaciona tanto lo cognitivo como afectivo y de relaciones sociales. No expone a situaciones de fracaso que lleven a la frustración, al contrario, refuerza positivamente. Lo mismo se puede dar cuenta en las observaciones, donde se corrobora lo que la educadora dice hacer. Además, en las observaciones se pudo dar cuenta que la educadora promueve un ambiente emocional adecuado para facilitar el aprendizaje, mostrándose tranquila y entusiasta con lo que realizaba.

“*Temas que están dentro del currículo y temas que ellas propongan [...] tratando que salga de ellas los temas y orientando*”. (Angélica, educadora).

“*Nunca les digo lo hiciste mal, desármalo no, jamás [...] siempre buscándole el lado amable a las cosas*”. (Angélica, educadora).

2. CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES DE LA EDUCADORA ESPECIAL

Respecto a las características emocionales de la educadora, ésta da cuenta en su entrevista, estar conciente de las propias emociones y sentimientos que tiene hacia su alumna, manifestando tenerle cariño y manejando sus sentimientos, ya que es su deber dar afecto porque en sus hogares se vive mucha agresividad, y que cuando tiene rabia, intenta no demostrarlo. Reconoce que hay características personales que facilitan la buena relación con Andrea, así como también sus estados emocionales afectan en la de los alumnos. Andrea por su parte, también reconoce en la entrevista, que influye el estado de ánimo de la educadora en el suyo y en sus compañeras en general. En las observaciones realizadas, se puede corroborar el sentimiento de cariño que la educadora manifiesta hacia Andrea, puesto que su acercamiento a ella era con una espontánea ternura. Las veces que se le vio molesta con alguna alumna, se desaparecía una vez que se lo manifestaba y no lo generalizaba hacia las demás alumnas, es decir, hay manejo de los sentimientos. El trato de la educadora hacia sus alumnas es parejo para todas, no se observó diferencias.

(Respecto de su estado de ánimo) *“Cuando anda enojada nadie se acerca a ella”*. (Andrea, adolescente).

(Estado de ánimo) *“Sí yo creo que sí [...] cuando a una la ven alegre, ellos están alegres [...]”*. (Angélica, educadora).

(Manejo de las emociones) *“Sí, tienes que... ser así [...] si uno no es capaz de acogerlos estamos mal [...] cuando tengo rabia trato de no demostrárselo mucho”.* (Angélica, educadora).

(Características que facilitan la relación) *“Comprometida [...] me gusta enseñar [...] tener paciencia [...] no ser enojona [...]”.* (Angélica, educadora).

3. FRONTERAS DEL CONTACTO

Tanto la alumna como la educadora reportan en sus entrevistas, tener una buena relación, existiendo permeabilidad al contacto, es decir, que la accesibilidad al acercamiento es flexible, lo que también se puede corroborar con las observaciones, ya que se observó todo el tiempo que cuando Andrea se acercaba a la educadora, ésta respondía de inmediato para poder ayudarla en lo que necesitara, tanto para ayudarla en alguna tarea como para opinar sobre algo que Andrea le contara, de igual manera pasaba cuando la educadora se acercaba a Andrea, quién también respondía de inmediato. Además, la educadora da cuenta de tomar conciencia de sí, en relación a su rol como educadora, conociendo sus límites ante algún problema que Andrea presente, ya que intenta solucionarlo en conjunto con la alumna y su madre, pero cuando sobrepasa a sus conocimientos, es capaz de acudir a otro profesional para saber qué hacer. Mientras, Andrea también manifiesta tener conciencia de sí, en la relación que establece con su educadora al reconocer diferencias entre sí misma y la educadora, manifestando que la educadora posee cualidades que a ella no posee y que

le gustaría poder ser así, además de querer poder hacer cosas que hace la educadora. Sin embargo, de lo que se obtuvo en la observación, se infiere que Andrea en ocasiones no se diferencia, quedándose a la espera de alguna instrucción de la educadora, sin presentar motivación por algo o iniciativa propia. Además, espera en cada actividad ser constantemente reforzada por la educadora.

(Respecto a la relación) *“Buena [...] siempre ha sido buena [...] cuando se porta bien uno [...]”*. (Andrea, adolescente).

(Respecto a la relación) *“Ella siempre ha sido igual, es trabajadora, respetuosa [...] no da problemas [...] es bien asequible”*. (Angélica, educadora).

4. FUNCIONES DEL CONTACTO

4.1 Funciones Sensoriales

Mirar. En la entrevista, se manifiesta interferencia en el contacto a través de la mirada por parte de Andrea, existiendo ocasiones en que corre su vista hacia otro lado cuando la educadora se dirige a ella. Al contrario, la educadora manifiesta mirar siempre a todas sus alumnas, lo que se corrobora con las observaciones, ya que la educadora mira a Andrea de una manera intensa cada vez que le dirige la palabra y cuando Andrea se dirige a ella. También se observó que Andrea al contrario de lo que manifestó, mira a la educadora sin correr su vista hasta que termina la interacción.

“Sí la miro, pero cuando ella me habla miro para otro lado”. (Andrea, adolescente).

“Sí, [...] como que saben con mi mirada, saben lo que significa”. (Angélica, educadora).

Escuchar. En la entrevista, se reporta contacto al escuchar de parte de la educadora, mientras que la alumna manifiesta no tener la capacidad de retener lo que la educadora dice. En las observaciones, se pudo dar cuenta que la educadora está permanentemente alerta escuchando todo lo que Andrea dice, ya que en algunas ocasiones en que la educadora está en su escritorio realizando algo, opina sobre algo que la alumna ha dicho. Con Andrea, se observó que sí escuchaba a la educadora cuando le hablaba, aunque muchas veces se distraía, pero esto parece tener más que ver con dificultades de atención.

“A veces porque la escucho y después me entra por aquí y me sale por acá”. (Andrea, adolescente).

“Sí, estoy atenta, tengo buen oído porque trato de vislumbrar, de anteponerme a los posibles conflictos”. (Angélica, educadora).

Tocar. Tanto la alumna como la educadora reportan en las entrevistas, no establecer contacto a través del tocar. La educadora manifiesta dificultad para

contactarse a través de este sentido por motivos de personalidad y por no generar dificultades de relación en sus alumnas, ya que así podría notarse las preferencias. Dentro de las observaciones, se pudo constatar que no hay contacto a través del tocar.

“Soy poco de tocar [...] encuentro que si le doy mucho interés a una, el resto se molesta [...]”. (Angélica, educadora).

Oler. En las entrevistas, existe reconocimiento de olores entre la alumna y la educadora, los cuales logran identificar si son agradables o no para ellas. Dentro de lo que se observó, no hubo manifestación de esta índole de parte de la alumna ni de la educadora.

“[...] De repente a lo mejor podría decir malos olores [...]”. (Angélica, educadora).

Gustar. Existió dificultad para reportar en las entrevistas, contacto a través del gusto, sin embargo, lo que se reporta, es contacto a través del proceso de comer, en donde se comparte alimentos. En lo que se pudo observar, no se presentó algún momento en que la alumna y la educadora compartieran alimentos.

“Ah, cuando hacemos convivencia compartimos”. (Andrea, adolescente).

“Sí, en las convivencias”. (Angélica, educadora).

4.2 Funciones Motoras

Conversar. En la entrevista, Andrea reporta establecer contacto por medio de la conversación con la educadora, hablándole con un tono suave y con palabras respetuosas, mientras que la educadora manifiesta tener una voz generalmente fuerte. Esto se corrobora con las observaciones, Andrea utiliza efectivamente palabras respetuosas hacia la educadora, y con una tonalidad que fluctúa dependiendo la situación, a veces suave y otras más fuertes. Mientras que en la educadora se observa que utiliza un lenguaje de palabras simples y una tonalidad de voz fuerte pero acompañado de buen humor.

“Yo generalmente tengo la voz potente [...] de repente más suave, más que suave, lento”. (Angélica, educadora).

Movimiento. La educadora reporta en la entrevista, tener mucho movimiento de sus manos para conversar o explicar algo. Mientras que la alumna reporta movimiento corporal para comunicarse con la educadora. Pero en las observaciones, se pudo dar cuenta que la educadora adopta una postura erguida frente a Andrea y los movimientos parecen ser rígidamente controlados, mientras que en Andrea, su postura es como de cansancio al caminar, arrastrando sus pies y agachando sus hombros.

“Uso mucho movimiento de las manos para comunicarme”. (Angélica, educadora).

“Voy caminando, tranquila”. (Andrea, alumna).

5. DISCRIMINACIÓN EN EL CONTACTO

Según lo que se indagó en las entrevistas, Andrea asimila que le agradan cosas de la educadora, y reconoce que no se lo manifiesta a pesar de que sabe que podría ser beneficioso para la relación entre ambas. De todos modos, Andrea da cuenta que esta relación resulta nutritiva para ella, porque la educadora le ayuda en su crecimiento como persona. La educadora también manifiesta agradecerle Andrea sin mayor profundización.

“[...] Simpática... No, no le he dicho. Me da vergüenza”. (Andrea, adolescente).

(Para qué beneficioso) *“Porque así habría más comunicación entre las dos”. (Andrea, adolescente).*

(Nutritivo) *“[...] Ser más madura, cuando hemos contado problemas cuando tenemos con las compañeras [...] que cuando uno pololea tiene que hacerse respetar [...] porque así uno aprende más cosas en el taller”. (Andrea, adolescente).*

“Es como amorosa... como niñita, es una cosa como afectiva [...]”.
(Angélica, educadora).

Por otro lado, Andrea reporta que le desagrada cierta actitud de la educadora, pero que no se lo dice aunque reconoce que es importante decirlo, para el buen desarrollo de la relación entre ambas. Mientras que la educadora reconoce también desagradarle una actitud de Andrea, que sí se lo manifiesta. Sin embargo, la educadora no ve amenazada la relación entre ambas por las cosas que le molestan de Andrea.

“Cuando se enoja a veces, cuando empieza a retar a todas”. (Andrea, adolescente).

“[...] El poco cuidado que tiene de su presentación personal y el auto cuidado de su cuerpo [...] están demasiado gorditas”. (Angélica, educadora).

“No veo amenaza de ninguna parte, no”. (Angélica, educadora).

Dupla Julia (Educada) y Gabriela (Adolescente con RML)

1. CONOCIMIENTO DE RETRASO MENTAL

Según lo que se obtuvo de las entrevistas, para la educadora, Gabriela vive en un entorno adecuado, en donde los padres se han provisto de buena situación económica y apoyo emocional hacia su hija. Es más, si algo afecta en Gabriela es que los padres la han sobreprotegido, quitándole la posibilidad de desarrollar su autonomía e independencia. Además, los padres han atravesado por una crisis matrimonial que a Gabriela también parece afectarle. El rol de la educadora es hacer ver a los padres lo que a Gabriela está afectando y orientándolos para mejorar la situación. Y en relación a su rol con Gabriela, para poder motivar su aprendizaje, que a veces se ve disminuida por estas situaciones, le explica de forma detallada y la supervisa, es práctica y orienta el aprendizaje a lo cognitivo, afectivo y de relaciones sociales. No expone a Gabriela a fracasos que la puedan frustrar, si no que más bien, la refuerza positivamente, hechos que se corroboran con las observaciones. Se observó además, que la educadora una vez que explica deja largos momentos para que los alumnos realicen solos las actividades, pero siempre bajo su supervisión. Lo que no se observó fue la capacidad de organización adecuada dentro de la sala de clases, ya que varias veces los alumnos se encontraban dispersos haciendo cualquier cosa, generando un ambiente caótico en donde no se logró ver límites de parte de la educadora.

(Respecto al entorno) *“El entorno familiar es adecuado [...] en cuanto al estatus social [...] el cariño también [...] el problema es el manejo que han tenido los papás con el asunto de la sobreprotección [...] han tenido crisis matrimoniales más o menos seria [...]”*. (Julia, educadora).

(Respecto a la motivación) *“Este año tuvimos que tomar una actitud un poco más restrictiva [...] era tal la negación que no quería hacer nada [...] intentábamos motivarla por el lado del entrenamiento de que iba luego a salir a la práctica, eso la motivó mucho [...]”*. (Julia, educadora).

Por otro lado, en la entrevista Gabriela percibe lo que la educadora manifiesta sobre su entorno familiar, la escucha y hace caso en sus consejos, ya que lo que la educadora dice, para Gabriela es significativo. Dentro de la sala de clases, se observó que efectivamente Gabriela se acercaba frecuentemente a la educadora, y que más de una vez le conversaba sobre su vida personal buscando orientación.

(Importancia de la educadora) *“Por los consejos que me da ella [...] me ha enseñado harto, hartas cosas”*. (Gabriela, adolescente).

2. CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES DE LA EDUCADORA ESPECIAL

La educadora reporta en la entrevista, que está conciente respecto de lo que siente por Gabriela, manifestando que siente cariño, que la quiere, siendo capaz de expresárselo, y que el estado de ánimo que predomina en ella es la alegría. También reconoce que su estado emocional influye en el de Gabriela sin profundizar mayormente, menciona características personales de ella que facilitan la relación con

Gabriela y el rol que cumple dentro de la emocionalidad de su alumna. Gabriela por su parte, percibe lo mismo que la educadora manifiesta, que la quiere y que la ayuda en su desarrollo personal. Sin embargo, la alumna reporta darle lo mismo el estado de ánimo de la educadora, en particular cuando está molesta. Dentro de las observaciones, se pudo destacar la preocupación constante de la educadora hacia Gabriela, observaba si se encontraba bien, si no, le preguntaba lo que le pasaba, conversaban, se reían, manteniendo siempre interacción.

(Lo que siente) “[...] yo le tengo harto cariño [...] a parte que la quiero mucho [...] que más quisiera yo que cambiar parte de su vida para que logre lo que quiere”. (Julia, educadora).

(Influencia) “Porque yo me he fijado a veces cuando yo he estado media molesta [...] ella cambia totalmente su estructura”. (Julia, educadora).

(Características) “Facilidad de comunicación [...] la parte alegre mía [...] el afecto”. (Julia, educadora).

(Su rol) “[...] es más que nada de orientación y lo que si yo creo que es súper importante, es entregarle cariño [...] subirle su autoestima [...] yo creo que esa ha sido y debe ser mi papel preponderante en esa parte”. (Julia, educadora).

(Estado de ánimo) *“No, me da lo mismo [...] anda seria, pero de repente yo converso con ella así y como que se le pasa [...]”*. (Gabriela, adolescente).

3. FRONTERAS DEL CONTACTO

En relación a la permeabilidad al contacto, la educadora manifiesta en la entrevista, que la relación entre ella y su alumna ha variado en el último tiempo, ya que Gabriela ha estado un poco distante. A pesar de esto, la relación sigue siendo buena y se caracteriza por la buena comunicación entre ambas, es decir, hay accesibilidad al contacto. Gabriela también manifiesta en la entrevista los cambios en la relación, y reporta alejarse un poco de la educadora porque ha tenido altas ausencias en el año. Dentro de lo observado, se pudo corroborar que efectivamente, Gabriela en los comienzos de la clase, no tenía disponibilidad al acercamiento con la educadora, pero a medida que la educadora le hablaba, Gabriela accedía con mayor flexibilidad, mostrando apertura al contacto.

“Siempre fue buena, ha cambiado hartito [...] siempre fue una relación de muy amiga [...] tenemos una relación bastante buena pero hay mucha menos comunicación que de la que había antes”. (Julia, educadora).

Por otro lado, ambas manifiestan tener conciencia de sí. La educadora reporta saber cuáles son sus roles como educadora y sus límites frente a determinados temas, en los cuales acude a otro profesional para ayudar a Gabriela en lo que necesite.

Gabriela por su lado, también manifiesta reconocer diferencias entre ella y su educadora, le gusta la manera de ser de ella aspirando poder parecerse.

(Sobre la relación) *“No, buena igual [...] yo he estado pesada con ella [...] es que ella falta mucho”*. (Gabriela, adolescente).

(Ser como la educadora) *“[...] es sincera, dice las cosas en la cara”*. (Gabriela, adolescente).

(Le gustaría parecerse) *“Sí igual, porque de repente soy sincera y de repente no”*. (Gabriela, adolescente).

4. FUNCIONES DEL CONTACTO

4.1 Funciones Sensoriales

Mirar. Tanto la alumna como la educadora, manifiestan en la entrevista mirarse a los ojos cada vez que se comunican, lo que también fue percibido en las observaciones. La mirada de Gabriela era bastante profunda cuando se dirigía a la educadora, mientras que en la educadora, a veces se observaba una mirada fija, interfiriendo el contacto entre ambas.

“[...] yo siempre miro a los ojos cuando hablo”. (Julia, educadora).

Escuchar. Tanto la alumna como la educadora reportan en la entrevista, escucharse con atención, salvo las ocasiones en que Gabriela encuentra poco entretenido lo que la educadora está pasando en clases, bajando su concentración en la escucha. Hecho que se corrobora con las observaciones, puesto que cada cosa que alguna hablaba la otra estaba atenta.

Tocar. Entre la alumna y la educadora se manifiesta en la entrevista, la existencia de contacto en el tocar a través de abrazos, aunque la educadora manifiesta no ser una persona que toque a los otros, sólo lo hace para satisfacer las necesidades de Gabriela. Según lo que se observó, en sólo una ocasión la educadora se acerca a unas alumnas y toca en los hombros a Gabriela quedándose ahí largo rato. En Gabriela no se observó ninguna situación en tocara a la educadora.

“Sí [...] ella me abrazó y yo la abracé [...] porque me nace”. (Gabriela, adolescente).

“Yo no soy muy de piel, yo soy súper fría en cuanto a esas cosas [...] con la Gabriela uno llega mucho con la piel [...] yo me acerco le hago una caricia [...]”.
(Julia, educadora).

Oler. Ambas reportan en la entrevista sentir el olor de la otra, y manifiestan sentir un olor que les agrada. Sin embargo, según las observaciones realizadas no se pudieron corroborar si existe contacto a través del olfato.

“[...] Sí, usa un perfume súper rico”. (Gabriela, adolescente).

“[...] sí, si ha cambiado hasta eso [...] andaba con olor [...] a esa colonia Simond’s Pink [...] este año tiene otro aroma”. (Julia, educadora).

Gustar. La función de gustar se manifiesta en la entrevista a través del proceso de comer, donde ambas manifiestan haber compartido en algunas ocasiones alimentos, incluso dulces que las han motivado a entablar conversaciones agradables. En las observaciones no se pudo corroborar este reporte, ya que no se dio una instancia en que educadora y alumna compartieran algún alimento.

“[...] sí, algunas veces ella llega con unos dulces [...] me da a mí [...] yo le digo qué rico y ella me dice sí ¿cierto que rico Gabriela?”. (Gabriela, adolescente).

“Generalmente tomamos desayuno [...] compartimos de repente galletas, el pan, esas cosas, le gustan harto esas cosas a ella”. (Julia, educadora).

4.2 Funciones Motoras

Conversar. En relación a los tonos de voz y lenguaje que utilizan la alumna y su educadora para contactarse, Gabriela reporta en la entrevista hablar generalmente con un tono suave, aunque cuando anda enojada su tono cambia, y con un lenguaje

que no se diferencia mucho del que utiliza para hablar con sus pares. La educadora en cambio, tiene una tonalidad más bien fuerte para hablar, pero con Gabriela cambia un poco porque no se puede llegar a ella de esa forma. Dentro de las observaciones, la educadora habla efectivamente con un tono fuerte, pero cambia a un tono suave cuando habla con Gabriela a solas, mientras que a Gabriela se le escucha un tono suave todo el tiempo.

“[...] generalmente hablo súper fuerte sí [...] cuando hablamos [...] un tono normal digamos para una conversación [...] con la Gabriela tienes que hablar [...] con un tono más familiar y dulce posible”. (Julia, educadora).

“El lenguaje no es de igual a igual, tampoco un lenguaje de lo más rebuscado [...] la forma que ellos entiendan [...]”. (Julia, educadora).

Movimiento. La alumna da cuenta en la entrevista que la educadora se mueve bastante, utilizando mayormente las manos, y respecto a ella, señala utilizar también sus manos. Lo que según las observaciones se corroboran, la educadora utiliza sus manos cada vez que habla y en Gabriela más bien se observó movimientos corporales libres y espontáneos.

“Sí, algunas veces utilizo las manos”. (Gabriela, adolescente).

“Se mueve harto para explicarme, hace gestos con las manos y todo”.
(Gabriela, adolescente).

5. DISCRIMINACIÓN EN EL CONTACTO

En las entrevistas realizadas, tanto la alumna como la educadora asimilan características de la otra que les agrada, donde la expresión de este agrado es mutua y se hace por medio de la conversación. Sin embargo, en el último tiempo Gabriela ha dejado de hacerlo. Reconocen que esto es beneficioso para la relación entre ambas. Además, Gabriela reporta que se nutre de la relación con la educadora porque la ha ayudado a su crecimiento como persona y que la manera en que más lo ha notado es a través de las conversaciones que han tenido sobre sus cosas en tanto en lo educativo como en lo personal.

(Asimilación) *“su sencillez [...] súper cariñosa con nosotros, nos abraza, nos da consejos [...] se acerca a nosotros”.* (Gabriela, adolescente).

“Su forma de ser, ella es como divertida, es como bien jovial, es alegre, a mí me encanta cuando anda contenta y baila y es súper comunicativa [...] súper preocupada de su persona [...] siempre se lo hemos dicho”. (Julia, educadora).

(Nutritivo) “[...] ayudado harto a madurar [...] nos enseña a que nosotros seamos responsables [...] algunas veces es exigente [...] cuando llego tarde”. (Gabriela, adolescente).

Por otro lado, para Gabriela hay una serie de características en el actuar de la educadora que le son desagradables, que no comparte con ella, las cuales se las manifiesta sin titubear. Por otro lado, la educadora manifestó molestarle una actitud de Gabriela, la cual se lo manifestó inmediatamente.

“[...] falta mucho al colegio o sea de repente nos deja solos [...] yo hablo con ella y le digo que tiene que estar [...] de repente no me gusta trabajar [...] y ella de repente me reta [...] algunas veces tenemos planes [...] dice que sí, pero después pasan los días y dice que no [...]”. (Gabriela, adolescente).

“[...] de repente me llegó a chocar y me aproblemó un poco la actitud de demasiado negación [...] yo consideré que ya no era problema de trauma, que ya era un asunto de manejo, entonces eso me molestó [...] le dije que me desagradaba mucho su actitud [...] no perturbó la relación porque nosotras hablamos igual, pero sí provocó un distanciamiento [...]”. (Julia, educadora).

VI. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

A partir de la información recogida a través de las entrevistas y las observaciones realizadas a las mujeres adolescentes y sus educadoras, es que se pretende responder a la pregunta de investigación; ¿cómo se establece el contacto entre las mujeres adolescentes con retraso mental leve y sus educadoras especiales desde un enfoque humanista gestáltico?

Los métodos utilizados en la investigación, posibilitaron la descripción y reflexión respecto a la interrogante de conocer el contacto dentro del ambiente educativo entre las mujeres adolescentes y sus educadoras. Así como también, describir las características profesionales y emocionales de las últimas.

Basándonos en las respuestas de las entrevistas, de las observaciones y del análisis descriptivo, es que a continuación damos a conocer la interpretación y conclusión detallada de los datos en forma de respuesta a los objetivos planteados en la investigación.

- **Funciones y fronteras del contacto.**

Acerca del objetivo de describir las funciones y fronteras del contacto en mujeres adolescentes con retraso mental leve y sus educadoras especiales, se puede

apreciar las diversas formas de usar y manifestar tanto las funciones como las fronteras del contacto en la relación entre ambas.

Tanto la función sensorial como la motora, nos guían a establecer contacto con los otros. Sin embargo, en el contacto entre mujeres adolescentes y sus educadoras especiales, priman el uso de unos sentidos sobre otros. Dentro de las funciones sensoriales, se encontró como menos habitual el oler, el gustar y el tocar, y en las funciones motoras, el movimiento. Mientras que las funciones sensoriales más habituales en la relación, fueron el mirar, el escuchar y de las motoras, el conversar.

El oler tanto de las educadoras como de las alumnas, depende expresamente de la que huele. Sin embargo, el contacto con la otra se ve interferido dependiendo de cómo perciban el olor de la otra, pudiendo asimilar o rechazar, según le haya agradado o molestado, influyendo así, en el cómo se relacionarán. El escaso uso del oler corroborado tanto en las entrevistas como en lo observado, es como señala Polster (2003) que las personas no andan ni quieren olfatearse unos a otros, ni tampoco quieren ser olidos, ya que no es una función hoy en día que ayude a la supervivencia. En el caso de las entrevistadas, se puede dar cuenta que hay escasa identificación de olores que no pasa a ser más allá de algo que se identifica en ciertos momentos, es decir, no existe conciencia a sentir el olor de la otra.

En cuanto al gustar, la necesidad de satisfacción tiene que ver con un proceso íntimo de la educadora y de la mujer adolescente. Durante la investigación no se hace

más referencia que el gusto por los alimentos, que se expresarían en espacios de convivencia entre alumnas y educadoras, compartiendo el gusto o satisfacción por ellos. Estos espacios dan pie para establecer nuevas experiencias en el contacto, tanto en la utilización del gusto como de otras funciones.

Por otra parte, según lo que dice Oaklander (2001) la función del gustar también se relaciona con la lengua, la que ayuda a expresar emociones a través de los labios, los dientes y mejilla. Según lo que se pudo observar, podemos concluir que entre las educadoras y las mujeres adolescentes, sólo algunas de estas tienen una clara expresión facial de lo que les pasa en las distintas situaciones, mientras que las otras tienen una expresión facial rígida.

La poca presencia del tocar llama la atención en el sentido que, este es el medio más obvio de establecer contacto como lo señala Polster (2003), y es un medio para reconocer al otro, desarrollando la capacidad de expresión de las emociones y del afecto, puesto que este es un componente sensorial de la emoción, como refiere Casassus (2006). Por un lado, se infiere que el tocar está interferido por nuestra sociedad manteniéndolo como algo impropio e innecesario en las relaciones entre los humanos, generando así una necesidad de individualismo en que la satisfacción de la necesidad está puesta en el consumo exagerado de productos materiales sin tener tiempo para darse cuenta de la necesidad de tocar y ser tocado. Y por otro lado, la poca presencia tiene que ver con el rol que toman las educadoras en la relación con sus alumnas, ya que estas se reprimen no tomando conciencia de la importancia del

tocar para establecer contacto y un posterior vínculo, lo que repercute en las alumnas determinando en ellas una menor cercanía con la educadora, produciéndose una debilidad en el desarrollo de los sentimientos que se producen en el contacto entre ambas. A pesar de esta limitación, las educadoras siguen siendo fundamentales en la formación emocional y afectiva que las alumnas alcancen. Por lo tanto, las educadoras debieran darse cuenta que pueden llegar a ser guías dignas a seguir, ya que los alumnos aprenden como señala Castanedo (1999) de los hábitos emocionales de los educadores, en consecuencia, las alumnas se verán influenciadas por los hábitos emocionales de sus educadoras.

El movimiento como función motora, parece ser dentro de lo observado uno de los sentidos más diversos en su expresión, ya que tanto las educadoras como las mujeres adolescentes tienen distintas maneras de moverse en la interacción que establecen con la otra. En las mujeres adolescentes, una de ellas presenta flexibilidad y espontaneidad en sus movimientos, mientras que en las otras se observa rigidez y poca conciencia de sus posturas, denotándose carencia afectiva y represión por el mal uso y manejo de su propio cuerpo. La rigidez controlada de algunas educadoras conlleva a distanciarse de su alumna, afectando al contacto. Los movimientos rígidos y controlados tienen que ver con sentimientos de desconfianza de sí mismas, de ser poco asertivas y con poco autoapoyo, como dice Oaklander (2001). En el caso de la dupla que presenta movimientos flexibles y espontáneos, se manifiestan en ellas ciertas características que dan a pensar que son personas seguras de sí mismas y con

buen autoapoyo, porque sus actuares y formas de moverse frente a otros son de una manera espontánea y extrovertida.

La función del mirar, como sentido más utilizado por las duplas, es también uno de los más diversos en sus formas, donde se encuentran miradas intensas y expresivas, bloqueadas, fijas e inexpressivas. Si bien esta variedad nos llevan igualmente a contactarnos con el otro, hay sólo una que nos permite como dice Polster (2003) contactarnos fuera del yo expandiendo nuestros horizontes, siendo esta forma de contacto un medio para llegar a comprender y ver al otro con una mayor claridad. Este tipo de mirada intensa, profunda y expresiva, se da en una educadora y la mayoría de las mujeres adolescentes.

Sin embargo, existen ocasiones en que el mirar de las mujeres adolescentes se relaciona con la búsqueda de afirmación de sus personas, ya que constantemente estaban en búsqueda que sus educadoras las miraran, y desviaban su mirada cada vez que había una situación de enojo o molestia con la educadora. Esto último, tiene que ver con la constante búsqueda de los adolescentes de sentir apoyo, la seguridad que el otro le da para lograr una posterior autonomía, como dice Castanedo (1999).

La función de escuchar, también es una función que permite contactarnos con el otro y conlleva inmediatamente a la acción (Oaklander, 2001). Por unanimidad, se encontró la escucha como medio para el inicio de la comunicación entre las alumnas y sus educadoras, ya que a cualquier sonido emitido por una de las participantes,

había una respuesta de la otra, abriendo así paso al contacto. Por lo tanto, no existe una interferencia entre la educadora y la alumna al momento de hablar y escuchar, aludiendo así a que cada una tiene interés en saber lo que necesita o quiere la otra, evidenciando accesibilidad para contactarse. Se exceptúa una dupla que en ocasiones la educadora no reaccionaba de ninguna forma cuando su alumna le entablaba conversación, lo cual se debe a una escasa disponibilidad a la apertura de contactar con su alumna, de lo que se puede inferir como desconocimiento de la importancia de contactar con cada estímulo que se presenta para formar posteriormente un vínculo entre ella y la alumna. Esta situación se contradice con la entrevista, donde la educadora manifiesta abrirse constantemente a interactuar con su alumna, notándose la ausencia de darse cuenta de su sentir y hacer.

Dentro de las funciones motoras, el conversar también es uno de los sentidos más utilizados tanto de las mujeres adolescentes como sus educadoras. Sin embargo, la voz que utiliza una educadora no logra expresar las distintas emociones, quedando fija siempre en un mismo tono de voz, como refiere Polster (2003) puesto que existen personas que para expresar cualquier emoción, siempre lo hacen con el mismo tono de voz, es decir, que la educadora no toma contacto con lo que dice ni con la conversación que establece con la alumna. Salvo este caso, se puede encontrar en todas distintas tonalidades, en las educadoras son penetrantes, fluctuantes, fuertes y claros. Estas tonalidades permiten la expresión de diversas emociones que surgen en el contacto entre la educadora y la alumna, también considera que el tono certero de

las educadoras garantizan el establecimiento del contacto influyendo así, en la relación con su alumna.

Mientras que en las mujeres adolescentes, sus tonos son diversos, con un volumen que fluctúa según situaciones específicas, como subir la voz para hablar a la educadora desde sus puestos, y bajándola una vez que se encuentran cerca, de tal modo como que se corrobora con lo que dice Polster (2003) respecto a que las tonalidades cambian según lo que se pretende expresar influyendo, por lo tanto, en la relación entre ellas y su educadora.

En relación a la utilización de las palabras, se puede señalar que las educadoras utilizan un lenguaje técnico (especialmente en las áreas de los talleres laborales), y en otras ocasiones, palabras acorde a la edad de sus alumnas y la situación, produciendo entendimiento entre ellas. En las mujeres adolescentes las palabras son más concretas y con un vocabulario acorde a sus características tanto personales como de influencia sociocultural, pero no interfieren en la comunicación con sus educadoras, ya que estas últimas muestran interés por comprender lo que su alumna le manifiesta. Así como dice Polster (2003) de la palabra, es un hábito lingüístico que dice mucho de una persona, ya sea que el circunloquio y/o la jerga bloquean el contacto y carece de autenticidad. Por lo tanto, podemos concluir que el contacto que establecen las mujeres adolescentes y sus educadoras es de alta intensidad ya que no es interferido por palabras impropias o conversaciones circunloquéales, al contrario, existe un manejo y entendimiento fluido de palabras.

En relación a las fronteras del contacto, se concluye que tanto las educadoras como las mujeres adolescentes, producen diversas formas de acercamiento y alejamiento en el contacto, es decir, que su permeabilidad es variada. Las diferencias que se establecen en la permeabilidad, una vez más se relacionan con las diferencias en el modo de organizar las experiencias registradas a lo largo de la vida. Como dice Yontef (2005) límites eficaces son permeables, y límites cerrados, se cierra al exterior tratando de ser autosuficiente. En esta investigación, podemos concluir que se dan límites flexibles, límites difusos y límites impermeables, los cuales se utilizan por distintos medios que son sensoriales y/o motoras para establecer el contacto.

En las mujeres adolescentes y educadoras que presentan límites flexibles, significa que no hay amenaza en sus identidades, es decir, existe un equilibrio en el proceso de acercarse y alejarse, separando su yo de los otros y adaptándose a las diversas situaciones a las que se enfrentan en el ambiente educativo. Esto se manifiesta en el hecho de que tanto las educadoras como las mujeres adolescentes, se acercan y se alejan físicamente una a la otra de acuerdo a la situación que haya en ese momento, tomando conciencia de estas necesidades y sabiendo responder a ello con espontaneidad y fluidez, sin perder el horizonte de lo que les corresponde hacer a cada una dentro de este contexto, manifestando y observándose claridad en el rol de alumna y de educadora.

Se encuentra además en una educadora, que esta oscila entre un polo y otro en la relación con su alumna que son la confluencia y el aislamiento. Existe por un lado, límites difusos, donde el contacto tiende a la confluencia, es decir, no toma conciencia de lo que le pertenece con lo que no, habiendo finalmente una ausencia de separación con su alumna y un contacto no diferenciado, esto demostrado en el discurso de la educadora que dice preocuparle la vida de su alumna a tal punto que llega a confundir el límite de su rol como educadora, no separando características de sí misma con las de su alumna. Esto quiere decir que no existe una clara separación de lo que es de ella. Y por otro lado, los límites impermeables, los cuales tienden al aislamiento, implica que la educadora no se da cuenta de la importancia de la alumna para su propio beneficio, negando su integridad tanto de ella como de la alumna, no existiendo así conexión ni contacto, evitando la riqueza de la cercanía entre ambas. Esto se denota cuando la educadora no se acerca físicamente a su alumna o no responde cuando esta última intenta comunicarse con ella, ignorándola.

En el caso de una mujer adolescente, se destaca que en algunas ocasiones hay una tendencia a la confluencia, ya que habla de sí misma y de su educadora, de tal modo que no se sabe si esas características son propias de ella o de su educadora.

Se concluye además, que en el caso de las mujeres adolescentes, la apertura que se daba en ellas, era con mayor facilidad en situaciones específicas, los cuales se caracterizaban por momentos en que las educadoras se encontraban con buena disposición hacia ellas, es decir, con flexibilidad a la comunicación, ya sea para

comunicar algo sobre la clase como para algo personal, denotándose la influencia de la educadora sobre la alumna para la apertura en la relación entre ambas.

Por otro lado, la conciencia de sí mismo, se encuentra presente en algunas de las educadoras como de las mujeres adolescentes que participaron de esta investigación, demostrando autonomía en su actuar respecto al rol que cada una cumple dentro del ambiente de la sala de clase y de la escuela, separando y conectando lo que es propio de lo que no, las cuales coinciden con la capacidad de límites claros y permeables. En cuanto a las mujeres adolescentes se evidencia una clara conciencia de las dificultades que impiden la cercanía con la educadora, demostrándose en sus relatos que interfieren en la relación problemas de comportamiento principalmente. También consideran aspectos de la personalidad de la educadora para sí mismas diferenciándose de ellas pero concientes del beneficio que pueden traer para sí mismas. No así en la mujer adolescente que describe características de la educadora que le agradan y que le sirven a ella, pero cuando habla de sí misma, las características son las mismas, no entablando diferencias.

En otros casos, existe dificultad en separar y conectar, sin diferenciar el Yo del no-Yo como señala (Yontef, 2005). Lo anterior se debe a que existen educadoras que traspasan el rol que tienen frente a su alumna, puesto que demuestran una obstinada insistencia en hacer que su alumna se comporte y se adapte a situaciones que creen que son dificultosas, traspasando así los límites de su alumna y los propios, ya que no depende exclusivamente de ella sino de otras personas como la propia

alumna, aludiendo a su capacidad y derecho de elegir lo que quiere para si misma, o de otros profesionales o la familia.

- **Discriminación en el contacto.**

En cuanto al objetivo de describir la manera en que las mujeres adolescentes con retraso mental leve y sus educadoras especiales discriminan entre lo que resulta agradable o desagradable de la relación que establecen dentro del ambiente educativo, se puede dar cuenta que, tanto las mujeres adolescentes como las educadoras, logran discriminar entre lo que les resulta agradable y desagradable en la relación.

Respecto a lo agradable de la relación, las mujeres adolescentes manifiestan la percepción que tienen de su educadora respecto al rol que toman frente a su crecimiento personal, preocupándose que mejoren sus comportamientos y se formen en un oficio. Esto se origina y tiene mayor importancia para las alumnas, por medio de conversaciones cálidas que las motivan a desarrollar estas cualidades, dando cuenta aquí de la influencia que tienen las educadoras sobre las mujeres adolescentes. Puesto que estas últimas, perciben la preocupación de sus educadoras, tomándola significativamente tratando de cumplir con estas demandas. Esto es un comportamiento esperable como dice Castanedo (1999) de las personas con RM, por la etapa del desarrollo en que se encuentran las alumnas, lo que trae consigo una constante búsqueda de un adulto que las guíe a comportarse adecuadamente. Sin embargo, esta búsqueda de un adulto significativo no impide el crecimiento que

pueda alcanzar las mujeres adolescentes ya que estas exigencias y aprendizajes pasan a ser aceptado y asimilado, es decir, pasa ser un aspecto nutritivo para sus organismos y se convierten por lo tanto, en parte de ellas.

En cuanto a las educadoras, manifiestan que existen características de personalidad de las alumnas que las hacen queribles, y que resultan beneficiosas para la relación entre ambas. Estas características se ligan a sus intereses personales y profesionales, puesto que esperan que la alumna cumpla determinado comportamiento, asimilándolo en caso de cumplirse la expectativa. Esto significa que las educadoras se forman ciertas expectativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y si las alumnas lo cumplen quiere decir para las educadoras que están comprendiendo lo que han enseñado, y por lo tanto, están cumpliendo con su trabajo como educadoras.

En relación a lo desagradable o tóxico que se presenta en la relación, las educadoras manifiestan que principalmente está relacionado con la percepción que tienen sobre algunas características personales y actitudes de sus alumnas, como el poco autocuidado y el desorden. Por otra parte, las mujeres adolescentes sienten amenazada la relación, porque consideran que las educadoras tienden a sobre exigirles que cumplan reglas dentro del ambiente educativo, llamándoles demasiado la atención, y metiéndose en la vida personal o por el contrario en algunos casos, existen sentimientos de abandono.

De esta forma, se puede inferir que en el proceso de discriminar y llegar a satisfacer las necesidades que tiene la relación entre las mujeres adolescentes y sus educadoras, pareciera por parte de las alumnas, no haber dificultad para identificar qué es lo que resulta agradable o desagradable, pero que sin embargo, no quiere decir que se estén satisfaciendo las necesidades que surgen de la relación, puesto que al reconocer lo que es agradable y desagradable, no hay una acción posterior que las lleve a expresar lo que les pasa en ese momento, quedando sólo a nivel de percepción. Según lo que plantea Yontef (2005), lo nutritivo se asimila y todo lo demás se rechaza, lo que de alguna manera en las alumnas queda interferido por la falta de exteriorizar lo que les pasa con la educadora. Mientras que en algunas de las educadoras, el proceso de asimilar y rechazar parecen llevarlas a cabo, permitiendo así la satisfacción de sus necesidades que les surgen en la relación con sus alumnas.

- **Características emocionales y profesionales de la Educadora Especial**

En relación al objetivo de describir las características emocionales y profesionales de la educadora especial, se infiere que el conocimiento de RM está ligado a estar al tanto sobre qué es lo adecuado para el entorno de sus alumnas, en intentar formas de enseñar que les permita a las alumnas comprender a cabalidad los contenidos y maneras de manejarse en el ambiente. Pero estos conocimientos están influenciados por la emocionalidad y sentimientos que las educadoras tienen hacia sus alumnas.

Según las educadoras, el entorno familiar de las alumnas es variado. En algunos casos es adecuado, en el sentido de que el ambiente emocional se caracteriza por el constante apoyo y preocupación que brindan a las adolescentes, pero este apoyo se inclina a situaciones de sobreprotección que inhiben el desarrollo de la autonomía e independencia. Contrario a esto, existen entornos familiares disfuncionales, inhibiendo un estado emocional equilibrado y lo que tiene como consecuencia, conductas disruptivas con las educadoras y tensión en el área emocional de las adolescentes. El hecho que las educadoras estén concientes del entorno de las alumnas, demuestra de cierta forma que están atentas a las necesidades que puedan presentar las mujeres adolescentes, ya que pasan a ser mediadoras entre ellas y sus familias. Además, permite conocer y comprender los motivos por los cuales las alumnas se comportan o reaccionan de determinada manera dentro del ambiente educativo, permitiendo así, flexibilidad y una mayor apertura para el contacto.

Las mujeres adolescentes en su totalidad, saben la importancia de su entorno a través de las conversaciones que tienen diariamente con las educadoras, quienes se preocupan de tomar un rol de interventoras entre las familias y las alumnas, orientando a ambas partes con el objetivo de contribuir al bienestar integral de sus alumnas. Esto tiene relación con lo que señala Carretero (2004), de que las adolescentes necesitan de un adulto significativo que no sea parte de la familia para la construcción de su identidad. De esta manera, se llega a la importancia real que tiene la salud psicológica y emocional de las educadoras para promover el desarrollo de las

alumnas. Como dice Castanedo (1999), un educador con estabilidad emocional es un profesional idóneo para educar a sus alumnos.

Respecto a la forma de enseñar de las educadoras, cumplen con los siguientes criterios: Tienen una forma de pasar los contenidos detallada y supervisada, son prácticas y rutinarias de acuerdo con las necesidades que sus alumnas presenten, y orientando estos contenidos principalmente hacia lo cognitivo, afectivo y de relaciones sociales. Sin embargo, la capacidad de organizar y planificar las clases, propiciando un ambiente emocionalmente adecuado para facilitar el aprendizaje, no se encuentran en todas las educadoras, ya que el modo de actuar que presentaban, no les permitía cumplir con este requisito. En un caso se presenta un claro desorden de los alumnos y dificultades de la educadora para organizar y tranquilizar al curso, llevando a que la educadora hablara más fuerte de lo normal, provocando risas e indiferencia en un primer momento de parte de los alumnos.

Las dificultades en el manejo del ambiente dentro de la sala de clases, interfieren en un desarrollo adecuado de la actividad. Existiendo en un caso, frustración de una educadora ante la no comprensión de los contenidos en los alumnos, golpeando la mesa y expresando clara molestia.

Una de las características que se requiere para las educadoras, es evitar que sus alumnas se frustren o se decepcionen por ejecutar mal una tarea, la respuesta a esto es estimular y desarrollar sus capacidades, así como motivar a su alumna a que

puede mejorar, promoviendo finalmente al desarrollo integrado de sus personas. Estas características fueron encontradas por algunas de las educadoras, quienes al momento de enfrentar este tipo de situación mostraban una actitud de paciencia y dedicación, presentándose ante las alumnas como modelo a seguir.

En relación a las características emocionales de las educadoras, los resultados arrojaron que reconocen las emociones y sentimientos hacia sus alumnas, donde se destacan: alegría, preocupación, reconocimiento del derecho a vivir feliz y tranquila, y afecto. Dentro de los aspectos negativos, se destacan: la dificultad por expresar la rabia, tristeza, enojo y a nuestra percepción sentimientos de lástima (siendo este último, no generalizable). El sentimiento más recurrente es el cariño, que se demuestra a través de la preocupación porque las adolescentes se encuentren bien, dándoles consejos y orientándolas. También se destaca la motivación de las educadoras por el desarrollo que obtengan sus alumnas, tanto en lo laboral como lo emocional.

Lo anterior se pone en juego, puesto que las educadoras señalan reconocer y aceptar sus propios sentimientos y los de sus alumnas, pero que sin embargo, se contraponen con las observaciones. Castanedo (1999) señala que el educador debe conocer y estar conciente de sus reacciones emocionales, sin embargo, también se presentan polaridades o emociones contradictorias de las educadoras hacia las alumnas, lo que puede estar asociado a que no siempre se está totalmente conciente las propias emociones. Esta situación, puede influenciar el proceso de enseñanza

aprendizaje de las alumnas, ya que el elemento cognitivo no puede separarse del emocional y afectivo como lo menciona Cases (2001). El verdadero reconocimiento de las educadoras sobre sus aspectos emocionales, permitiría un mejor desarrollo de las alumnas tanto en lo cognitivo como lo emocional y afectivo. Con esto, las alumnas aprenderían a aceptar y conocer sus propios sentimientos y emociones. Sin embargo, el no reconocer qué hacer con los afectos o emociones trae como consecuencia caer en sentimientos de piedad o lástima hacia la alumna lo que puede dañar más que beneficiarla en su desarrollo.

Por otra parte, las mujeres adolescentes manifiestan creer que sus educadoras les tienen cariño por los consejos que estas les dan, cariño que las educadoras también describen en las entrevistas. Sin embargo, por las observaciones queda la sensación que no existe una expresión corporal de estos sentimientos, ya que no todos los sentidos son utilizados, y que uno de los que menor presencia tiene, se relaciona justamente con la expresión de las emociones y sentimientos, que es el tocar. Esto implica dos cosas, una tiene que ver con el desconocimiento de la importancia del desarrollo de una relación sana y fluida, a través del uso de los sentidos y fronteras, y segundo por la incapacidad orgánica y psicológica de expresar lo que realmente se está sintiendo consigo mismo. Como refiere Castanedo (2002) para llegar a manifestar las emociones que provocan los otros, hay que tomar primeramente contacto consigo mismo. Esto es fundamental para el autoconocimiento, lo que en las educadoras se denota una cierta ausencia de ello, puesto que están a tal modo preocupadas de su rol como educadoras, que se olvidan de sí mismas.

Las educadoras reconocen por otro lado, que sus estados emocionales influyen en el estado emocional de sus alumnas, lo que se corrobora con la percepción de las alumnas ya que manifiestan que les afecta en su estado de ánimo, el cómo se encuentre emocionalmente su educadora. Esto da pie para rectificar el valor de las emociones en el ambiente educativo, puesto que no es sólo enseñar y aprender, sino que es un proceso dialógico de dos personas que sienten. Además, las características de personalidad de las entrevistadas también influyen en sus formas de contacto, ya que potencian o disminuyen el acercarse o alejarse de la educadora o de la alumna.

En consecuencia a lo reportado y observado, se puede inferir que la emocionalidad de las educadoras está estrechamente relacionada con la forma de contactarse. Puede haber coincidencia entre el contacto interferido de las educadoras y la dificultad de reconocer el ámbito emocional, llevando a un frágil conocimiento de sí misma y de las capacidades que tienen para desarrollarse, y que por lo tanto, no serán capaces de comprender ni manejar sus emociones, ni posteriormente formar un vínculo sano y beneficioso con sus alumnas.

- **Síntesis**

La investigación pretendió conocer el contacto entre las mujeres adolescentes con retraso mental leve y sus educadoras especiales, considerando los aspectos propios del contacto, observando y describiendo cuáles eran las características

profesionales y emocionales de las educadoras, abordado desde un enfoque Humanista Gestáltico y desde la lógica de la educación especial.

De acuerdo a los hallazgos obtenidos sobre la pregunta y los objetivos de nuestra investigación, se destaca el uso de sus fronteras, adaptándose a las distintas situaciones en las que se encuentran reunidas tanto en las educadoras como en las mujeres adolescentes, así como haciendo distinción entre sí mismas como personas distintas. Por otra parte, utilizan diversas formas de contacto, sea este sensorial como mirar y escuchar, o motoras como conversar y movimiento, siendo seleccionadas según las necesidades y circunstancias de la relación. En la discriminación, se logra apreciar lo agradable o nutritivo respecto a la relación entre las mujeres adolescentes y las educadoras. Las mujeres adolescentes consideran como positivo que sus educadoras se preocupen por ellas como personas, y las educadoras ciertas características de personalidad de sus alumnas que las hacen queribles. Lo desagradable o rechazante, es el que no exista para las educadoras, un ajuste comportamental respecto a lo que debiera ser sus alumnas, lo que lleva a sentir frustración y la imposibilidad de crecimiento de la relación, mientras que para las mujeres adolescentes, lo negativo está en que las educadoras en ocasiones caen en la sobreexigencia.

Desde las características de las educadoras, cabe destacar que la importancia de su rol es ser puente y facilitadora del desarrollo óptimo en las mujeres adolescentes, alcanzando el aprendizaje de un oficio para que les permita de cierta

forma, integrarse a la sociedad en igualdad de condiciones. Esto significa que media en los ambientes donde sus alumnas se desenvuelvan, principalmente en la familia y la escuela, ya sea por sí misma o con la ayuda de profesionales idóneos.

Las educadoras presentan características comunes en la forma de enseñar, utilizando metodologías acorde al currículo de la educación especial, aunque no queda claro si logran motivar intrínsecamente o no a las alumnas para alcanzar los aprendizajes. A partir de lo que se infiere en las entrevistas con las mujeres adolescentes, parece que estas hacen repeticiones de ideas dichas por los otros, más que ideas propias, reflexivas e integradas. Esta dificultad estaría en el ámbito emocional, donde faltaría reconocimiento, apoyo adecuado y pertinente para mejorar su salud integral.

El rol y las características de las educadoras, toman real importancia a la hora de conocer y manejar los sentimientos y emociones que surgen en la relación entre ellas y las mujeres adolescentes, debido a que el desconocimiento de estos perjudica el real desempeño de las funciones de la educadora, por lo tanto, un deterioro del desarrollo óptimo de las alumnas.

Estos resultados no son generalizables al contacto entre las mujeres adolescentes y las educadoras, puesto que cada ser es único y tiene necesidades distintas, por lo tanto, cada contacto es diferente al otro, dependiendo de la accesibilidad de cada uno y de la situación o contexto en que se encuentren.

El resultado de la investigación demuestra que la permeabilidad de las funciones y fronteras en las mujeres adolescentes, son variadas y corresponden a aspectos emocionales, afectivos, sociales y educativos, los cuales están en la constante búsqueda del equilibrio según las necesidades que vayan presentando, y que no corresponde por lo tanto al retraso mental en sí mismo, si no más bien a la suma de estos aspectos que determinan en gran medida la identidad de todas las personas, ya sean estas discapacitadas o no. Entonces, la importancia del contacto en el ámbito educativo, y específicamente de la educadora especial, está en que fomenta los apoyos para el bienestar integral de las personas con retraso mental, puesto que el contacto implica un acercarse y alejarse en pos de una relación satisfactoria entre la educadora y las alumnas. Para el logro de esta compleja tarea, se requiere por parte de la educadora especial, que conozca e integre su propia emocionalidad, ya que de esta forma será capaz de comprenderse a sí misma y al otro.

Cabe destacar además, sobre el rol de nuestra cultura y el modo de vida que llevamos hoy en día en nuestra sociedad. La importancia radica a partir de las reflexiones de esta investigación, donde se encuentra que el oler, el gustar y el tocar, son los sentidos menos utilizados por las participantes, sentidos los cuales son reprimidos social y culturalmente. La cultura media la utilización de estos sentidos, se nos enseña implícitamente y explícitamente desde nuestra infancia a la innecesidad de oler, gustar y tocar, por lo tanto nos olvidamos a ratos que tenemos esta herramientas, sólo nos acordamos de nuestro olfato cuando se presenta un estímulo y se activan los receptores, es decir, somos pasivos frente a ello, no buscamos sentir olores.

Asociamos el gustar sólo con un proceso íntimo de la persona, lo que resulta cierto, pero se desconoce que la lengua es un órgano sensitivo y que expresa emociones, tal como lo hace un niño, a quien sí se le está permitido (hasta cierto punto) sacar la lengua, hacer muecas, jugar con sus posibles movimientos en la boca, etc. En tanto el tocar, la represión se nota mucho más en la medida que no somos capaces de tocarnos a nosotros mismos, y por lo tanto, tampoco lo hacemos con los otros. A todo esto, se suma la imposibilidad de demostrar nuestras emociones tal cual se presentan en nuestro interior, ya que mantenemos reprimidos nuestras funciones y fronteras en su más mínima expresión, nos cuesta por lo tanto tomar consciencia de todo lo que tenemos guardado, y que si lo llevásemos al exterior nuestro mundo interior sería totalmente distinto, y en consecuencia las relaciones que se establezcan con los otros sería mucho más valiosa y sincera.

Y por último, se concluye que esta investigación aporta a una mirada integral y no parcelada de las personas con retraso mental, ya que a pesar de todos los avances que la comunidad científica ha alcanzado con sus estudios, aún se mantienen prejuicios sobre las capacidades y habilidades de las personas con retraso mental, puesto que dichos avances no han sido comprendidos y aceptados por la sociedad.

En relación a las dificultades que se presentaron dentro del proceso de nuestra investigación, hicieron que replanteáramos nuestro objetivo de estudio. Lo interesante para nosotras desde un principio, eran las temáticas de contacto y retraso mental, pero la dificultad estuvo en encontrar hacia dónde dirigirlas. Una vez identificada nuestra

población de estudio, que fueron adolescentes y sus educadoras, se encontró cómo plantear las temáticas con un lenguaje acorde a la muestra de estudio, en donde la metodología nos posibilitara llegar a conocer de la forma más veraz posible la realidad de estas personas. Es así, como se llegó entonces, a la pregunta de investigación a través de una metodología cualitativa.

Por otro lado, se reconoce y enfatiza que las características emocionales de las educadoras, es un tema de estudio por sí solo, quedando reflejado en la complejidad que tuvimos al momento de entrevistar a las educadoras y darnos cuenta en ese minuto, de la amplitud del tema y la dificultad de dar a conocer más íntimamente lo que sucede en ellas.

Debido a lo anterior, surgen preguntas que podrían motivar otras investigaciones: ¿Qué tipos de vínculos existen en la relación entre los educadores especiales y alumnos con discapacidad? ¿Existe algún tipo de dependencia afectiva de los alumnos con discapacidad hacia los educadores? ¿En qué medida la familia de las personas con retraso mental, están concientes de la importancia del rol del educador en el desarrollo global de estas personas? ¿Cómo lograr la motivación intrínseca en las mujeres adolescentes con retraso mental? ¿Qué importancia tiene el educador especial en la formación de la identidad en las mujeres adolescentes con retraso mental leve?

En consecuencia a lo planteado en nuestra investigación, es necesario además entregar los posibles aportes de nuestros hallazgos. Desde el ámbito educativo y desde las educadoras, las problemáticas que se puedan presentar en las mujeres adolescentes con retraso mental leve, tienen que ver con cómo organizan los aspectos cognitivos, emocionales y afectivos dentro del contexto familiar, social y educativo a lo largo de sus vidas. Esta organización también depende de cómo el medio apoya y entrega las herramientas necesarias para que estas personas, puedan construir sus identidades en forma óptima y eficaz, ya que este proceso es recursivo, teniendo la responsabilidad de este desarrollo, todas las partes involucradas en el proceso. Por lo tanto, la educadora y el sistema educativo deben estar conciente de su rol frente a las alumnas, pero para esto es necesario la salud física, psicológica y el conocimiento académico de estos.

Finalmente, se sugiere al psicólogo que trabaja en el contexto educativo, que extrapole lo que en Terapia Gestáltica se hace con contacto, la cual es una herramienta para favorecer el conocimiento de sí mismo y sus procesos internos, y como para establecer un buen contacto no se requiere de un CI normal, podría ser una herramienta para fortalecer el desarrollo personal y de las relaciones sociales. Así, desde los sentidos más utilizados por las alumnas y las educadoras, el psicólogo puede tomarlos como recursos potenciadores de reforzamiento en la relación que establecen entre la alumna y su educadora, de manera que favorezca finalmente un vínculo seguro que involucra responsabilidad, respeto y empatía de cada una de las partes. En relación a las fronteras, el trabajo puede estar orientado a desensibilizar los

limites y toma de conciencia de lo que le pertenece y de lo que no, para diferenciar el Yo del no-Yo, es decir, para diferenciarse del medio asimilando y nutriéndose al mismo tiempo. En consecuencia, se genera la autorregulación orgánica, desarrollando el crecimiento de la autonomía tanto de la educadora como de las mujeres adolescentes. Lo fundamental de un desarrollo óptimo de las funciones y fronteras, tanto en las alumnas como en las educadoras, favorece inherentemente el desarrollo del conocimiento de sí mismo, de las emociones y sentimientos que produce el otro. Por eso, lograr un contacto sano y eficaz quizás, sea más profunda que una terapia cognitiva conductual que es lo que hoy en día se tiende a hacer en los contextos educativos.

VII. BIBLIOGRAFIA

- Alonso, J. y otros. (1997). *Psicología; Bachillerato*. Madrid: McGraw-Hill.
- Arancibia, V. (1997). *Manual de psicología educacional*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Benedett, M. (1991). *Procesos cognitivos en la deficiencia mental: concepto, evaluación y bases para la intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cañas, X. (2005). *Historia, clasificaciones, causas e implicancias educativas en deficiencia mental*. REPSI N° 79: Revista bimestral mayo-junio.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago: Cuarto Propio.
- Cases, I. (2001). La telaraña emocional del profesorado. La formación anímica: una herramienta imprescindible para sobrevivir dentro de la docencia. E. Alonso. *La formación del profesorado*. (pp.89-97). Barcelona: GRAÓ.
- Castanedo, C. (1994). *La importancia de los valores educativos en la formación del profesorado*. Revista Complutense de Educación. Vol. 5. (pp. 89-108). Madrid: Complutense.
- Castanedo, C. (1998). *Bases psicopedagógicas de la educación especial. Evaluación e integración*. Madrid: CCS.
- Castanedo, C. (1999). *Deficiencia Mental: aspectos teóricos y tratamientos*. Madrid: CCS.
- Castanedo, C. (2002). *Terapia Gestalt: enfoque centrado en el aquí y el ahora*. Barcelona: Herder.

- Chana C. (2006). *La clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) y la práctica neurológica*. . Rev. chil. neuro-psiquiatr. [online]. jun. 2006, vol.44, no.2 [citado 13 Octubre 2006], p.89-97. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272006000200002&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0717-9227.
- Cid, L. (2005). *El Contacto entre Pacientes y Animales: Un estudio en niños y adolescentes participantes de terapia asistida por animales, desde una perspectiva humanista gestaltica*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología; Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Declaración de Montreal sobre la discapacidad intelectual, 2004, Canadá obtenido, (www.fonadis.cl/index.php?seccion=9¶metro=80#centro)
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*, México, Correo de la UNESCO
- Delval, J. (2002). *El Desarrollo Humano*. España: Siglo XXI.
- *Discapacidad en Chile 2005*, extraído el 4 de mayo del 2006 desde www.fnd.cl/discapacidadenchile.htm
- *Discapacidad Una lucha por ser una persona común y corriente*, extraído el 4 de mayo del 2006 desde www.risolidaria.cl/chile/libro/pdfs/libroriscl_discap.pdf
- Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

- Egea, C (2001), *Clasificación de la OMS sobre discapacidad*, extraído el 4 de marzo del 2006 desde <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/art/ClasificacionesOMSDiscapacidad.pdf>
- Egea, C (s/f), *Visión y modelos conceptuales de la discapacidad*, extraído el 4 de marzo del 2006 desde (<http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/art/VisionDis.pdf>)
- Fierro, A. (2004). Los alumnos con retraso mental. En C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 273-302). Madrid: Alianza
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Fonadis, (2005). *Primer estudio de la Discapacidad en Chile*, extraído el 27 de marzo del 2006 desde www.fonadis.cl/tools/resources.php?id=%20676
- Fonadis, (2006). *Discapacidad en Chile pasos hacia un modelo integral del funcionamiento humano*, extraído 04 de abril del 2006 desde www.fonadis.cl/index.php?seccion=9¶metro=98#centro
- Godoy, M. (2004). *Antecedentes históricos, presentes y futuros de la educación especial en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Gómez, M. (2002). *La educación especial: integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Gómez, M. (s/f). *Retraso mental y necesidades educativas especiales*. III Congreso “La atención a la diversidad en el sistema educativo”. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la comunidad.
- Grau, C. (1998). *Educación de la Deficiencia mental*. Valencia: Promolibro.

- Hernández, R. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Herrera, P. (2000). *Apuntes de clase: Contribuyendo al cambio educacional: entendiendo el objeto de estudio de la psicología de la educación*. Santiago: Universidad Academia Humanismo Cristiano.
- Heward, W. (1998). *Niños excepcionales: una introducción a la educación especial*. Madrid: PrentiHall.
- Hidalgo, L. (2006). *Relación entre contacto y apego de niños y sus madres. Un estudio sobre intervención del maltrato infantil con terapia asistida por animales desde una aproximación gestáltica*, Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología; Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Latner, J. (1994). *Fundamentos de la Gestalt*. Santiago: Cuatro Vientos.
- Martorell J. y Prieto J. (s/f). *La psicología humanista*. Extraído el 06 de Julio del 2006 desde <http://www.e-torredebabel.com/Uned-Parla/Asignaturas/IntroduccionPsicologia/ResumenManual-Capitulo9.htm>
- Mineduc (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*
- Mineduc (2005). *Política Nacional de Educación Especial: Nuestro compromiso con la diversidad*.
- Mineduc, (1990) *Decreto N° 87 Aprueba de planes y programas de estudio con deficiencia mental*.
- Montenegro, H. (2000). *Psiquiatría del niño y del adolescente*. Santiago: Mediterráneo.

- Oaklander, V. (1996). *Ventanas a nuestros niños*. Santiago: Cuatro Vientos.
- Organización Mundial de la Salud, (1996). *Trastornos mentales y del comportamiento*. Madrid:
- Organización mundial de la salud, (2005), *Discapacidad incluidos en la prevención, el tratamiento y la rehabilitación*, extraído el 04 de mayo del 2006 desde http://www.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA58/A58_17-sp.pdf.
- Perls, F (1974). *Sueños y existencia terapia gestáltica*. Santiago, Editorial Cuatro Vientos.
- Perls, F. (2003). *El enfoque gestáltico y testimonios de terapia*. Santiago: Cuatro Vientos.
- Perls, L. (1994). *Viviendo en los límites*. Valencia: Promolibro.
- Pichot, P. (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- Polster, E. (2003). *Terapia gestáltica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Portuondo, M. (2004). *Evolución del concepto social de discapacidad intelectual*. *Revista Cubana de Salud pública*, extraído el 04 de mayo del 2006 desde http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662004000400006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Quitmann, H. (1989). *Psicología Humanística; Conceptos fundamentales y trasfondo filosófico*. Barcelona: Herder.
- *Retraso mental*, extraído el 04 de marzo del 2006 desde www.biopsicologia.net/fichas/page_2085.html

- Revista Atrévete. (2006). *Estudio nacional de la discapacidad en Chile*.
- Robine, J. (2002). *Contacto y relación en psicoterapia; reflexiones sobre terapia Gestalt*. Santiago: Cuatro Vientos.
- Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.
- Rosas, R. (1999). *Introducción a la psicología de la inteligencia*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Salvador, C. (2001). *Mentes en desventaja: la discapacidad intelectual*. España: Océano grupo editorial.
- Sartre, P. (1999). *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona: Edhasa.
- Stevens, J. (1996). *Esto es guesalt: colección de artículos sobre terapia y estilos de vida guesálticos*. Santiago: Cuatro Vientos.
- Taylor, S. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Verdugo, M. (1984). *Terapia conductual y cognitiva en la deficiencia mental*. Revista Española de Deficiencia Mental: extraído el 04 de marzo del 2006 desde <http://www.cop.es/papeles/vernumero.asp?id=156>
- Verdugo, M. (1999). *Retraso mental defeción, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.

- Verdugo, M. (2002). *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. España: Siglo Veintiuno.
- Verdugo, M. (2003). *Análisis de la definición de la discapacidad intelectual de la AAMR sobre retraso mental de 2002*: extraído el 04 de mayo del 2006 desde www.usal.es/inico/investigacion/invesinico/AAMR_2002.pdf
- Verdugo, M. (2004). *Cambios conceptuales en la discapacidad*: extraído el 04 de mayo del 2006 desde http://www.usal.es/inico/investigacion/invesinico/AAMR_2002.pdf.
- Yontef, G. (2003). *El proceso y diálogo en gestalt; ensayos de terapia gestáltica*. Santiago: Cuatro Vientos.

VIII. ANEXOS

- Autorizaciones
- Pauta Observación
- Pauta de Entrevista
- Cuadro de Análisis
- Análisis de Entrevista y Observación por Duplas
- Transcripciones de Observaciones
- Transcripciones de Entrevistas

Autorización

Yo _____ estoy de acuerdo para participar en la Tesis “Contacto entre Mujeres Adolescente con Retraso Mental Leve y Educadores Especiales, desde una perspectiva Humanista Gestáltica”, investigación para obtener el grado de Licenciado en Psicología de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, realizada por Viviana Díaz Brito y Consuelo Guerrero Jara, a efectuarse en las dependencias del Colegio Diferencial XXXX, durante el mes de Noviembre del 2006. Las técnicas a utilizar son entrevistas semi estructuradas y observación.

Firma

Autorización

Sr. Apoderado

Informo a Ud. que su hija ha sido seleccionada para participar en la Tesis “Contacto entre Mujeres Adolescente con Retraso Mental Leve y Educadores Especiales, desde una perspectiva Humanista Gestáltica”, investigación para obtener el grado de Licenciado en Psicología de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, realizada por Viviana Díaz Brito y Consuelo Guerrero Jara, a efectuarse en las dependencias del Colegio Diferencial XXXX, durante el mes de Noviembre del 2006.

Las técnicas a utilizar son entrevistas semi estructuradas y observación. La información recopilada tiene carácter confidencial y anónimo, además será de uso exclusivo para el presente estudio.

Si es su voluntad se entregara una devolución de la información recopilada al final de la investigación.

Nombre de la alumna

Firma Apoderado

Pauta de Observación

Fronteras del contacto	<ul style="list-style-type: none">• Accesibilidad• Formas de contacto
Funciones del Contacto	<ul style="list-style-type: none">• Mirar• Escuchar• Tocar/Tacto• Oler• Gustar• Moverse• Conversar (voz y palabra)
Conocimiento de Retraso Mental	<ul style="list-style-type: none">• Forma de enseñar• Pedir y dar ayuda
Emocionalidad del educador especial	<ul style="list-style-type: none">• Expresión de emociones• Manejo de emociones

Pauta entrevista Educadores Especiales

Fronteras del contacto	Permeabilidad	<p>1. Dentro de la sala de clases o fuera de ella para comunicarse con su alumna ¿Cómo se aproxima a ella, le habla o se acerca corporalmente?</p> <p>2. ¿En qué situaciones se acerca menos a su alumna?</p> <p>3. ¿Existe alguna situación en que tiende a alejarse de ella? ¿En qué situaciones?</p> <p>4. ¿Recuerda como fue la relación entre su alumna y UD cuando comenzaron a trabajar juntas?</p> <p>5. ¿Cómo es la relación ahora?</p> <p>6. ¿Cómo ha cambiado, que hace la diferencia entre antes y ahora?</p>
	Conciencia de sí mismo	<p>7. ¿Qué hace UD ante algún problema que presente su alumna, ya sea personal o educativo?</p> <p>8. ¿En alguna ocasión su alumna cuestiona lo que UD plantea? De ser así ¿Qué hace UD?</p> <p>9. ¿UD cree que ejerce alguna influencia sobre su alumna? De ser así ¿Cómo se manifiesta? ¿Qué hace UD?</p>

Funciones	Sensoriales	<p>10. ¿Ha observado qué sentidos utiliza UD para relacionarse con su alumna? Por ejemplo ¿La mira a los ojos, busca su mirada? ¿En que ocasiones?</p> <p>11. ¿UD la toca, le hace cariño, la abraza?</p> <p>12. ¿UD recuerda el aroma de su alumna? ¿Podría describirlo?</p> <p>13. ¿Recuerda haber compartido algún alimento que le guste a ambas? ¿Hubo comentario al respecto?</p> <p>¿UD la escucha, le pone atención? ¿Con qué frecuencia? ¿Y en qué situaciones?</p>
	Motoras	<p>14. Cuando UD conversa con su alumna o cuando le explica algo de la clase ¿Usa distintos tonos de voz para relacionarse con ella? ¿cómo son?</p> <p>15. ¿Utiliza un lenguaje común o más formal? ¿En qué ocasión/es?</p> <p>16. ¿Qué movimientos corporales utiliza cuando se relaciona con ella?</p> <p>¿Qué sentidos cree que utiliza más en esta relación?</p>
Discriminación	Asimilación	<p>17. ¿Qué cosas le agrada de su alumna?</p> <p>18. ¿Manifiesta de alguna manera estas cosas que le agradan de su alumna? ¿Cómo?</p> <p>¿Cómo esto puede resultar beneficioso para la relación entre ustedes?</p>

	Rechazo	<p>19. ¿Qué cosas le desagrada o rechaza de su alumna?</p> <p>20. ¿Manifiesta de alguna manera estas cosas que rechaza de su alumna? ¿Cómo?</p> <p>21. ¿Y cómo esto puede resultar amenazante o perturbador para la relación de ambas?</p>
Conocimiento de Retraso Mental	Conocimiento del entorno en que debe vivir una persona con Retraso Mental	<p>22. ¿El ambiente o entorno (familia/escuela) en que su alumna vive es adecuado para ella?</p> <p>23. ¿Qué faltaría a este entorno (familia/escuela) para que la joven viva mejor?</p> <p>24. ¿Qué rol juega UD en el entorno (familia/escuela) en que se desenvuelve su alumna?</p> <p>25. ¿Cómo le manifiesta a su alumna la importancia de este medio (familia/escuela)?</p>
	Forma de enseñar	<p>26. ¿Qué actividades desarrolla para estimular el aprendizaje de su alumna?</p> <p>27. ¿Su alumna se frustra fácilmente cuando se equivoca en alguna tarea que designan? ¿qué hace UD en estos casos?</p>

Características emocionales del educador	Conciencia de las propias emociones y sentimientos	<p>28. ¿Le genera algún sentimiento su alumna? ¿Cuál/es?</p> <p>29. ¿Qué sentimientos cree que su alumna percibe más de UD?</p> <p>30. ¿UD se da cuenta de sus reacciones emocionales en la relación que establece con su alumna?</p> <p>31. ¿Qué emociones predominan en la relación con su alumna?</p> <p>32. ¿Cree UD que influye su estado emocional en la relación que establece con su alumna? ¿Por qué?</p> <p>33. ¿Qué papel siente UD que juega en el área emocional de la alumna?</p>
	Expresión de emoción y sentimientos	<p>34. ¿UD manifiesta sus sentimientos hacia ella?</p>
	Manejo de emoción y sentimiento	<p>35. ¿UD sabe qué hacer con estos sentimientos, cómo manifestárselos?</p> <p>36. ¿Hay algún sentimiento o emoción que cueste más que otro manifestarlo? ¿Qué hace con el que le cuesta más?</p> <p>37. ¿Cree que son percibidos por su alumna?</p> <p>38. ¿Podría describir cuáles son sus características personales que se ponen en juego en la relación entre UD y su alumna?</p>

Pauta de Entrevista Mujeres Adolescente con Retraso Mental Leve

Fronteras del contacto	Permeabilidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dentro de la sala de clases, ¿Te acercas a tu educadora? ¿Para qué? 2. ¿Recuerdas como fue la relación entre tú y tu educadora cuando empezaron a trabajar juntas? 3. ¿Cómo es la relación ahora? 4. ¿Notas alguna diferencia entre antes y ahora? ¿Cuáles?
	Conciencia de si mismo	<ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Le pides ayuda a tu educadora cuando tienes alguna duda en las tareas? ¿Con que frecuencia siempre, a veces, nunca? 6. ¿Haces caso lo que tu educadora dice, cuando te da instrucciones? 7. ¿Haces caso a lo que tu educadora dice de tu vida personal? 8. ¿Haces caso a lo que tu educadora dice respecto a tu casa? 9. ¿Estas de acuerdo con lo que ella dice? 10. ¿A ti te gusta la forma de ser de tu educadora? 11. ¿Te gustaría parecerle a ella? ¿Encuentras que te pareces a ella? 12. ¿Sabes la opinión que te tiene tu educadora acerca de ti? ¿Es importante para ti esta opinión? ¿Por qué?

Funciones	Sensoriales	<p>13. En relación a los sentidos que utilizas para contactarte o relacionarte con tu educadora ¿La miras a los ojos? ¿Buscas su mirada? ¿La miras cuando le hablas? ¿En qué ocasiones?</p> <p>14. ¿Al acercarte a tu educadora la tocas para relacionarte con ella? ¿La acaricias? ¿En qué ocasiones?</p> <p>15. ¿Le has sentido su olor, lo recuerdas? ¿cómo es?</p> <p>16. ¿Escuchas o pones atención a tu educadora para relacionarte con ella?</p>
	Motoras	<p>17. ¿Cuando hablas con tu educadora, le hablas suave, le gritas? ¿o según las circunstancia cómo es?</p> <p>18. ¿Usas las mismas palabras que con tus amigos para conversar con ella?</p> <p>19. ¿Te mueves para relacionarte con ella? ¿Cómo?</p>

Discriminación	Asimilación	<p>20. ¿Qué cosas te agradan de tu educadora?</p> <p>21. ¿De estas cosas, cómo se las demuestras?</p> <p>22. ¿Es importante para ti la opinión que ella tenga de ti?</p> <p>23. ¿Tu educadora te ayuda en tu crecimiento como persona, a relacionarte mejor con los demás, que aprendas más cosas sobre tu vida de los demás? ¿De qué manera?</p> <p>24. ¿Crees que te ayuda a enfrentar un mejor futuro, ya sea laboral, de estudios, etc?</p> <p>25. ¿Tú sientes que tu educadora es exigente contigo?</p>
	Rechazo	<p>26. ¿Qué cosas te desagradan o rechazas de la relación con tu educadora?</p> <p>27. ¿De estas cosas que rechazas se las demuestras?</p>
Conocimiento de Retraso Mental	Conocimiento del entorno en que debe vivir una persona con Retraso Mental	<p>28. ¿Tu educadora te explica la importancia de tu familia? ¿Qué te dice?</p> <p>29. ¿Te explica la importancia de tu escuela? ¿Qué te dice?</p> <p>30. ¿Te explica la importancia de tus amigos? ¿Qué te dice?</p> <p>31. ¿Te explica la importancia del entorno laboral? ¿Y qué te dice?</p> <p>32. ¿Qué rol juega tu educadora en el entorno en que vives?</p>

	Forma de enseñar	33. ¿Qué actividades desarrolla tu educadora para estimular tu aprendizaje? 34. ¿Algunas veces sientes que fracasas? ¿Qué haces?
Características emocionales del educador	Conciencia de las propias emociones y sentimientos	35. ¿El estado emocional de tu educadora influye en la relación que estableces con ella? ¿Por qué?
	Expresión de emoción y sentimientos	36. ¿Qué emociones o sentimientos son los que más se destacan de tu educadora?
	Manejo de emoción y sentimiento	37. ¿Cuáles se manifiestan en la relación contigo? 38. ¿Qué sentimientos crees tú que tu educadora tiene hacia ti? ¿Cómo te lo expresa?

Cuadro de Categoría de Análisis

Contacto	Fronteras del contacto	Permeabilidad	
		Conciencia de si mismo	
	Funciones	Sensoriales	Mirar
			Escuchar
			Tocar
			Oler
			Gustar
Motoras	Conversar		
	Moverse		
Discriminación	Asimilación		
	Rechazo		
Retraso mental	Conocimiento de retraso mental	Conocimiento del entorno en que debe vivir una persona con retraso mental	
		Forma de enseñar	
Emoción y sentimientos	Características emocionales del Educador Especial	Conciencia de las propias emociones y sentimientos	
		Expresión de emoción y sentimientos	
		Manejo de la emoción y sentimientos	

Dupla Angélica (Educatora) y Loreto (Adolescente con RML)

Análisis de la Entrevista

6. CONOCIMIENTO DE RETRASO MENTAL

1.1 Conocimiento del entorno en que debe vivir una persona con retraso mental

La educadora (Angélica) señala las distintas problemáticas por las que ha pasado Loreto debido a que está inserta en un entorno familiar disfuncional y en el cual los roles no han estado bien definidos, simultáneamente ha vivido situaciones traumáticas como el fallecimiento de familiares cercanos. Además, el ambiente que rodea la casa de Loreto es agresivo, lo que ha tenido como consecuencia que Loreto tenga algunas conductas disruptivas dentro del ambiente educativo, provocando algunos conflictos con la educadora. Por lo mismo, la educadora ha tomado un rol importante, ya que ha tenido que intervenir en el ambiente familiar, por medio del apoyo y orientación tanto a la familia como a Loreto.

“[...] le perjudicó bastante creo yo la muerte de la abuelita, porque la que ponía los límites en todo era la abuelita” (Angélica, Educatora).

(Rol de educadora) *“[...] comunicación con la mamá, cuando veo que algo no está funcionando bien[...] que la mamá sepa donde anda su hija, con quién anda, a qué hora llega, cuáles son los límites que tiene que poner como ella recién está asumiendo la labor de mamá” (Angélica, Educatora).*

(Respecto a la relación madre hija) *“[...] ella tiene serios conflictos con la mamá y la mamá con ella porque prácticamente ellas se criaron como hermanas[...]*

ella se vio de repente mamá, antes era la abuelita la que llevaba todo [...] entonces no hallaba que hacer con la Loreto” (Angélica, Educadora).

Lo anterior ha perjudicado a Loreto, ya que la suma de acontecimientos traumáticos y las dificultades familiares han hecho que no responda académicamente de la manera que se espera, esto ha afectado ya que según la educadora no tiene un ambiente emocional estable y continuo. Por otro lado, según Loreto la educadora le ha manifestado la importancia que tiene la familia, sobre todo de su madre, así como también la importancia de asistir a la escuela y seguir aprendiendo para salir adelante.

“[...] dice que tengo que cuidar a mi mamá, porque es la única persona que tengo en esta vida[...] me dice que tengo que venir para aprender cosas, porque no quiere que ande en la calle”. (Loreto, Adolescente).

1.2 Forma de enseñar

En relación a la forma de enseñar y los métodos que utiliza la educadora, se puede dar cuenta que el procedimiento más recurrente son las conversaciones de temas propios del aprendizaje laboral, así como temas que tienen que ver con situaciones de la vida diaria que las alumnas propongan. También manifiesta que cada vez que da un trabajo, pide a las alumnas incluyendo a Loreto que le expliquen a como se va a confeccionar, de la misma manera les pide a todas las alumnas que se acerquen para que observen el nuevo trabajo y así puedan ir adquiriendo el aprendizaje lo más luego posible. Asimismo, nunca le manifiesta que un trabajo está mal ejecutado, sino que van corrigiéndolo de la mejor manera posible evitando así la frustración.

“[...] conversamos los temas que están dentro del currículo y temas que ellas propongan [...] tratando que salga de ellas los temas y orientando [...] generalmente cuando explico un trabajo [...] la siguiente vez ellas tienen explicarme a mi, como lo

van a ir hacer [...] cuando le explico a una trato de que vengan varias de las que van a seguir en ese trabajo para que vean[...] Nunca les digo lo hiciste mal, desármalo, no jamás [...] si lo haces así te va a salir mejor, siempre buscándole el lado amable a las cosas”. (Angélica, Educadora).

Loreto señala que la educadora explica de una manera adecuada las actividades y tareas, pero que a pesar de esto para ella no es siempre suficiente y cuando hay algo que no entiende vuelve a preguntar a la educadora, y si a pesar de esto no le queda claro recurre a las compañeras y otras veces se enoja y sale de la sala de clases.

“[...] explica dos veces[...] es poco[...] y le pregunto a las chiquillas”. (Loreto, Adolescente).

7. CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES DEL EDUCADOR ESPECIAL

2.1 Conciencia de las propias emociones y sentimientos

La educadora da cuenta del agrado y alegría que le produce trabajar con adolescentes, en especial con Loreto señala que le origina tristeza las situaciones por las que ha tenido que pasar y siente que le falta cariño. Incluso da cuenta que tal vez sea ella la que impide la cercanía con Loreto por su forma de ser. También manifiesta el rol que cumple en el ámbito emocional de ella y de las alumnas en general. Además, reconoce su motivación y expectativas hacia sí misma y hacia el trabajo que realiza con las alumnas.

“[...] esto es lo que me gusta, me encanta trabajar con niños adolescentes, me encanta bueno si estudie para ser profesora de niños adolescentes [...] a mi gusta hacer lo que hago, yo lo hago con alergia [...] comprometida con lo que hago [...] me gusta enseñar, me gusta entregar lo que yo se, me gusta que aprendan [...] hacer

lo mejor posible por las niñas, sacarlas adelante, ser perseverante con ellas”.
(Angélica, Educadora).

“[...] la Loreto me da como tristeza, tristeza porque se siente una niña que le falta cariño, le hace falta cariño y ella se deja querer no es arisca, a lo mejor la arisca soy yo, no se pero me da tristeza la Loreto me da pena que se pueda perder en el camino, eso es lo que a mi me preocupa de ella y lo que yo siento”. (Angélica, Educadora).

2.2 Expresión de emoción y sentimientos

La educadora señala que cuando tiene algún problema o dificultad con Loreto es capaz de manifestarlo oportunamente, pero le dificulta expresar la rabia, no así la alegría o el afecto. Además indica que es seria pero que esto no interfiere en el modo en que enfrenta el trabajo, también indica como sus características personales y emocionales influyen en los alumnos y en su trabajo.

“[...] cuando siento rabia a mi no me gusta demostrárselos mucho, porque rabia he sentido muchas veces, pero trato de no demostrarlo, afecto, cariño tallas de todo, si, no tengo problemas con los afectos [...] cuando me enojo con ellas cuando han hecho cosas que no corresponden les hablo golpeado por supuesto que si, no todo es planito y le hablo golpeado, pasan uno o dos días y andan suavcita”
(Angélica, Educadora).

“[...]sí influye, los estados del profesor influyen, sí demás [...] la forma como uno esta influye, en los niños de acá sobre todo influye bastante [...] vienen a la escuela, que se supone que es la salvación y si uno no es capaz de acogerlos estamos mal, si estoy mal para que sigo trabajando” (Angélica, Educadora).

8. FRONTERAS DEL CONTACTO

3.1 Permeabilidad

La educadora manifiesta el cambio de la relación, debido a las delicadas situaciones por las que ha atravesado Loreto y que ha tenido como consecuencia el quiebre en la relación por el mal comportamiento de Loreto. Da cuenta que es difícil el acercamiento que se produce entre ambas, pero que no significa que sea menos significativo, ya que existe un acercamiento cuando Loreto no entiende alguna tarea o cuando tiene algún problema personal. La relación es interferida porque Loreto manifiesta ser desordenada e inquieta.

“[...] ella era bien asequible, bien amable, le gustaba trabajar pero ella tuvo un cambio muy grande después, cuando empezó a pololear [...] cuesta llegar a ella, pero eso no significa que yo tenga conversaciones bastante profundas con ella [...] es más rebelde, si se puede decir” (Angélica, Educadora).

(Relación con la educadora) *“[...] más o menos no mas [...] soy muy desordenada [...] salgo mucho de la sala” (Loreto, Adolescente).*

3.2 Conciencia de si mismo

La educadora conversa directamente con la alumna o recurre al apoderado para ver las posibilidades de cómo resolver los conflictos haciendo partícipe a todos los involucrados en el proceso, manteniendo los límites en su rol. Por otra parte, Loreto da cuenta que recurre a la educadora cuando tiene algún problema y en ocasiones reconoce que no le gusta que la ayuden. Cuando existe algún problema entre ambas es debido a peleas, donde contesta o reclama porque le ha llamado la atención, cuestionando lo que se le dice.

“[...] Loreto de repente reclama cuando yo le llamo la atención [...] ella cuestiona cuando uno toma una determinación así bien salomónica”. (Angélica, Educadora).

(Cuando pide ayuda a la educadora) *“[...] cuando tengo algún problema [...] a veces [...] porque no me gusta que me ayuden tanto” (Loreto, Adolescente).*

Por otra parte, la educadora manifiesta que es importante tener en cuenta la etapa de la adolescencia, por la que cruza Loreto, debido a los cambios que conlleva y que en ocasiones producto de esto cuando no está capacitada para resolver algún conflicto recurre a otros profesionales.

“[...] tengo que tomar en cuenta que es una niña adolescente, que tiene sus cambios [...] problemas que tiene la niña inmediatamente recorro a la asistente social o al psicólogo depende lo que sea”. (Angélica, Educadora).

9. FUNCIONES DEL CONTACTO

4.1 Funciones Sensoriales

Mirar: En el contacto entre la educadora y Loreto se manifiesta el uso de la mirada, con mayor frecuencia e intensidad en la educadora, corresponde a la comunicación dando a conocer alguna situación. De otro modo, Loreto da cuenta que la mirada es más alternada y en la mayoría de las ocasiones responde a las miradas de la educadora pero cuando tiene algún problema busca y mira a la educadora a los ojos.

“[...] muchas veces yo la miro y ella sabe que lo que yo estoy tratando de querer de ella” (Angélica, Educadora).

(Busca la mirada de la educadora) “[...] *de repente [...] cuando le cuento mis cosas*”. (Loreto, Adolescente).

Escuchar: Respecto a la utilización del oído la relación, la educadora da cuenta que escucha a Loreto y que esta atenta a lo que conversa al igual que las otras alumnas. Mientras Loreto señala que escucha a la educadora cuando habla.

“[...] si estoy atenta, tengo buen oído porque trato de vislumbrar, de anteponerme a los posibles conflictos”. (Angélica, Educadora).

Tocar: En relación al tacto la educadora y Loreto señalan que no tocan ni hacen cariño a la otra. En el caso de la educadora manifiesta la dificultad de tocar tanto a Loreto como a otras alumnas debido a que considera que no es mucho de contacto físico, además de que puede generar molestia entre las alumnas al tener una mayor afinidad con una más que con otras.

“[...] *mas me tocan ellas que yo a ellas, soy poco de tocar [...] yo no soy mucho de contacto [...] Si ellas me abrazan yo les devuelvo el abrazo [...] Soy poco como te digo de piel, de así andar tocando, se lo demuestro por otro lado*”. (Angélica, Educadora).

Oler: La educadora señala que se le dificulta el tema debido ha que ha tenido problemas con el curso en general respecto a la higiene personal. Por otro lado, Loreto da cuenta que percibe el aroma de la educadora.

“[...] *De repente a lo mejor podría decir malos olores, pero no es que yo los identifique por que los tenga*” (Angélica, Educadora).

“[...] *a colonia no más [...] de flores*” (Loreto, Adolescente).

Gustar: Existe dificultad de señalar la forma del contacto a través del gusto. Lo que sí se manifiesta, es el proceso de comer asociado al gusto, y que es notorio en las convivencias dentro del curso cuando comparten alimentos.

“[...] en las convivencias [...] hemos compartido [...] ellas saben por ejemplo que yo no como paté” (Angélica, Educadora).

“[...] en una convivencia [...] comiendo torta y estábamos diciendo todas que estaba rica” (Loreto, Adolescente).

4.2 Funciones Motoras

Conversar: Entre la educadora y Loreto se manifiesta la conversación ya sea a través de las clases o por conversaciones a nivel personal, utilizando un lenguaje técnico y palabras acordes a la edad y la situación. El tono de voz de la educadora es potente al igual que el de Loreto.

“[...] tengo la voz potente, siempre he mantenido una voz fuerte para que me escuchen de repente mas suave, mas que suave lento [...] generalmente es con palabras, conversando suave jamás con gritos, no es la idea” (Angélica, Educadora).

“[...] le hablo fuerte [...] no hecho garabatos delante de la profe” (Loreto, Adolescente).

Moverse: Existe dificultad para señalar que movimientos corporales existen en la relación de la educadora con Loreto, sin embargo, se destaca que la educadora utiliza los movimientos de las manos. En tanto de parte de Loreto da cuenta de ser inquieta.

“[...] uso mucho movimiento de las manos para comunicarme con las alumnas” (Angélica, Educadora).

“[...] soy inquieta [...] moviendo los pies” (Loreto, Adolescente).

10. DISCRIMINACIÓN EN EL CONTACTO

5.1 Asimilación

De acuerdo a lo que refiere la educadora, le agrada de la relación que establece con Loreto y con las demás alumnas, es que se nutre de ellas ya que aprende cosas y al mismo tiempo considera que se renueva en la forma de hablar de los adolescentes y trata así que la brecha generacional no sea tan notoria con la utilización de palabras más cercanas y modernas.

“[...] me encanta trabajar con niños adolescentes [...] me nutro de ellas, voy aprendiendo cosas y me actualizo” (Angélica, Educadora).

Específicamente a la educadora le agrada y se nutre de la relación con Loreto, es que esta tiene respuestas para todo lo que sucede y que no se deja estar, esto hace que exista un encuentro mas alegre entre ambas. A su vez, Loreto manifiesta que le gusta cuando se ríe con la educadora, ayuda en el crecimiento como persona al intentar que no sea tan infantil en sus comportamientos, además que la beneficia los aprendizajes que ha obtenido en su relación con la educadora, así como también dar cuenta de sus sentimientos de cariño hacia ella.

“[...] tiene la contestación en la punta de la lengua, me hacen reír” (Angélica, Educadora).

“[...] cuando llega simpática [...] cuando empieza a reírse con nosotras”
(Loreto, Adolescente).

La manifestación de lo que resulta agradable y nutritivo de la relación existe de parte de la educadora, ya que cuenta que expresa las cosas que le agradan así como las que les molestan, al punto de comunicárselo tanto a Lorena como a su madre, pero a pesar de esto ambas no logran dar cuenta de que manera puede llegar a ser beneficioso para la relación.

5.2 Rechazo

La educadora considera que los eventos que resultan desagradables en la relación con Loreto tienen que ver con un problema de higiene personal, pero que no llega a ser amenazante para establecer una relación con ella, porque el manejo de estos y otros conflictos los intenta resolver oportunamente así como de manifestar su molestia.

“[...] las cosas que mas me molestan generalmente son problemas más que nada de presentación y aseo personal [...] porque a mi las cosas que me molestan, yo se las digo [...] Porque trato que en el momento que ocurren las situaciones de buscar las soluciones ya, inmediatamente”
(Angélica, Educadora).

Desde el punto de vista de Loreto lo que resulta desagradable de la relación con la educadora es que esta última se enoja y le llama la atención por ser desordenada y por salir de la sala de clases cuando no corresponde o no está autorizada, produciéndose un conflicto entre ambas

donde en varias ocasiones Loreto le ha levantado la voz produciendo distancia y enojo entre ambas.

“[...] como que es muy pesá conmigo [...] porque soy muy desordenada [...] me arranco [...] me aburro que ella se enoje” (Loreto, Adolescente).

Análisis de la Observación

1. Conocimiento de Retraso Mental

Durante las clases se pudo conocer como es la metodología de trabajo de la educadora (Angélica), destacándose que muestra gran interés en las actividades que realizan las alumnas, se preocupa que cada alumna tenga qué hacer, está pendiente de las dificultades que puedan surgir en el trabajo tanto en la parte cognitiva como en lo laboral. En la mayoría de las ocasiones refuerza los aprendizajes ya sea por medio de conversaciones o mostrando gráficamente y detalladamente como debe hacer el trabajo, para esto alterna la metodología ya que en ocasiones lo realiza en forma grupal y en otras individual, dependiendo de las habilidades y del grado de dificultad que alcancen las alumnas, tratando de lograr los máximo de aprendizajes en ellas.

Cuando la educadora explica alguna tarea se preocupa de que todas las alumnas entiendan y pregunta en reiteradas ocasiones si existen dudas, utilizando un lenguaje acorde a lo que se explica. Asimismo existe un contacto visual en las explicaciones de la educadora hacia las alumnas.

En la educadora se aprecia un manejo de conocimientos tanto del aspecto educacional incluyendo lo cognitivo y lo laboral propio del taller, así como de asuntos que tienen que ver con inquietudes que las alumnas tengan de temáticas cotidianas y de relaciones interpersonales.

Respecto a Loreto se puede dar cuenta que responde a las sugerencias que le hace la educadora entorno a los aprendizajes que esta adquiriendo, pero existen ocasiones que no demuestra buena disposición. Además Loreto manifiesta que le entiende a la educadora cuando está le explica, pregunta si tiene dudas considerando los aspectos educativos y personales.

2. Emocionalidad del Educador Especial

Respecto a la emocionalidad de la educadora fue difícil de observar, debido a que no se observan notoriamente la toma de conciencia de las emociones, pero sí se pudo observar en algún grado la expresión o manifestación de emociones o sentimientos. Por lo tanto, se puede dar cuenta que la educadora cada vez que va a salir de la sala o va realizar otra actividad que no este planificada les avisa a las alumnas. También manifiesta claramente la preocupación e interés por alguna alumna tanto en lo que le sucede a nivel personal como educativo. Otro ámbito donde interviene es cuando surge algún conflicto dentro de la sala de clases, expresándolo de manera directa con las alumnas y manteniendo los límites de su rol. Lo que se destaca de la educadora es la expresión del enojo, la alegría o la pena.

Por otra parte Loreto responde al contacto con la educadora de manera que expresa enojo y la alegría según lo que acontece en la sala de clase, además existen ocasiones en que Loreto refunfuña sin que la educadora la vea, demostrando molestia porque le llaman la atención.

3. Fronteras del Contacto

El ambiente en general que se da dentro de la clase es cálido, hay accesibilidad de parte de la educadora hacia Loreto, manifestándose el acercamiento cuando la educadora esta preocupada por los aprendizajes de Loreto cuando está

explicando alguna tarea o cuando necesita algo. El acercamiento es físico como con las palabras. Sin embargo, el acercamiento de Loreto hacia la educadora es menor y se ajusta a sus necesidades, es decir, para lo justo y necesario, cuando necesita algo o quiere salir de la sala de clases. Además, existen ocasiones en que Loreto se ve independiente, concentrada en lo que realiza, pero en ningún momento ausente o desligada de lo que sucede a su alrededor considerando tanto a la educadora como a sus compañeras.

4. Funciones del Contacto

Dentro de la relación entre la educadora y Loreto, se destaca la utilización de algunos sentidos más que otros. Respecto al contacto visual entre la educadora y Loreto está presente en la mayoría de las ocasiones en que conversan, se miran a los ojos. En la educadora se percibe una mirada intensa que utiliza cuando esta explicando una tarea o cuando le llama la atención a Loreto, en la mirada denota preocupación y pareciera que con ella comunica aceptación o rechazo, así como también pregunta o afirma con la mirada. El uso de la vista también se produce cuando la educadora está observando el avance de los trabajos de las alumnas. Mientras que Loreto responde a la mirada de la educadora la mayoría de las veces cuando se le pide algo o cuando se le explica alguna tarea, hay otras ocasiones en que Loreto se dirige a la educadora cuando está en su puesto de trabajo y no existe contacto visual.

En el caso del uso del oído está presente tanto en la educadora como en Loreto y se observa cuando la educadora da las instrucciones de las actividades ya que las alumnas en su totalidad están atentas, de no ser así la educadora le llama la atención, por lo que las alumnas se dan cuenta, escuchan y responden preguntado en el caso que tengan alguna duda. También se manifiesta cuando existen conversaciones a nivel grupal o confidencial entre la educadora y Loreto. Por otro lado, para Loreto el escuchar esta asociado a que responde tanto verbal como corporalmente a lo que

escucha generalmente asociado a alguna actividad de clases o algún tema que a ella le interese.

La utilización del tocar, oler y el gustar no se observa en la relación de la educadora y Loreto.

El conversar está asociado al acto de escuchar, se puede describir que en la educadora está presente en casi todas las ocasiones, ya que está atenta a las diferentes temáticas que surgen tanto grupales como personales donde interviene Loreto, también a temas que tienen relación con lo educativo y a situaciones problemáticas comunes de las alumnas. En las conversaciones con Loreto se utilizan diferentes tonalidades de voz tanto de la educadora como de ella, siendo característica principal un tono fuerte y claro de la educadora. El tono de voz de la educadora es parejo y continuo y va asociado a expresar lo que sucede en la interacción con Loreto. El uso de las palabras que emplea la educadora son adecuadas para el entendimiento de las alumnas, utiliza un lenguaje técnico para referirse a los aspectos del taller además de utilizar palabras acorde a las características de las alumnas tanto cognitivamente como con la etapa del desarrollo. El trato de la educadora hacia Loreto y sus compañeras es amable y respetuoso notándose en el ambiente de la sala de clases cuando conversan o cuando están realizando tareas. En el caso de Loreto, pareciera que hablara gritando, pero que es un continuo de ella, que cambia solamente dependiendo de la distancia física que existe entre ambas. Por otro lado, Loreto utiliza un lenguaje acorde a su edad usando modismos con la educadora pero manteniendo en el respeto y la distancia generacional hacia ella.

Por otro lado, en las interacciones dentro de la sala de clases, existe un gran movimiento en las alumnas y menor en la educadora, ésta se acerca físicamente a las alumnas cuando explica o corrige alguna tarea o les pide algo y la otra parte del tiempo permanece en su escritorio o preparando materiales. El desplazamiento de la educadora es más rígido, con poca flexibilidad, la mayor parte del tiempo permanece

erguida y utiliza mucho las manos para explicar alguna situación. El en caso de Loreto, es bastante inquieta y tiene gran flexibilidad en sus movimientos, cuando se dirige a la educadora mantiene la distancia corporal. Lorena se levanta de su puesto de trabajo con energía y continuamente.

Análisis de la Entrevista

Dupla Claudia (Educadora) y Marcela (Adolescente con RML).

6. CONOCIMIENTO DE RETRASO MENTAL

1.1 Conocimiento del entorno en que debe vivir una persona con retraso mental

La educadora (Claudia) señala que el entorno en el cual está inserta Marcela está interferido problemas de la dinámica familiar, a consecuencias de problemas en la relación de los padres y de la familia en general. A esto se agrega que la educadora siente la necesidad de que Marcela se atienda médicamente, ya que considera que tiene problemas de salud mental, cuestión que ha costado que sea aceptado y entendido por la familia. El rol de la educadora, está en mediar entre lo que observa de Marcela en relación a su familia y sus comportamientos dentro de la escuela, puesto que considera que este entorno no es adecuado para ella. Para mediar estas situaciones, la educadora intenta propiciar que la convivencia dentro de la sala de clases sea lo más óptimo posible.

“[...] hay como una dinámica familiar que no le hace bien a la Marcela [...] ella se queja de que en su casa no la quieren, que no la aceptan, y ese es el continuo quejar de ella”. (Claudia, Educadora).

“[...] ella necesita la orientación de un profesional [...] que diga cómo manejar algunas situaciones y que la misma familia también colabore [...] yo le digo a la mamá que su salud mental no está bien, por lo tanto, tiene que recurrir a la persona adecuada y le digo que ella tiene que poner todo su esfuerzo”. (Claudia, Educadora).

Marcela señala que la educadora le manifiesta la importancia de la familia, de cómo se tiene que relacionar con ellos, también le señala como tiene que ser su comportamiento y que es lo que debe mejorar en la escuela, así mismo Marcela cuenta que la educadora es exigente con ella cuando la educadora esta enojada y que cuida que no haga nada indebido dentro de la escuela.

1.2 Forma de enseñar

La educadora manifiesta cómo utiliza el reforzamiento con cada alumno y en especial con Marcela, ya que la estimulan y reconocen los avances que tiene en su formación. También destaca la importancia del monitor con el que trabaja dentro del taller ya que señala que son un equipo y por lo tanto, deben estar de acuerdo en la metodología que utilizan para enseñarles a los alumnos.

“[...] Claro, que nosotros la felicitamos, cada logro del alumno, lo felicitamos [...] nosotros siempre la estimulamos y reconocemos todos los logros que ella tiene tanto de la parte de encuadernación como en la parte de formación personal”. (Claudia, Educadora).

“[...] porque el monitor y yo somos un equipo entonces yo no puedo hacer cosas sin que él las conozca yo le converso le digo vamos a hacer esta y esta otra estrategia con la Marcela [...] yo no puedo desautorizarlo a él ni él tampoco a mí” (Claudia, Educadora).

Marcela señala que la educadora les habla fuerte para que entienda las actividades que se realizan en grupo y la corrección se hace entre todos los alumnos. Cuando comete algún error en las actividades menciona que se siente mal por haberse equivocado, mientras que la educadora la corrige y le dice que piense bien.

“[...] Siempre me concentro en lo que estoy haciendo, siempre trabajo en grupo, no lo hago sola [...] la corregimos entre todos” (Marcela, Adolescente).

7. CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES DEL EDUCADOR ESPECIAL

2.1 Conciencia de las propias emociones y sentimientos

La educadora da cuenta de cómo ella manifiesta su preocupación por Marcela, en los aprendizajes y en su salud mental, así como también reconoce cuáles son las actitudes que interfieren en la relación de ambas, el que sea mentirosa y que busque llamar la atención. Además, puede reconocer sentimientos de cariño que surgen en la relación y cuál es la reacción que tiene frente a situaciones difíciles para ambas. También señala cuál es su rol en el área emocional de Marcela, señalando que no es muy importante a pesar de que considere que el educador siempre debe estar cerca de una persona con RM y de su familia.

“[...] yo pienso que un profesor eh siempre debe estar al lado de la casa de un deficiente [...] ella siente que no la quieren m, entonces más encima que en la escuela yo le hiciera eso, imagínate pobre cabra, no, no tengo corazón para hacer una cosa así [...] ella sabe que yo la quiero [...] yo la quiero como tal y creo que como profesora me tengo que preocupar, si no se preocupan los demás, yo tengo que preocuparme porque no la puedo desamparar”. (Claudia, Educadora).

Marcela señala que la educadora no la toma mucho en cuenta en relación a cómo considera a sus compañeros. Asimismo, da cuenta que ella es muy enojona, pesada y vigiladora pero que a pesar de esto, manifiesta que existe cariño entre ambas.

(Cuando la educadora esta enojada) *“[...] Ahí no me pesca. Pesca a los demás pero menos a mí”.* (Marcela, Adolescente).

2.2 Expresión de emoción y sentimientos

La educadora da cuenta de cómo ha ido variando la relación entre ambas y cómo lo ha enfrentado con el tiempo. Asimismo la educadora señala que le expresa y le dice a Marcela los sentimientos o emociones que surgen en la relación, también cuenta que ella reconoce cuando comete algún error y le pide disculpas.

“[...] una oportunidad que logró descontrolarme, en el sentido que la grité y fuerte tanto así que los demás, hasta el mismo Monitor se asombró” (Claudia, Educadora).

“[...] mira cuando yo la veo llorar se me parte el alma, llora porque yo le llamo la atención, porque yo le he dicho algo, se me parte el alma, pero me hago la dura no más, no me voy a poner a llorar con ella” (Claudia, Educadora).

De la misma forma la educadora señala lo que le gustaría que lograra Marcela con el apoyo de las personas que están a su alrededor.

“[...] tu salud mental, tu tranquilidad[...] es más valioso que cualquiera cosa [...] y eso construimos todos los que te rodeamos [...] porque ella tiene derecho a ser feliz y viva una vida tranquila[...] como cualquier persona y tener un tratamiento adecuado” (Claudia, Educadora).

8. FRONTERAS DEL CONTACTO

3.1 Permeabilidad

La educadora da cuenta que existe acercamiento entre ambas sea para situaciones escolar o para comentar algún problema personal.

(Situaciones en que se acerca) “[...] En todas las que sea necesaria, en instrucciones de trabajo, para conversar ella se acerca a mi lado, a veces se sienta a mi lado a conversar y en otras oportunidades me cuenta que tiene problemas en la casa”. (Claudia, Educadora).

La educadora refiere sobre las dificultades que ha tenido en la relación con Marcela debido a que considera que ella es muy entrometida, impulsiva y mentirosa, esto ha generado conflictos entre ambas, incluso por el pololeo de Marcela, ya que la educadora ha impuesto reglas o normativas que debe cumplir tanto en la sala de clases como en la escuela. Teniendo como consecuencia problemas de convivencia en la sala de clases.

“[...] el primer año fue bastante conflictivo [...] el asunto del pololeo [...] dificultó más las relaciones [...] el quiebre es por la misma razón, el quiebre es porque yo no la dejo que haga ciertas cosas eh durante el recreo con el pololo”. (Claudia, Educadora).

“[...] de hecho ella me ha insultado, me ha dicho garabatos [...] puede que yo le hable en forma alterada [...] yo pienso que en el caso de ella yo tengo que ser así, en determinadas circunstancias porque si ella tiene ese precedente de que me la gana a mí, estoy sonada, nunca voy a poder instalar ninguna conducta en ella”. (Claudia, Educadora).

Por otro lado, Marcela considera que su relación con la educadora esta interferida porque no la consideraría como ella espera, pero que a pesar de esto existe comunicación y acercamiento entre ambas, por medio de la conversación o por actividades escolares.

“[...] ella no me pesca mucho como que no confía mucho en mí, y dice que soy mentirosa [...] como que no pesca, como que pesca a los demás no más y a mí me deja a un lado”. (Marcela, Adolescente).

“[...] si hablo con ella para contarle mis cosas, siempre me pregunta si he ido al médico”. (Marcela, Adolescente).

3.2 Conciencia de si mismo

La educadora da cuenta de cómo su rol está sustentado por la formación en el aspecto laboral y personal de los alumnos, que se realiza por medio del cumplimiento de reglas así como de la manifestación de la preocupación por problemas que surgen y aquejan a Marcela.

“[...] a mí me corresponde además de la formación de un oficio me corresponde la formación de ella como persona”. (Claudia, Educadora).

“[...] Yo no me meto en su vida, yo me meto en lo que a mí me corresponde como profesora en lo que ella tiene que hacer aquí en la escuela, nunca yo me he metido a preguntarle ¿oye cuanto quieres a tu pololo si lo quiere o no?, no ahí yo pienso que es meterse en su vida”. (Claudia, Educadora).

En tanto Marcela señala en que situaciones la educadora la aconseja respecto a las problemáticas personales que pueda tener y como los consejos le sirven de experiencia. Del mismo modo reconoce en que situaciones se parece a la educadora.

“[...] cuando me porto mal por ejemplo cuando soy muy cargante [...] me aconseja que no sea tan cargante con él ni con la familia”. (Marcela, Adolescente).

“[...] cuando ella está explicando ahí me parezco a ella, porque ahí le estoy haciendo caso a ella y estoy haciendo lo mismo que ella. Ella explica y escucha a los demás yo también la escucho”. (Marcela, Adolescente).

9. FUNCIONES DEL CONTACTO

4.1 Funciones Sensoriales

Mirar: La utilización de la mirada para la educadora es fundamental para establecer contacto con Marcela, ya que es utilizada tanto para llamarle la atención o para expresar emociones. En relación a Marcela la utilización de la mirada es distante y se produce cuando necesita conversar con la educadora.

“[...] cuando ella está en algo que ella no debe hacer yo la miro no más, seria y ella deja de hacer lo que está haciendo”. (Claudia, Educadora).

“[...] cuando tenemos conversaciones yo le digo Marcela, tú tienes que establecer contacto visual con una persona así la persona se va ha ir dando cuenta de tus emociones, de lo que está pasando en ti, tú miras para el suelo yo no me doy cuenta, ni tú te das cuenta cuáles son mis emociones, así que mírame por favor y levanta la cabeza y mira”. (Claudia, Educadora).

“[...] Cuando ella me habla sí [...] Cuando necesito cariño, y cuando necesito conversar con ella”. (Marcela, Adolescente).

Escuchar: Tanto la educadora como Marcela señalan que utilizan el oído para contactarse, ya que ambas indican que se escuchan y ponen atención cuando conversan.

Tocar: En la relación de Claudia con Marcela existe poco acercamiento a través del tacto, solo la educadora señala que la ha peinado en algunas ocasiones pero esto no es exclusivo de la relación con Marcela sino que se da con el resto de las alumnas.

Oler: La educadora señala que ha percibido el aroma de Marcela lo describe como colonia de guagua. Por otro lado, Marcela no reconoce haber percibido el aroma de la educadora.

Gustar: Existe dificultad de señalar el contacto a través del gusto, lo que si se logra manifestar es el proceso de comer asociado al gusto y que se relaciona con los alimentos que le agradan a la educadora y que son regalados por Marcela.

“[...]Pan amasado, me ha traído de cuando al principio iba mucho a la casa de su suegra [...]a veces me traen fruta y yo le compro a los chiquillos todas las golosinas que pasan a vender aquí” (Marcela, Adolescente).

4.2 Funciones Motoras

Conversar: La educadora refiere que por el tono, la forma de hablar y el lenguaje comunica cosas a Marcela, además que cambia según la situación. En cuanto a Marcela señala que habla tranquila con la educadora, pero en algunas ocasiones ha tenido problemas porque le ha dicho garabatos.

“[...] por la voz, yo creo que yo voy comunicándole cosas a ella[...] soy calmada para hablar [...]pero mi tono de voz cuando yo hablo pareciera me dicen los chiquillos que yo estuviera enojada [...] cuando ella se sienta al lado mío y me va a contar algo, ahí hablamos de otra manera, porque es como una confidencia entonces tengo que tener otro tono”. (Claudia, Educadora).

(Lenguaje que utiliza) “[...] tiene que haber un acercamiento a ellos como lolos como adolescentes”. (Claudia, Educadora).

Moverse: La educadora Claudia no logra dar cuenta de los movimientos corporales que utiliza para relacionarse con Marcela. Por otra parte, Marcela señala que se mueve cuando la educadora la llama.

“[...] Cuando ella me llama, llego corriendo, qué profe. Me muevo, como que me pongo nerviosa, muevo los pies...las manos...empiezo a tiritar entera”. (Marcela, Adolescente).

10. DISCRIMINACIÓN EN EL CONTACTO

5.1 Asimilación

Dentro de las cosas que benefician la relación entre la educadora y Marcela consideran que tienen atributos que hacen que sean queribles y destacables en la relación que establecen con las personas, esto es a pesar de las dificultades que tienen ambas.

“[...] es que sabes ella tiene cosas que hacen que tu la quieras, es como bien preocupada de una [...] Es como muy bondadosa” (Claudia, Educadora).

“[...] la honradez que tiene [...] El cariño...que le tiene a los demás [...] igual me tiene harto cariño” (Marcela, Adolescente).

(Ayuda la educadora) “[...] Hablando conmigo, las dos no más...en cualquier otro lado, en el patio aunque sea pero donde no haya nadie” (Marcela, Adolescente).

5.2 Rechazo

En la relación que existe entre la educadora y Marcela existen elementos que interfieren en el contacto principalmente el reconocer por parte de la educadora situaciones y actitudes de Marcela que han producido roces entre ambas. Por otra parte dentro de las cosas que a Marcela le molestan y desagradan de la educadora es que en ocasiones la obliga a cumplir reglas dentro de la sala de clases en las cuales no siempre está de acuerdo, además que estas situaciones producen en la educadora enojo que afecta directamente la relación entre ambas.

“[...] Me desagrada el que sea mentirosa y que sea muy manipuladora [...] es como difícil que ella no mienta, yo creo que ella va a seguir mintiendo y a lo mejor menos pero va a seguir mintiendo[...] ella piensa, que yo no voy a ser capaz de comprender y eso por eso me miente” (Claudia, Educadora).

Análisis de la Observación

1. Conocimiento de Retraso Mental

Durante las clases se pudo observar la interacción entre la educadora (Claudia) y el monitor mostrando ambos el manejo de estrategias metodológicas para trabajar con Marcela destacándose el reforzamiento positivo. La educadora tiene más presencia o importancia en las clases cognitivas que en las laborales, puesto que el que lleva la clase en ese momento es el monitor.

La educadora enfatiza el uso de ejemplos cotidianos de cosas que suceden dentro de la sala de clases, como de lo que puede pasar en un posible trabajo y de la manera en que deben enfrentarse a este. La educadora organiza al curso en grupos de trabajos para realizar las actividades, aunque existen ocasiones en que trabajan individualmente, dándole tiempo prudente para ejecutar la actividad. Anterior a esto insiste en ejemplos para que los alumnos entiendan lo que se les pide. La educadora

es directiva en el trabajo, un poco imponente, utiliza los golpes con sus palmas para incentivar las respuestas de los alumnos cuando estos no responden. Además insita a que exista interacción entre ella y los alumnos, hace que los alumnos respeten los turnos, es didáctica para explicar, utiliza temáticas conocidas y habituales para ejemplificar.

Marcela responde a las tareas o explicaciones que da la educadora, en algunas ocasiones se adelanta a realizar las tareas. Cuando existe dificultades de su aprendizaje pregunta y cuando no logra lo esperado por la educadora impresiona angustiada y nerviosa reflejándose en que le hace el quite a la educadora.

2. Emocionalidad del Educador Especial

Referido a la emocionalidad de la educadora se pudo observar que existe manifestación de molestia y enojo cuando Marcela no está atenta a las actividades de la clase, o molesta a sus compañeros, así como también cuando considera que ha cometido algún error ya sea dentro de la sala de clases o fuera de ella. Por otro lado, se observa que existe desagrado o frustración cuando la educadora incentiva a los alumnos en la clase y no obtiene respuesta satisfactoria o no tiene respuesta alguna.

Por otra parte, Marcela se ríe cuando la educadora le llama la atención o cuando pasa algo anecdótico en la sala de clases. Además se burla de la educadora y repite las cosas que esta le dice, pero sin que está la vea.

3. Fronteras del Contacto

El ambiente en general es tranquilo al igual que los alumnos, sólo intervenido cuando entran personas ajenas al curso y por la radio que se escucha con un volumen moderado que parece no intervenir en los alumnos. De la educadora hacia Marcela existe poca accesibilidad cuando las clases son dirigidas por el monitor. Sin embargo,

Marcela no hace mayor diferencia cuando las clases las dirige el monitor o la educadora, ya que se acerca de la misma forma y espontaneidad a la educadora. Generalmente Marcela se sienta al lado de la educadora y entabla conversación con ella de diversos temas, la educadora responde a las conversaciones de Marcela pero con poca energía y vitalidad además de ser un tanto indiferente, ya que la mayoría de las ocasiones la educadora esta concentrada en su trabajo.

4. Funciones del Contacto

El contacto visual que entabla la educadora con Marcela es débil, es una mirada fija que pareciera no expresar emoción, siendo mas continúa cuando ella es quien entabla la conversación con Marcela. En cambio Marcela, cuando establece contacto visual con la educadora la mira a los ojos cada vez que se acerca a la educadora, respondiendo a las conversaciones de ella, sin embargo, cuando la educadora le llama la atención a Marcela la mirada cambia no es directa a los ojos, mira hacia abajo con una mirada apagada incluso en ocasiones no existe contacto.

El uso del oído está presente tanto en la educadora como en Marcela, considerando que ambas se escuchan cuando hablan, puesto que responden tanto verbal como corporalmente a la situación. Pero las respuestas no son de forma inmediata existe un tiempo para ella, debido a que en la mayoría de las ocasiones el uso de la audición está mediado por trabajos de clases o por conversaciones a nivel personal que se producen dentro del contexto de la sala de clases.

En relación al tocar, oler y gustar no se observa en la interacción dentro del la sala de clases.

En las conversación que se producen entre la educadora y Marcela se destacan que el tono de voz que utiliza la educadora, para dirigirse al curso cuando está ejecutando una clase, es enérgico con potencia en la voz y fluctuante dependiendo de

lo que se quiera expresar, es decir, si es la explicación de un tema, para motivarlos cuando no hay respuesta de los alumnos o para llamarles la atención. Esta situación, no cambia en la relación con Marcela ya que la educadora se dirige a ella con un tono de voz cambiante y con menos energía, cuando Marcela entabla conversación con la educadora, puesto que esta responde casi sin entusiasmo. Además en la educadora se observo que las palabras que utilizan son acorde a las características de los alumnos puesto que son simples y de fácil entendimiento, con Marcela esta situación no cambia. Por otro lado, el tono de voz de Marcela es parejo para expresar distintos acontecimientos sólo cambia el volumen de la voz y sin mayores diferencias en la relación con la educadora respecto a la relación que establece con sus compañeros. La utilización que hace Marcela de las palabras para relacionarse con la educadora es de un lenguaje más concreto, con palabras comunes para dirigirse a la educadora manteniendo la mayoría de las ocasiones el respeto por ella.

Durante las observaciones, dentro de la sala de clases se puede describir que la utilización de movimientos corporales varía según la clase, ya que dentro de la clase de taller de encuadernación se realizan algunas actividades de pie, y rotan en el puesto varias veces durante las horas de clases. Mientras que en las clases cognitivas a cargo de la educadora, la mayor parte del tiempo permanecen sentados. La educadora utiliza con gran frecuencia los movimientos de las manos cuando explica, dando palmadas para llamar la atención o golpeando la mesa. La mayor parte del tiempo permanece sentada en su escritorio frente a los alumnos, y en pocas ocasiones se para de ahí, observando poca energía al caminar y cansancio. Por otra parte, Marcela se para en reiteradas ocasiones de su puesto de trabajo, se mueve de forma más rígida, con movimientos rápidos. Además que en reiteradas ocasiones apoya su cabeza sobre sus manos o sobre la mesa.

Análisis de la Entrevista

Dupla Angélica (Educatora) y Andrea (Adolescente con RML)

6. CONOCIMIENTO DE RETRASO MENTAL

1.1 Conocimiento del entorno en que debe vivir una persona con retraso mental

En relación al entorno en que vive Andrea, la educadora reporta que no es adecuado, pero que sí existe apoyo familiar y escolar, ya que la madre la incentiva a visitar lugares en donde se le inculcan valores y por otro lado, la educadora se preocupa de orientar a Andrea tanto en lo personal como en lo académico. Por lo tanto, la educadora reconoce que tiene un rol que cumplir dentro de este entorno.

“No es bueno [...] pero hay manejo de parte de la mamá [...] está en una religión [...] es una formación valórica y la saca un poco del problema de barrio que tienen [...] en conjunto les hablo [...] ellas tienen que saber seleccionar sus amistades.” (Angélica, educadora)

(Respecto de su rol) *“[...] conversación con la mamá [...] hemos conversado bastante y orientándola [...] yo anoto en el calendario el día que tienen que ir a la matrona, me muestran los exámenes.” (Angélica, educadora)*

Andrea, por su lado, reconoce como importante la preocupación de la educadora y los consejos que esta le entrega, sobre su familia, escuela y amistades.

“Dice que los padres hay que disfrutarlos en vida [...] hay que ser más responsable [...] que hay que saber con quién se junta [...] que una tiene que hacer las cosas bien en el trabajo [...] me da buenos consejos.” (Andrea, adolescente)

1.2 Forma de enseñar

La metodología que la educadora utiliza en general para estimular el aprendizaje en sus alumnas son conversaciones dirigidas sobre lo que está en el currículo y temas propuestos por ellas mismas, donde se exponen las propias experiencias. En lo cognitivo, explica las instrucciones y después pide a sus alumnas lo hagan ellas para ver si lo entendieron. Refuerza positivamente, jamás niega algo.

“Temas que están dentro del currículo y temas que ellas propongan [...] tratando que salga de ellas los temas y orientando.” (Angélica, educadora)

“Nunca les digo lo hiciste mal, desármalo no, jamás [...] siempre buscándole el lado amable a las cosas.” (Angélica, educadora)

7. CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES DEL EDUCADOR ESPECIAL

2.1 Conciencia de las propias emociones y sentimientos

La alumna y la educadora manifiestan que existe influencia del estado de ánimo de la educadora hacia las alumnas, es decir, hay una reacción en consecuencia de cualquier estado de ánimo que la educadora presente.

“Cuando anda enojada nadie se acerca a ella.” (Andrea, adolescente)

“Sí yo creo que sí [...] cuando a una la ven alegre, ellos están alegres, pero cuando una anda triste o enferma [...] más me preguntan cosas.” (Angélica, educadora)

Se reporta además, que hay toma de conciencia y un manejo de las emociones y sentimientos en la educadora.

“Sí, tienes que... ser así [...] es poco el afecto que tienen ellos en sus hogares, es mucha la agresividad [...] si uno no es capaz de acogerlos estamos mal [...] cuando tengo rabia trato de no demostrárselo mucho.” (Angélica, educadora)

Por otro lado, la educadora reconoce una serie de características personales que se ponen en juego en la relación con sus alumnas en general.

“Comprometida [...] me gusta enseñar [...] tener paciencia [...] no ser enojona [...] soy de carácter fuerte cuando lo amerita [...] pero generalmente soy [...] asequible. (Angélica, educadora)

2.2 Expresión de emoción y sentimientos

La emoción y sentimiento que más se destaca en la educadora para Andrea, son la alegría y el cariño, pero la educadora se describe como una persona más bien seria y que el cariño lo demuestra de diversas formas.

“Yo cacho que me debe tener cariño.” (Andrea, adolescente)

“Yo soy muy seriota, fácilmente no me río.” (Andrea, adolescente)

Para Andrea, la educadora expresa el cariño a través de su preocupación por ella.

“Como con los consejos.” (Andrea, adolescente)

8. FRONTERAS DEL CONTACTO

1.1 Permeabilidad

La alumna y su educadora reportan que la relación entre ambas es buena, no hay algún problema que interfiera en la relación, ya que la alumna se porta bien y

hace caso a la educadora. Dan cuenta de un acercamiento a través del habla y con delicadeza, no habiendo situaciones en que tiendan a alejarse una de la otra.

“Buena [...] siempre ha sido buena [...] cuando se porta bien uno [...].”
(Andrea, adolescente)

“Ella siempre ha sido igual, es trabajadora, respetuosa [...] no da problemas [...] es bien asequible.” (Angélica, educadora)

3.2 Conciencia de si mismo

Ante algún problema que la alumna presente, la educadora intenta solucionarlo con ella por medio de una conversación, si no, cuando ve que el tema es más complejo, acude a otro profesional (psicólogo, asistente social). La educadora sabe que su alumna la escucha, por lo mismo, siempre le conversa, pero no está segura de ejercer influencia sobre ella.

“Sí, algunas lo toman en cuenta, a veces cuando les conviene.” (Angélica, educadora)

Por su lado, a Andrea le agrada la forma de ser de la educadora, ya que considera que la educadora puede ser tanto pesada como simpática, lo que para Andrea son características difícil de combinar, porque ella sólo puede ser muy simpática y no puede ser dura con las personas, incluso, le gustaría ser como ella, las cosas que hace y cómo las hace.

(En qué se parecería a la educadora) *“En lo pesá [...] ser profesora.”*
(Andrea, adolescente)

Además, Andrea sabe lo que la educadora opina sobre ella y lo considera importante para su desarrollo como persona.

(Lo que la educadora opina) “[...] soy ordená en las tareas [...] y trabajadora.” (Andrea, adolescente)

(Por qué es importante su opinión) “Así a una le va bien en las tareas.” (Andrea, adolescente)

9. FUNCIONES DEL CONTACTO

4.1 Funciones Sensoriales

Mirar. Se manifiesta interferencia en el contacto a través de la mirada por parte de Andrea, existiendo ocasiones en que corre su vista hacia otro lado cuando la educadora se dirige a ella. Al contrario, la educadora manifiesta mirar siempre a todas sus alumnas.

“Sí la miro, pero cuando ella me habla miro para otro lado.” (Andrea, adolescente)

“Sí, [...] como que saben con mi mirada, saben lo que significa.” (Angélica, educadora)

Tocar. La alumna y su educadora reportan no establecer contacto a través del tacto, donde la educadora manifiesta dificultad para contactarse a través de este sentido por motivos de personalidad y por no generar dificultades de relación en sus alumnas, ya que así podría notarse las preferencias.

“Soy poco de tocar [...] encuentro que si le doy mucho interés a una, el resto se molesta [...] no soy mucho de contacto precisamente por eso [...]” (Angélica, educadora)

Olfato. Existe reconocimiento de olores entre la alumna y la educadora, que logran identificar si son agradables o no para ellas.

“[...] De repente a lo mejor podría decir malos olores [...]” (Angélica, educadora)

Escuchar. Se reporta contacto al escuchar de parte de la educadora, mientras que la alumna manifiesta no tener la capacidad de retener lo que la educadora dice.

“A veces porque la escucho y después me entra por aquí y me sale por acá.” (Andrea, adolescente)

“Sí, estoy atenta, tengo buen oído porque trato de vislumbrar, de anteponerme a los posibles conflictos.” (Angélica, educadora)

Gustar. Existió dificultad para reportar contacto a través del gusto, sin embargo, lo que se reporta, es contacto a través del proceso de comer, en donde se comparte alimentos.

“Ah, cuando hacemos convivencia compartimos”. (Andrea, adolescente)

“Sí, en las convivencias”. (Angélica, educadora)

4.2 Funciones Motoras

Conversar. Al establecer contacto por medio de la conversación, la alumna le habla a la educadora con tono suave y con palabras respetuosas, mientras que la educadora manifiesta tener una voz generalmente fuerte.

“Yo generalmente tengo la voz potente [...] de repente más suave, más que suave, lento.”(Angélica, educadora)

Movimiento. La educadora reporta tener mucho movimiento de sus manos para conversar o explicar algo.

“Uso mucho movimiento de las manos para comunicarme.” (Angélica, educadora)

Mientras que la alumna reporta movimiento corporal para comunicarse con la educadora.

“Voy caminando, tranquila.” (Andrea, alumna)

10. DISCRIMINACIÓN EN EL CONTACTO

5.1 Asimilación

La alumna manifiesta que le agrada cosas de la educadora y reconoce que no se lo manifiesta a pesar de que sabe podría ser beneficioso para la relación entre ambas.

“... Simpática... No, no le he dicho. Me da vergüenza.” (Andrea, adolescente)

(Por qué sería beneficioso) *“Porque así habría más comunicación entre las dos.” (Andrea, adolescente)*

Además, Andrea da cuenta que la educadora le ayuda en su crecimiento como persona.

“[...] Ser más madura, cuando hemos contado problemas cuando tenemos con las compañeras [...] que cuando uno pololea tiene que hacerse respetar [...] porque así uno aprende más cosas en el taller.” (Andrea, adolescente)

En cuanto la educadora, también manifiesta agradecerle Andrea.

“Es como amorosa... como niñita, es una cosa como afectiva [...]” (Angélica, educadora)

5.2 Rechazo

Andrea reporta que le desagrada cierta actitud de la educadora pero que no se lo dice aunque reconoce que es importante decirlo para el buen desarrollo de la relación entre ambas. Mientras que la educadora reconoce también desagradarle una actitud de Andrea, sí se lo manifiesta.

“Cuando se enoja a veces, cuando empieza a retar a todas.” (Andrea, adolescente)

“[...] El poco cuidado que tiene de su presentación personal y el auto cuidado de su cuerpo [...] están demasiado gorditas.” (Angélica, educadora)

Sin embargo, la educadora no ve amenazada la relación entre ambas por las cosas que le molestan de Andrea.

“No veo amenaza de ninguna parte, no.” (Angélica, educadora)

Análisis de la observación

1. Conocimiento de Retraso Mental

Las actividades que la educadora realiza para estimular el aprendizaje en sus alumnas, es en general dirigido y práctico. Explica todo lo que hay que hacer, pregunta inmediatamente si alguien no entendió para volverlo a explicar con mucha paciencia y con un ritmo acorde al que necesitan sus alumnas. La educadora dirige todas las clases, ya que no cuenta con un monitor para el taller laboral puesto que ella tiene especialidad en costura.

La mayor parte del tiempo la educadora está sentada en su escritorio, pero desde ahí observa todo lo que pasa dentro de la sala, se levanta de vez en cuando para ir supervisando lo que sus alumnas hacen.

En particular con Andrea, muestra preocupación porque realice lo que se le indicó. Utiliza su cuaderno como apoyo para saber en qué quedaron la clase anterior y para poder seguir con lo que corresponde, puesto que Andrea tiene toda la materia al día y ordenada. La dinámica es parecida entre las clases de taller laboral y cognitiva. La diferencia se establece sólo en que, en clase de cognitiva hay mucha instrucción de la tarea a realizar, mientras que en costura las alumnas manejan bastante bien lo que tienen que hacer, de hecho ahí el acercamiento es más de las chicas hacia la educadora a medida que se les presenta algún problema en las costuras.

Además la educadora se preocupa de avisar siempre donde irá en caso de salir de la sala. Esto último más la forma que tiene de estar dentro de la sala, genera un ambiente cotidianamente tranquilo, cálido y de respeto.

La forma de enseñar en general parece acomodarle a las alumnas, ya que la educadora se preocupa de dar las explicaciones tanto grupal como individualmente, así ninguna queda sin saber qué es lo que tiene que realizar.

2. Emocionalidad del Educador Especial

Las emociones que se observaron con mayor frecuencia en la educadora angélica fueron, el buen humor, la ternura y seriedad ante situaciones específicas.

En general se puede decir que la educadora trabajaba de buen humor con sus alumnas, con una impresión de agrado por lo realizado en ese momento. Hacía bromas con sus alumnas y entablaba conversaciones de la cotidianidad que resultaban agradables para las alumnas. La seriedad y molestia, se manifestaba cada vez que alguna alumna llegaba atrasada a clases o cuando intentaban salir de la sala sin un motivo claro.

Particularmente se observó con Andrea, que la educadora se acercaba a ella con ternura aunque estuviera molesta con otra alumna, haciendo diferencia de sus emociones. También se observó preocupación de la educadora porque terminara Andrea las tareas eficientemente.

En una ocasión la educadora se acerca a las investigadoras manifestando con su sonrisa el cariño que tenía por Andrea y el agrado porque era una buena alumna.

Para estas observaciones fue difícil poder observar el manejo de las emociones y sentimientos en la educadora. Sin embargo, podríamos decir que en las ocasiones en que la educadora se molestaba con una alumna establecía un claro límite de su molestia y sin generalizarla hacia las otras alumnas.

3. Fronteras del Contacto

Entre la alumna y la educadora se observó bastante accesibilidad al contacto. El acercamiento de la educadora hacia Andrea es espontáneo. Hay una preocupación por cumplir el rol de educadora y ser una facilitadora del aprendizaje de la alumna, por lo tanto, la educadora se acerca todo el tiempo ya sea para entablar una conversación, como para supervisar el trabajo que realiza Andrea. También se pudo observar en la educadora que las veces que no se acerca a las alumnas, está sentada en su escritorio atenta a cualquier duda o inconveniente que Andrea pueda tener sobre su trabajo.

En la alumna se observó capacidad de acercamiento a la educadora todas las veces que lo veía necesario para comprender lo que debía realizar, se acerca o habla desde su puesto con confianza, sabiendo que la educadora está ahí para escucharla. Cuando la educadora se acerca, Andrea pone inmediatamente atención a sus palabras, recepcionándolas.

4. Funciones del Contacto

Se pudo observar que la alumna y la educadora dentro de la sala de clases, no utilizan todos sus sentidos para contactarse, es decir, existe predominancia en algunos sentidos y ausencia de otros.

Se observa en esta relación que ambas se contactan a través de la escucha. A cada palabra que se digan la una a la otra, hay una respuesta ya sea con palabras o gestos, pero que manifiesta claramente que se han escuchado. Junto con lo dicho por la educadora o viceversa, hay un contacto visual. Se miran cada vez que una le habla a la otra. Las palabras que utiliza la educadora más bien son simples, un lenguaje que Andrea entiende, y su tono es suave para dirigirse a ella. En general el tono de la educadora es fuerte pero acompañado de buen humor y paciencia. Pero este tono predominante de la educadora, lo adopta para dar alguna instrucción, ya que para

hablar de cosas más cotidianas que frecuentemente lo está haciendo con Andrea, es más bien amoroso.

Por otro lado, Andrea usa un lenguaje popular pero de palabras respetuosas y un tono de voz más bien grave y lenta, como somnoliento, y no se observaron cambios en las distintas situaciones.

Los movimientos corporales bajan su intensidad en comparación de los sentidos mencionados anteriormente. La educadora adopta una postura siempre erguida. Lo que se observa como movimientos más libres en su expresión son sus manos, pero su cuerpo en general parece ser manejado o controlado.

El sentido del tacto se observó sólo en una ocasión, donde la educadora se acerca a Andrea para revisarle su cabello al igual que a todas las otras alumnas.

En tanto los sentidos del gusto y el olfato, no se observaron en la interacción entre la alumna y la educadora.

Análisis de la Entrevista

Dupla Julia (Educatora) y Gabriela (Adolescente con RML).

6. CONOCIMIENTO DE RETRASO MENTAL

1.1 Conocimiento del entorno en que debe vivir una persona con retraso mental

Para la educadora, el entorno en donde vive Gabriela es adecuado comparado de otras situaciones de sus compañeros, puesto que tiene buena situación económica y apoyo familiar. La situación que podría estar afectando en la alumna, es la crisis matrimonial por la que atraviesan sus padres y la sobreprotección que hay hacia ella. Por lo tanto, para la educadora hace falta que los padres comprendan la etapa del desarrollo en que se encuentra su hija y la dejen ser más independiente. Por otro lado, Gabriela reporta saber la importancia de su familia y escuela debido a las cosas que la educadora le enseña respecto de ello.

“El entorno familiar es adecuado [...] en cuanto al estatus social [...] el cariño también [...] el problema es el manejo que han tenido los papás con el asunto de la sobreprotección [...] han tenido crisis matrimoniales más o menos seria [...] faltaría que los papás entendieran que la Gabriela ya tiene la edad que tiene [...] la niña necesita recreación [...] tener amigos, pares y pololear [...] aunque de alguna manera lo han entendido”. (Julia, educadora)

(Importancia de su familia) *“[...] que igual entienda a mi papá porque él me quiere [...] lo escuche [...] hable con él.” (Gabriela, adolescente)*

(Importancia de la educadora) *“Por los consejos que me da ella... porque yo igual la quiero harto a ella [...] me ha enseñado harto, hartas cosas.” (Gabriela, adolescente)*

1.2 Forma de enseñar

Respecto a la forma de enseñar que tiene la educadora, Gabriela manifiesta entenderle lo que le enseña y que cuando no le resulta algo, la educadora la motiva a seguir adelante.

“De repente la entiendo [...] como a la segunda le entiendo bien.” (Gabriela, adolescente)

“Igual me enojo, me da rabia o de repente me da pena, porque igual me gusta hacer las cosas perfectas y a veces no me salen [...] que esté tranquila y que a la otra me va a salir bien [...] igual me quedo tranquila.” (Gabriela, adolescente)

Según la educadora, para poder motivar a Gabriela en su aprendizaje tuvo que pensar ciertas estrategias, ya que Gabriela en un momento del año no tenía motivación por aprender, y cuando se frustra intenta ver el problema de forma personalizada.

“Este año tuvimos que tomar una actitud un poco más restrictiva [...] era tal la negación que no quería hacer nada [...] intentábamos motivarla por el lado del entrenamiento de que iba luego a salir a la práctica, eso la motivó mucho [...]” (Julia, educadora)

7. CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES DEL EDUCADOR ESPECIAL

2.1 Conciencia de las propias emociones y sentimientos

La educadora reconoce las emociones y sentimientos que más predominan en la relación con Gabriela.

“[...] yo le tengo harto cariño [...] a parte que la quiero mucho [...] que más quisiera yo que cambiar parte de su vida para que logre lo que quiere.” (Julia, educadora)

Además, la educadora percibe lo que la alumna siente por ella, y reconoce que su estado emocional influye en el estado emocional de Gabriela.

“Yo creo que me tiene cariño [...] me respeta [...] le gusta estar conmigo [...] yo creo que este año me percibe distinto.” (Julia, educadora)

“Porque yo me he fijado a veces cuando yo he estado media molesta [...] ella cambia totalmente su estructura.” (Julia, educadora)

También, la educadora hace mención de características de su personalidad que se ponen en juego en la relación con Gabriela, tiene facilidades para llegar a ella pero que aún falta orientación.

“Facilidad de comunicación [...] la parte alegre mía [...] el afecto.” (Julia, educadora)

2.2 Expresión de emoción y sentimientos

En relación a la expresión de sus emociones y sentimientos, para la alumna estado de ánimo de su educadora no afecta en el estado de ánimo de ella, y que generalmente la educadora está seria.

“No, me da lo mismo [...]” (Gabriela, adolescente)

“[...] anda seria, pero de repente yo converso con ella así y como que se le pasa, yo le digo, ¿profe qué le pasa, anda enojada? Sí me dice, que me pasó esto, esto otro.” (Gabriela, adolescente)

La educadora por su parte, manifiesta que su estado de ánimo predominante es la alegría. Y que su rol como educadora es preocuparse de guiar a Gabriela en su desarrollo personal.

“... fíjate que más de alegría... [...]” (Julia, educadora)

(Su rol) [...] es más que nada de orientación y lo que si yo creo que es súper importante, es entregarle cariño [...] subirle su autoestima [...] yo creo que esa ha sido y debe ser mi papel preponderante en esa parte”. (Julia, educadora)

8. FRONTERAS DEL CONTACTO

8.1 Permeabilidad

Tanto la alumna como la educadora reportan un cambio en la relación desde un comienzo hasta ahora, existiendo un cierto distanciamiento de parte de Gabriela en el último tiempo por diversos motivos. Por un lado, Gabriela ha tenido cambios de actitud en general con las personas y por otro, porque la educadora ha faltado mucho a hacer clases este año.

“sí, fue buena [...] y ella me decía que yo era la regalona” (Gabriela, adolescente)

“No, buena igual [...] yo he estado pesada con ella [...] es que ella falta mucho.” (Gabriela, adolescente)

“Siempre fue buena, ha cambiado harto [...] siempre fue una relación de muy amiga [...] buscaba con quién profundizar algunos temas. [...] Ahora es mucho más distante [...] tenemos una relación bastante buena pero hay mucha menos comunicación que de la que había antes.” (Julia, educadora)

El modo en que se acercan no se ha visto totalmente afectado. Gabriela se acerca a su educadora cada vez que lo necesita sin titubear, aunque con menos frecuencia que antes, y la educadora lo hace cada vez que puede, sobre todo para preguntarle sobre sus asuntos personales, lo que Gabriela recibe sin problemas.

“Sí, si le hablo [...] de repente voy donde ella [...] le hago preguntas [...]” (Gabriela, adolescente)

“Sí [...] siempre le empiezo a preguntar cómo está con su pololo, cómo están con los papás [...] siempre le digo bromas, porque esa una forma de abordarla a ella.” (Julia, educadora)

3.2 Conciencia de si mismo

La educadora reporta que Gabriela ha cuestionado lo que ella plantea, pero sólo por los contenidos del ramo que más le cuesta aprender (matemáticas), y donde Gabriela manifiesta no hacerle caso algunas veces porque la educadora falta bastante a la escuela a hacer clases. Sin embargo, esto no pasa en el ámbito personal de Gabriela en el cual, incluso es ella quién se acerca a la educadora para pedirle consejos, sin que la educadora la busque.

“Lo único que he notado que ha cuestionado un poco [...] quiere aprender más matemáticas [...] eso es lo que más ella reclama [...]” (Julia, educadora)

“[...] siempre le pido ayuda [...] para las tareas [...] pero de repente [...] no le hago caso, no sé... porque no me gusta que falte tanto.” (Gabriela, adolescente)

(En lo personal) *“Sí [...] ella me dice has esto o lo otro, entonces yo recibo los consejos de ella.” (Gabriela, adolescente)*

Además, Gabriela reporta que la educadora le da a conocer lo que opina sobre ella y lo considera importante.

“[...] le dice a mi mamá que soy inteligente, que soy bonita, me tira hartas flores igual me dice que tengo harta personalidad [...] que tengo buena facha puras cosas así. [...] Sí, porque son cosas positivas.” (Gabriela, adolescente)

A Gabriela le gusta la forma de ser de la educadora y le gustaría parecerse a ella en algunas cosas. La educadora por su lado, percibe que ejerce cierta influencia positiva sobre Gabriela, así como también su falta a clases le afecta negativamente.

“[...] es sincera, dice las cosas en la cara.” (Gabriela, adolescente)

(Le gustaría parecerse) *“Sí igual, porque de repente soy sincera y de repente no.” (Gabriela, adolescente)*

“[...] ella busca siempre alguien quién le diga lo que tiene que hacer, que la oriente [...] y después nos cuenta [...] ha sido positivo en realidad [...] le pregunto si a ella le parece y ella siempre manifiesta que sí [...] yo he faltado mucho este año y eso le ha afectado yo creo.” (Julia, educadora)

9. FUNCIONES DEL CONTACTO

4.1 Funciones Sensoriales

Mirar. Tanto la alumna como la educadora, manifiestan mirarse a los ojos cada vez que se comunican.

“[...] yo siempre miro a los ojos cuando hablo.” (Julia, educadora)

Tocar. Entre la alumna y la educadora se establece contacto en el tocar, manifestándose a través de abrazos, aunque la educadora manifiesta no ser una persona que toque a los otros, lo hace para satisfacer las necesidades de Gabriela, mientras que Gabriela manifiesta sin problemas que lo hace.

“Sí [...] ella me abrazó y yo la abracé [...] porque me nace.” (Gabriela, adolescente)

“Yo no soy muy de piel, yo soy súper fría en cuanto a esas cosas [...] con la Gabriela uno llega mucho con la piel, entonces la Gabriela necesita que tú le hagas cariño [...] yo me acerco le hago una caricia [...].” (Julia, educadora)

Olfato. Ambas reportan sentir el olor de la otra, y manifiestan sentir un olor que les agrada.

“... Sí, usa un perfume súper rico.” (Gabriela, adolescente)

“[...] sí, si ha cambiado hasta eso porque el año pasado tenía otro aroma [...] andaba con olor [...] a esa colonia Simond's Pink [...] este año tiene otro aroma. (Julia, educadora)

Escuchar. Tanto la alumna como la educadora reportan escucharse con atención, salvo las ocasiones en que Gabriela encuentra poco entretenido lo que la educadora está pasando en clases, bajando su concentración en la escucha.

“Sí, le pongo atención. A veces [...] de repente las cosas que hace yo la encuentro como fome por eso.” (Gabriela, adolescente)

Gustar. La función de gustar se manifiesta a través del proceso de comer donde ambas manifiestan haber compartido en algunas ocasiones alimentos, incluso dulces que las han motivado a entablar conversaciones agradables.

“...sí, algunas veces ella llega con unos dulces [...] me da a mí [...] yo le digo qué rico y ella me dice sí ¿cierto que rico Gabriela?” (Gabriela, adolescente)

“Generalmente tomamos desayuno [...] es súper rico con los chiquillos porque ahí ellos son otra la postura [...] compartimos de repente galletas, el pan, esas cosas, le gustan hartito esas cosas a ella.” (Julia, educadora)

4.2 Funciones Motoras

Conversar. En relación a los tonos de voz y lenguaje que utilizan la alumna y su educadora para contactarse, Gabriela reporta hablar generalmente con un tono suave generalmente, aunque cuando anda enojada su tono cambia, y con un lenguaje que no se diferencia mucho del que utiliza para hablar con sus pares. La educadora en cambio, tiene una tonalidad más bien fuerte para hablar, pero con Gabriela cambia un poco porque no se puede llegar a ella de esa forma.

“[...] generalmente hablo súper fuerte sí [...] cuando hablamos [...] un tono normal digamos para una conversación [...] con la Gabriela tienes que hablar [...] con un tono más familiar y dulce posible” (Julia, educadora)

“El lenguaje no es de igual a igual, tampoco un lenguaje de lo más rebuscado [...] la forma que ellos entiendan [...]” (Julia, educadora)

Movimiento. La alumna da cuenta que la educadora se mueve bastante, utilizando mayormente las manos, y respecto a ella, señala utilizar también sus manos.

“Sí, algunas veces utilizo las manos.” (Gabriela, adolescente)

“Se mueve harto para explicarme, hace gestos con las manos y todo.” (Gabriela, adolescente)

10. DISCRIMINACIÓN EN EL CONTACTO

5.1 Asimilación

Tanto la alumna como la educadora manifiestan características de la otra que les agrada, donde la expresión de este agrado es mutuo y por medio de la conversación. Sin embargo en el último tiempo Gabriela ha dejado de hacerlo. Reconocen que esto es beneficioso para la relación entre ambas.

“su sencillez [...] súper cariñosa con nosotros, nos abraza, nos da consejos [...] se acerca a nosotros.” (Gabriela, adolescente)

“Su forma de ser, ella es como divertida, es como bien jovial, es alegre, a mí me encanta cuando anda contenta y baila y es súper comunicativa [...] súper preocupada de su persona [...] siempre se lo hemos dicho.” (Julia, educadora)

Por otro lado, Gabriela reporta que la educadora le ha ayudado a su crecimiento como persona y que la manera en que más lo ha notado es a través de las conversaciones que han tenido.

“[...] ayudado tanto a madurar [...] nos enseña a que nosotros seamos responsables [...] algunas veces es exigente [...] cuando llego tarde.” (Gabriela, adolescente)

5.2 Rechazo

Para la alumna, hay una serie de características en el actuar de la educadora que le son desagradables, que no comparte con ella y de las cuales se las manifiesta sin titubear. Por otro lado, la educadora manifestó molestarle una actitud de Gabriela, la cual se lo manifestó inmediatamente

“[...] falta mucho al colegio o sea de repente nos deja solos [...] yo hablo con ella y le digo que tiene que estar [...] de repente no me gusta trabajar [...] y ella de repente me reta [...] algunas veces tenemos planes [...] dice que sí, pero después pasan los días y dice que no [...]” (Gabriela, adolescente)

“[...] de repente me llegó a chocar y me aproblemó un poco la actitud de demasiado negación [...] yo consideré que ya no era problema de trauma, que ya era un asunto de manejo, entonces eso me molestó [...] le dije que me desagradaba mucho su actitud [...] no perturbó la relación porque nosotras hablamos igual, pero sí provocó un distanciamiento [...]” (Julia, educadora).

Análisis de la observación

1. Conocimiento de Retraso Mental

Se observó en la forma de enseñar de la educadora, que adopta una forma directiva para explicar los contenidos de las clases. Utiliza una tonalidad fuerte para dirigirse a sus alumnos, les da tiempos largos para que realicen solos las actividades que se les indicaron para luego revisar lo que tenían.

En relación a los límites de espacio y comportamiento, se observó bajo control sobre el trato de los alumnos hacia la educadora. En varias ocasiones bromea con ellos, pero cuando intenta poner límites estos no quedan claros cuáles son. Además se observa clara preferencia hacia algunas alumnas del curso, estableciendo conversaciones con ellas y bastantes acercamientos, mientras que con otros no existió ningún tipo de acercamiento ni conversación, a menos que estuvieran en prueba, la educadora se acerca para ver si necesitan algo.

Para el taller laboral, la educadora cuenta con una monitora, quien enseña y evalúa a los alumnos en amasandería. Sin embargo, la educadora tiene un rol bastante activo dentro de esta actividad, ayuda a la monitora a observar y evaluar, da instrucciones y está atenta ante cualquier duda que tengan sus alumnos.

2. Emocionalidad del Educador Especial

En las características emocionales de la educadora se pudo observar que con frecuencia expresaba una actitud de buen humor y simpatía. Bromea con sus alumnos. Demuestra mucha energía, se desplaza por toda la sala para observarlos a todos con inquietud. Llama la atención a algún alumno cuando no realiza su tarea como se lo indicó.

Por otro lado, la manifestación de sus sentimientos se puede observar a través de la preocupación especial que tiene la educadora por Gabriela en comparación de los otros alumnos, la observa, la busca con frecuencia, le expresa su preocupación

preguntándole si le pasa algo cuando la ve callada o muy seria, etc. Hablan bastante sobre sus cosas personales.

Fue difícil observar un manejo adecuado o inadecuado de sus emociones ya que lo que se podría explicitar aquí da cabida a interpretaciones y no ha descripción.

3. Fronteras del Contacto

El acceso al contacto que existe entre la alumna y la educadora, es bastante abierto. Cada vez que Gabriela se acerca a la educadora, esta responde con toda su disposición. Sólo en ciertas ocasiones y específicamente, al comienzo de la jornada, Gabriela tendía a alejarse de la educadora no entablando conversación, ni mirándola. Cuando la educadora le hablaba, Gabriela respondía con cierta indiferencia, pero a medida que pasaba la hora y la educadora insistía un tanto en hablarle se iba flexibilizando y accedía a conversar con ella, desapareciendo así la negación al acercamiento.

4. Funciones del Contacto

En la relación entre Gabriela y Julia, se observó que no todas las funciones del contacto fueron utilizadas.

La vista es uno de los sentidos más utilizados en esta relación. Cada vez que Gabriela se dirigía a la educadora, lo hacía a través de su mirada y de la conversación con un tono suave, calmado y un lenguaje de palabras simples y respetuosas. En las ocasiones en que la educadora habla con Gabriela, esta la escucha y se observa una respuesta inmediata al llamado de la educadora, se vuelve corporalmente hacia donde está la educadora, mirándola y escuchándola. Sus movimientos eran espontáneos, expresándose libre y armoniosamente. No se observó en Gabriela la utilización del tacto, el gusto y el olfato.

En tanto que la educadora, utiliza de igual forma la vista para comunicarse con Gabriela, la mirada es profunda y algunas veces un tanto fija, pero hubo mirada todo el tiempo acercándose a Gabriela con un tono fuerte pero acompañado de buen humor, y con un lenguaje de palabras simples, la escucha cada vez que Gabriela le conversa. Dentro de lo que se observó, las veces que la educadora toca a Gabriela es casi nula, ya que sólo una vez se acercó a tocar sus hombros con suavidad y cariño, a lo que Gabriela no responde pero no parece molestarle. En cuanto al gusto y olfato, no se observó contacto alguno en la educadora.

OBSERVACIÓN

A continuación se presenta el registro de las observaciones realizadas a las cuatro duplas de mujeres adolescentes con RML y las educadoras especiales. Las observaciones se realizaron dentro del ambiente habitual donde se relacionan ambas, es decir, dentro de la sala de clase. Las observaciones tuvieron la finalidad de describir y conocer como es el contacto entre éstas dentro del ambiente de la sala de clases, el periodo comprende Noviembre y Diciembre del 2006. Las observaciones están ordenadas por dupla, los nombre de las personas observadas han sido cambiadas para conservar confidencialidad de estas.

Primera Dupla (Loreto/Angélica)

Observación 1

Fecha 15 de noviembre del 2006

Inicio 08:45 a.m.

Las alumnas entran a la sala de Taller de costura después de haber estado en la formación, la ED entra y las saluda, cada una responde al saludo. Comienza conversando sobre una prueba que rindieron el día anterior, específicamente con Loreto y una de sus compañeras, existiendo en ambas contacto visual, mirándose a los ojos cuando conversan (La postura corporal de la ED es más rígida con los brazos hacia delante y la de Loreto es más suelta con los brazos colgando, acercándose físicamente a ella)... Con Loreto conversa de la prueba y de las fotos para el pase escolar, ella responde diciendo que no va a estar en ese colegio el próximo año. La ED dice que es ella la que se quiere ir y que si no se matricula se queda sin pase...08:53. La ED avisa que va a salir de la sala a buscar el libro de clases, da las instrucciones: “¿que es lo primero que hacemos?” a lo que las alumnas responden: “limpiar”. Cada una toma un paño y limpia las mesas e instrumentos de trabajo...09:00. La ED vuelve a la sala señalando; “me costó encontrar alguien que abriera la oficina para sacar el libro”. La ED pregunta por la prueba de nivel que

tienen aquel día. Loreto y sus compañeras responden que es de sociedad, la ED instrucciones que se dediquen a estudiar las que tienen prueba y que dejen de hacer lo otro (costuras) para después. “¿De qué materia se trata? para hacerles preguntas más tarde”... las alumnas hacen un gesto de no recordar, entonces la ED avisa que irá a buscar un cuaderno con materia a otro curso (al lado) para recordarles a las alumnas... vuelve y dice de qué se trata. 09:14 la ED comienza a llamar a cada una de sus alumnas para ver en qué etapa van en su trabajo (incluyendo las que están estudiando)... 09:20 la ED dice a Loreto y a otra compañera que vayan a que otra educadora les revise un cuestionario para que estudien. El trato de la ED con sus alumnas es respetuoso con algunas ironías que le producen risa ligera al conversar con las alumnas. La ED se acerca a nosotras (observadoras) para contarnos el por qué del trabajo, específicamente que está orientado a la prueba... 09:25 vuelve Loreto con su compañera la ED responde a esta aparición repentina en la sala “¿tan rápido se los revisó?” (dirige su mirada a nosotras). Loreto vuelve a su puesto. La ED decide enseñar a cada una de las alumnas que tienen prueba. Mientras Loreto estudia sola en su puesto, cada vez que nadie la observa ella se lleva a su boca alimento. El segundo turno corresponde a Loreto 09:40, la ED revisa el cuestionario y explica de forma práctica los contenidos, notándose manejo de contenidos, el uso de movimientos corporales y de palabras adecuadas para el entendimiento de la alumna, uso de la mirada para explicar preguntar si entiende tanto verbal como con la mirada). Loreto responde a las expectativas de la ED y se contacta visualmente con ella... son interrumpidas por la entrada a la sala de una funcionaria del colegio, para ponerse de acuerdo con la ED por una salida programada para el día siguiente... Volviendo al cuestionario en una ocasión nos mira y señala; “me dan pena los pobres” por el atraso en las materias para que las alumnas den la prueba. 09: 55 termina de estudiar con Loreto y ella vuelve a su puesto. La ED sigue estudiando con otra alumna... 10:00 (corresponde ir a la sala de computación) las alumnas le avisan a la ED, diciendo que pueden ir que ella va enseguida... 10:10. Luego, en la sala de computación, la ED da instrucciones para que Loreto junto a sus compañeras busquen en internet materiales para seguir estudiando para la prueba, la ED se dedica a ellas y leen juntas lo que

encuentran, provocando acercamiento físico. La ED se mueve de un lado para otro para darle alguna instrucción a las otras alumnas, se disculpa con ellas porque dice que está preocupada por las compañeras que van a dar la prueba y que se va a dedicar más a ellas por esta vez... 10:30 (suena el timbre para salir a recreo...).

Observación 2

Inicio 12:12 a.m.

Fecha 20 de noviembre del 2006

Las alumnas se encuentran trabajando en costura. Están ubicadas dispersamente en la sala, aparentemente concentradas en sus tareas. Loreto se encuentra planchando una bolsa de pan, mientras la ED muy cerca de ella corta géneros para la fabricación de prendas... al terminar Loreto saca las hilachas que le quedan a las bolsas y dice a la ED que va a ir a dejar las bolsas donde la ED que se las encargó (se miran y la ED da su consentimiento)... 12:27 al volver Loreto le dice a la ED que faltan unas manillas para las otras bolsas y señala que queda género (se lo muestra) y la ED le dice que lo planche luego le entrega la prenda a la ED se acerca a ella y mira lo que hace (corta el género para las tiras, luego se lo entrega a Loreto para que arme las manillas que faltan)... Loreto arma las manillas, mientras las compañeras discuten entre ellas la ED casi no interviene sólo luego de un rato (cuando empieza a ponerse más tenso el ambiente entre las alumnas) dice “ya, menos conversación y más trabajo”... en eso, interviene Loreto en la discusión y unas de sus compañeras se enoja. Loreto también se enoja y les dice que mejor no le hablen, se sienta en su puesto y sigue trabajando... llega a la hora del almuerzo, las alumnas le avisan a la ED y responde que vayan a comer...

Observación 3

Fecha 22 de noviembre del 2006

Inicio 08:50 a.m.

En la sala hay sólo dos alumnas y la ED, las demás fueron a un paseo y otras andan en el médico. La ED le pide a Loreto que salga a vender a los otros cursos los números de la rifa, aunque hay poca gente, pero que vaya igual... 09:05 Loreto vuelve enojada diciendo “nadie me quiere comprar rifa”, una compañera le dice a modo de chiste que muestre la pierna para que venda los números, a lo que Loreto responde “eso tendré que hacer” y vuelve a salir....cuando regresa dice “aaah, nadie me quiere comprar rifa”, y la ED dice “bueno, esta es la última que vendemos”... “ahora todos andan en las mismas” (se miran y se ríen)... 09:10 Loreto y su compañera toman su trabajo de costura. Loreto trabaja en una falda, mientras la ED da instrucciones específicas a la otra alumna, le enseña y va preguntando, la mira y da ejemplo de lo que ella hace y vuelve a explicar... esta alumna comete un error en la máquina de coser, Loreto se da cuenta y le da un palmada en la cabeza a su compañera, la ED le dice a Loreto que tiene bien larga la mano... entran unas alumnas de otro curso a la sala de clase y le piden a Loreto que planche un género que mandó otra educadora, Loreto acepta el pedido y lo plancha una vez que la ED la autoriza... 09:20 Loreto retoma su falda, la ED le dice que necesita que le haga unas costuras, Loreto le responde que bueno... 09:30 Loreto conversa con su compañera y la ED está pendiente de lo que conversan, interviene y les hace una pregunta... ellas se miran y se ríen... luego le responden... 09:38 la ED llama a Loreto para darle las instrucciones de qué debe hacer, se acerca, la mira y le explica. (Loreto señala con movimientos de la cabeza que entiende)... Le pregunta por los hilos, la tela y la plancha... Loreto conversa con la ED acerca del problema que tiene una compañera de otro curso, le dice que la encuentra muy quebrada, la ED le explica el por qué ella es así o que a su juicio sólo tiene carácter muy fuerte igual que el de ella (la ED la mira para ver si tiene una respuesta) Loreto sigue planchado...y dice “sí”.....La ED le enseña y

explica mostrándole cómo debe planchar y doblar la tela... 09:50 Loreto le pregunta a la ED “¿si una persona fuma marihuana todos los días es adicta?”, la ED le dice que “sí”. Conversan de un amigo de Loreto, ésta se acerca a la ED para explicarle... luego, Loreto prende la radio y retoma su planchado. La ED revisa el trabajo de la otra compañera conversa con ella acerca de su familia... 09:58 la ED recibe un llamado telefónico... Loreto le pregunta si era su hermana y le responde que sí y conversan sobre el motivo de la llamada (hablan de la comida)... Loreto pregunta si el cáncer se hereda, la ED le explica diferentes cánceres y otras enfermedades que se heredan...le explica de la importancia de las comidas (mientras conversan se miran alternadamente y escuchan a la ED)... La ED sentada en su escritorio se fija en el trabajo que hace Loreto en una máquina de coser, le dice que no se vaya a apretar las manos y que tiene que tirar bien el hilo, Loreto le dice que se está fijando y continúa su trabajo... la ED da más instrucciones a la otra alumna. 10:07 Loreto le pregunta a la ED hasta qué hora ella se queda en el Colegio, le responde que depende del día... A Loreto se le enreda el hilo de una de las máquinas de coser, la ED acude enseguida y le explica cómo debe arreglarlo le pide que se pare y le muestra cómo hacerlo, llega un alumno herido para que la ED lo cure, ésta le dice que se siente y que la espere un momento. Loreto y su compañera le dicen a la ED que es la hora de ir a la sala de computación, la ED les dice que vayan que ella las alcanza cuando cure al niño. Salen de la sala y se dirigen a la sala de computación... se devuelven después de unos minutos porque le cambiaron la hora, están enojadas y reclaman, la ED les dice que vuelvan a lo que estaban haciendo... La ED pasa la lista, revisa el libro para ver la planificación de las actividades. Llegan unas alumnas de otro curso, Loreto se ríe de una de ellas porque hablan mal, cuando se van la ED le dice que no se ría porque ella tiene un problema... Loreto vuelve a planchar y le dice a la ED que no sabe lo que le pasa, porque estaba planchando con la plancha apagada, mira a la ED y ambas se ríen... 10:30 suena el timbre del recreo.

Segunda Dupla: (Marcela/Claudia)

Observación 1

Fecha 15 de noviembre del 2006

Inicio 11:40 a.m.

La ED llega a la sala de taller de encuadernación a las 11: 40. Antes, los alumnos están con el monitor que dirige la clase de encuadernación dándole a cada uno una tarea. Marcela está sentada en su puesto revisando sus papeles de trabajo, no hay mayor interacción con otros compañeros ni con el monitor...11:55 el monitor da algunas instrucciones a Marcela, y ella pregunta si está bien el trabajo, el responde que si y le hace pequeños comentarios para que mejore su trabajo, reforzándola positivamente. La ED está ausente de la clase revisando papeles en su estante y escritorio hace unos pequeños comentarios a otros alumnos a Marcela no se dirige, si embargo, se dirigen ambas de vez en cuando miradas. Casi al final de la clase, la ED pregunta algo a Marcela y esta no responde. La ED no vuelve a preguntarle, ni Marcela responde aún cuando el monitor llama su atención a este hecho, haciendo sólo una mueca de saber por el objeto que le preguntan.

Observación 2

Fecha 20 de noviembre del 2006

Inicio 11:10 a.m.

Los alumnos están trabajando bajo las instrucciones del monitor. Marcela se encuentra cortando papeles para la fabricación de una libreta...al terminar vuelve a su puesto se sienta al lado de la ED (en un primer momento no existe contacto entre ambas) sólo cosas que la educadora dice al vuelo, Marcela se ríe de ella. La ED se encuentra preparando unos materiales para la clase... La ED pregunta a Marcela por la reunión que tuvieron en la mañana, también pregunta qué remedios está tomando y que los lleve al día siguiente para estar al tanto... (Conversan tienen un leve contacto visual)... La ED parece estar concentrada en el trabajo que esta haciendo, mientras Marcela le conversa a ratos, ella le responde pero casi sin mirarla y con un tono de voz sin entusiasmo, casi sin aliento... Marcela sale de la sala y al volver nuevamente

se sienta junto a la ED (se desconcentra de su trabajo y mira lo que pasa alrededor, específicamente a sus compañeros)... 11:35 la ED le pregunta cómo le fue al pololo en la pruebas de nivelación, Marcela le explica lo que sucedió y la ED le devuelve en forma de reclamo o advertencia de lo que sucedió es por culpa de ella, del error que cometió al interferir en la prueba de su pololo... (es poca la interacción que ocurre entre ambas, Marcela inicia la mayoría de las veces la conversación, la mira sólo para entablar la conversación)... ... 12:00. Casi todo el rato la Ed está muy pendiente de nosotras, que estamos casi al otro extremo de la sala.

Observación 3

Fecha 21 de noviembre del 2006

Inicio 14:00 p.m.

La ED prepara cosas para el paseo que realizarán el día siguiente algunos alumnos de la escuela. En eso, la ED dice a sus alumnos que se acerquen y se sienten todos juntos porque muy lejos no los escucha (el puesto de Marcela está al lado de la educadora). Comienzan la clase de legislación laboral, revisan una tarea de los deberes y derechos de los trabajadores de la clase anterior (la tarea había sido en grupo). La ED lee en voz alta los trabajos de los alumnos (mueve las manos y alterna la mirada con los alumnos) los alumnos en silencio la escuchan, parecen estar atentos... la ED les señala que van a revisar bien la tarea y ver si les falta algo, “se ordenan por grupos... hay cosas que son importantes y no están”... como nadie se mueve a los dos segundos la ED dice “ya po, se mueven” (con un tono más fuerte y da unos golpes con las palmas para que los alumnos se muevan) a lo que los alumnos responden inmediatamente y se ubican en puestos distintos... le dice a Marcela el grupo que ella forma... La ED les vuelve a explicar el trabajo con un ejemplo cotidiano (de lo que pasa en el taller con el monitor)... les dice que tienen 10 minutos para hacerlo son las 14:25, les entrega las hojas por grupo les dice que las quiere con arreglos, que no entreguen hojas tan pobres... 14:35 el primer grupo encabezado por Marcela le avisa a la ED que ya terminaron, la ED le responde “ya esperen un

poco”... pregunta si el otro grupo terminó... la ED se acerca a la mesa y revisa para si misma el trabajo, dice que ahora estaba lo que esperaba... da ejemplo general de que es lo que se debe hacer para buscar trabajo, les pregunta a los alumnos (existe mucha interacción entre la ED y los alumnos) (la ED insiste con los ejemplos que los alumnos se sitúen en el ejemplo, es directiva en el trabajo, un poco imponente, utiliza los golpes con sus palmas para incentivar las respuestas)... se acerca a nosotras a contarnos sobre distintos alumnos de la escuela y el funcionamiento de la escuela. 14:50 la ED le pide a todos los alumnos que salgan de la sala, que van hacer la representación que siempre hacen y que han repetido durante el año, les dice que tienen que entrar por turno y que cada uno pregunte. Es una entrevista con la temática de cuándo un trabajador va por primera vez a pedir trabajo. Les dice que se acuerden de lo que deben decir y preguntar...les dice que salgan que se mojen la cara para que despierten... (Pasan unos minutos los alumnos están afuera de la sala algunos con ataque de risa y vergüenza...la ED les habla fuerte desde su asiento, luego se para y les avisa que pasen). Los alumnos pasan de a uno... la ED los vuelve a hacer salir porque se les olvidó lo más importante Marcela señala “aahh ya me acordé, saludar y pedir permiso”... salen los alumnos y vuelven a empezar piden permiso para entrar y dicen “buenas tardes”, pasan y se sientan en sus puestos... La ED comienza preguntándole a los alumnos “qué es lo primero que hay que hacer al llegar a una empresa”... los alumnos le responden a la ED... “pedir una entrevista con el jefe con el encargado”... (Cuando la respuesta no satisface lo que la ED espera le insiste y les ayuda con un ejemplo)... después, le da la palabra a uno de los alumnos que tenía experiencia laboral para que contara qué sucedía ahí... no da mucho tiempo para reflexionar cuando pregunta algo, aunque ya es una materia pasada (La ED hace que los alumnos respeten los turnos es didáctica para explicar, utiliza temáticas conocidas y habituales para ejemplificar, lo mismo que pasa dentro del taller)... (La ED se contacta con la mirada, utiliza tonos de voz fluctuantes de suave a fuerte dependiendo de la situación, si no se entiende lo que pretende enseñar o cuando no sale como se espera)... (La relación que establece con Marcela en este ejercicio no varia al resto de sus compañeros)... La ED les da una tarea de investigación, saber cuál es el sueldo

mínimo y que construyan una empresa en el sentido de los puestos de trabajo, deberes y derechos de los trabajadores, es en grupo y lo designa ella... 15:15 la ED les dice que terminaron que continúan la próxima clase y les recuerda la tarea... les dice que tienen 15 minutos libres para que hagan lo que quieran... los alumnos se mantienen en sus puestos algunos juegan con su celular, otros conversan (no existe mayor movimiento dentro de la sala de clase)... Marcela le pregunta a la ED si tiene que barrer y después le dice que mejor barran los tíos del aseo, la ED responde que todavía no...Marcela toma la escoba y barre donde estamos nosotras observando, nos pide permiso, al darse cuenta la ED le dice que eso no se hace que es una falta de respeto, que nos pida disculpas...Marcela nos pide disculpas y deja la escoba en su lugar... suena el timbre de salida... los alumnos toman sus cosas se despiden y se van...

Observación 4

Inicio 14:10 a.m.

Fecha 28 de noviembre del 2006

Los alumnos entran a la sala, cuando se ubican dentro de esta, la ED les habla diciendo “les tengo una buena noticia, a lo mejor ustedes ya lo saben, mañana vienen con ropa de calle”... La ED les pregunta “que hacemos ¿nos miramos las caras?” Ya que algunos habían tomado las tareas del taller y otros los plumones de la alianza siendo que les tocaba clase cognitiva... algunos alumnos se dan cuenta que tenían que traer una tarea. La ED le pregunta a Marcela por su cuaderno, ella le responde que se le quedó en la casa, la ED le dice que para qué saca el cuaderno de la mochila y le pregunta “¿por qué?” Le dice que lavo la mochila, aunque ya la había ensuciado con cola fría. Los demás alumnos buscan sus cuadernos, la ED les dice que lo primero que van a colocar es la fecha en el cuaderno y a Marcela le dice que le va a pasar unas hojas para que después las pegue en el cuaderno, le pide que se acerque al estante... La ED le dice a todos vamos a hacer un resumen, pero ustedes me van a decir qué es lo que tengo que resumir. Le pregunta a una alumna ¿cuál es nuestro tema? (la ED está borrando la pizarra), otro alumno responde deberes y derechos de un trabajador

(la ED lo refuerza positivamente)... La ED pregunta dos veces para que se conviertan en un trabajador qué tiene que pasar... ejemplifica con una peluquera, los mira a todos y mueve las manos....los alumnos van respondiendo pero se demoran... mientras la ED pasea por la sala, dado vueltas alrededor de los puestos. Va preguntado aleatoriamente cómo se consigue un empleo, currículum, entrevista de selección, horas de trabajo (en esos momentos se para y se dirige a la pizarra y calcula las horas de trabajo para que todos los alumnos puedan ver, lo hace dibujando barras por cada hora, después las cuenta y pregunta a los alumnos si está bien)... Cuando no responden lo que tienen que decir, dice “no, mal... las mujeres son unas flojas”... golpea la mesa para que Marcela se enderece... La ED da instrucciones para que de forma individual anoten en sus cuadernos los deberes que tendría la peluquera si trabaja 10 horas 1/2 de lunes a viernes y sábado medio día... Se dirige a Marcela y le dice que haga un esfuerzo, que escriba tres derechos si tú fueras la peluquera (se miran), les da cinco minutos... pasa el tiempo y pregunta si están listos... 14:40 Marcela es la primera en leer la tarea y dice que le paguen un sueldo semanal, la ED le dice que parece que te confundiste, le explica que los sueldos por lo general son en la quincena o mensual. La ED le pregunta cuantas semanas tiene un mes, toma el calendario que esta en su escritorio y le muestra a Marcela, le dice que cuente, ella se equivoca dos veces, le pregunta cuantos días tiene una semana, y cuantas semanas tiene un mes, al equivocarse la ED le dice hay Marcela con un tono más fuerte, se para de su asiento y se acerca a ella le explica paso por paso con el calendario en la mano, la ED cambia el tono de voz varias veces, de suave a fuerte, Marcela se ríe casi todo el rato... 14:50 vuelve a preguntar por los derechos a todos los alumnos y a cada respuesta buena los refuerza positivamente (ves que sabes, muy bien)... Marcela le pregunta a la ED ¿qué cosas van en el contrato de trabajo? La ED le responde... Les pide a los alumnos que escriban los deberes de la peluquera, Marcela le dice que ya los anoto, como le responde la ED si estábamos viendo los derechos, Marcela se ríe y mira a sus compañeros, la ED les dice que no se desconcentren... La ED le dice a Marcela que salga a mojarse la cara porque la tiene muy roja... 15:00 Marcela se ríe de las cosas que dice la ED y molesta a sus compañeros... la ED le pregunta si se está

tomando los remedios, ella le dice que si, para que se le pase lo loca, la ED le dice que es para que ella se sienta mejor... La ED les pide a los alumnos que ejemplifiquen que es un buen trabajo y ser responsable... La ED les dice a todos que estas preguntas son para la prueba, les avisa que va a ser escrita y para el que tenga problema o le vaya mal puede ser oral... les pregunta a los alumnos si se cansaron, les dice se dan cuenta si saben o no, les pregunta a cada uno... Les dice que lo que hicieron fue un resumen y que la idea es que comprendan, porque no saca nada con llenar la pizarra de materia si no lo entienden... 15:15 ahora todo lo que vimos lo vamos a asociar a este taller, a lo que pasa acá dentro, con los derechos y deberes de ustedes y los derechos y deberes del monitor y los míos (ED)... Cada alumno fue dando un ejemplo de lo que consideraban deberes y derechos....

Tercera Dupla: (Andrea/Angélica)

Observación 1

Fecha 17 de noviembre del 2006

Inicio 09:10 a.m.

Termino 10: 25 a.m.

Las alumnas y la ED, están en la clase de legislación laboral trabajando en un cuestionario... 09:13 Andrea pregunta a las compañeras si el lo mismo ¿un reclamo y una denuncia? La ED se da cuenta e interviene, le explica a Andrea y a sus compañeras (desde su mesa de trabajo... luego se acerca... contactándose visualmente con Andrea) dando cuenta de la función de la inspección del trabajo, el papel que cumple y que es lo que se debe hacer. Andrea al comienzo no la mira pero escucha y escribe (Cuando la ED explica se observa en ella movimientos corporales y de manos, contacto visual). La ED a medida que explica va preguntando a sus alumnas... cuando termina les dice que si tienen alguna pregunta o si tienen alguna duda... (09:20 la ED se nos acerca y nos explica la metodología de trabajo en el currículo cognitivo, los tiempos y materias que se pasan)... 09:30 Andrea le cuenta a la ED que ya tiene la autorización para el paseo, conversan de cómo tiene que venir y

que cosas tiene que traer... la ED pregunta si terminaron, las alumnas dicen que sí, entonces la ED dice “ahora van a escribir en sus cuadernos el cuestionario que voy a anotar en la pizarra”... 09:45 la ED pide que miren y escuchen, se dirige a la pizarra y lee el cuestionario, se mueve de la pizarra hasta donde están las alumnas, moviendo sus manos, inclina sus hombros de un lado a otro y tomando una postura erguida, las mira alternadamente y les explica las preguntas... la ED se acerca a Andrea y le entrega el cuaderno con la materia y le dice que está corregida, que escriba las preguntas y conteste al menos dos preguntas por ahora... la ED va a buscar el calendario y se acerca a las alumnas para ver cuanto tiempo va quedando y fija la prueba y las actividades de fin de año... 09:53 la ED se dirige a Andrea y revisan juntas el cuaderno para ver hasta donde empieza la materia del segundo semestre, la mira para afirmar lo que le dice...la ED vuelve a preguntar si tienen alguna duda, les dice que el lunes le van a prestar la materia a sus compañeras que no vinieron... 10:05 la ED pregunta si tienen las respuestas, a lo que Andrea dice que sólo la primera y que la segunda todavía no la encuentra, se ríe y mira a la ED, ella también le sonríe... (un alumno se asoma por la ventana y le habla a una alumna, la ED interviene diciendo “sí tiene pololo, y sí es fiel” todas se ríen, la ED generaliza la pregunta dice “¿son fieles o infieles?”... 10:08 la ED menciona que faltar al trabajo un día lunes o viernes sin justificación es motivo de despido y sin indemnización, refiriéndose a las compañeras que faltaron... 10:11 pregunta cómo les fue en la prueba de nivelación que rindieron el día anterior, una alumna responde que bien, y la ED dice que si estudian les va a ir bien... 10:15 una alumna se acerca a la ED para que le revise la tarea... 10:20 Andrea se acerca a la ED para revisar el cuestionario, caminando a paso lento, arrastrando sus pies y con los hombros bajos. La ED le lee y explica, usando la mirada y movimientos de las manos, le dice que le falta una pregunta... Andrea se va a sentar y busca y escribe la respuesta que faltaba... nuevamente se acerca a la ED y dice que terminó, la mira y le sonríe... la revisan, está bien... la ED le pregunta por las prendas que estaba haciendo el día anterior... para que siga en eso por mientras esperaba la hora del recreo... luego la ED se acerca a nosotras y nos hace el

comentario de que Andrea es excelente, refiriéndose a que es muy buena alumna, con una gesto cariñoso hacia ella.

Observación 2

Fecha 20 de noviembre del 2006

Inicio 08:55 a.m.

Las alumnas se encuentran realizando el consejo de curso, están organizando una rifa y sacando las cuentas. La ED se acerca y las ayuda a organizarse, pregunta qué cosa piensan hacer con la plata que reúnan, a lo que responden que aún no lo saben, algunas dicen que ir a comer afuera... la ED avisa a sus alumnas que va a buscar el libro... al volver manifiesta su preocupación porque las alumnas saquen correctamente las cuentas (se sienta en su escritorio)... Andrea le avisa a la ED que llegó una de sus compañeras que faltaba (busca la mirada de la ED). La ED le pregunta a esa alumna por qué llega tarde con voz dura, la cual le responde que andaba en el consultorio y muestra la tarjeta de este... la ED les menciona que no borró la pizarra porque sabe que varias no habían alcanzado a copiar todo el cuestionario el Viernes... Andrea le hace un comentario a la ED (refiriéndose a otras personas del colegio) la ED la escucha y dice que es mejor no meterse en esas cosas... entre las alumnas comentan sobre los perros que andan en el colegio, la ED interviene y les explica todo lo que implica tener un perro o una mascota, que hay que ser responsable, porque es como tener un hijo más. Andrea le comenta a la ED que todavía se acuerda cuando le puso puduls (refiriéndose a su cabello) ambas se miran y sonríen... 09:10 la ED se acerca a la mesa donde están todas las alumnas y comienzan a revisar el cuaderno con las cuentas (todas juntas explicando en que se gasta la plata)

(se observa movimientos corporales, mirada, postura erguida con la mitad del cuerpo inclinado hacia la mesa, con un tono de voz dulce, armónico)... 09:15 las alumnas se revisan mutuamente el aseo personal incluyendo el cuerpo, el pelo y ropa. La ED las mira ligeramente deja a cargo a las alumnas, luego se acerca a cada una a revisarles el pelo, dice que es una actividad de todos los lunes “está todo el curso infectado”, luego sale a lavarse las manos y dice que se vayan a lavar las manos que el jabón esta encima de la mesa... 09:25 la ED les dice a las alumnas que saquen el cuaderno de matemáticas para que estudien para la prueba de Geometría, que tienen 15 minutos... Andrea le dice y muestra el cuaderno a la ED para mostrarle la materia (la mira buscando afirmación)... Andrea se sienta distante de sus compañeras para estudiar... las demás se distraen mirando hacia fuera, la ED se da cuenta y dice que va a cerrar las cortinas, otra alumna no logra concentrarse en el estudio la ED lo advierte y dos veces interviene para volver a decir lo que tiene que hacer... finalmente se acerca y revisa el cuaderno de esta y hace que se cambie de puesto... 09:40 Andrea le avisa a la ED que ya estudió que quiere hacer la prueba, la ED le pregunta si esta segura y Andrea dice que sí, la ED dice “entonces venga”... 09:50 Andrea le entrega la prueba a la ED y pide permiso para ir al baño... la ED toma una prueba oral a otra compañera (mientras cada alumna tiene su propio tiempo para estudiar decidir cuándo da la prueba)... en ese rato llega otra alumna atrasada, esta vez la ED pone una mirada de molestia y pregunta por qué llega tan tarde, a lo que L responde que andaba en el consultorio y le muestra la tarjeta y el justificativo... la ED le señala a Andrea que cuando están en prueba no se sientan juntas (compañeras) (existe un tono de voz distinto más fuerte imponiéndose, es como reto)... otra alumna le devuelve la prueba a la ED y le pide si puede volver a estudiar a lo que la ED responde que sí... 10:05 la ED pregunta a Andrea si ha ido al nutricionista y dice que no, la ED le recuerda que tenía un compromiso con la mamá, le pide la libreta de comunicaciones para avisar de su preocupación y de recordarle (a la mamá de Andrea) el compromiso adquirido.

Observación 3

Fecha 24 de noviembre del 2006

Inicio 09:35 a.m.

Las alumnas están trabajando cada una por su parte por toda la sala. La ED está en su escritorio revisando algunas prendas.... 09:40 La ED se acerca a todas sus alumnas, pasa por sus puestos para revisar lo que están haciendo.... les avisa que va a buscar hilo... al regresar una alumna le avisa a la ED que va a salir para que le arreglen el pinche, la ED se acerca y se pone delante de ella, le repite dos veces que no puede salir (la ED cambia el tono de voz, es más fuerte y con voz de mando)... y dice que ella puede arreglarlo que se lo pase, la alumna hace morisquetas y se vuelve a su puesto... Andrea se acerca a la ED para mostrarle lo que está haciendo, ella lo ve y le da indicaciones.... la ED les dice a todas que no quiere que salgan de la sala (parece molesta) salvo que sea necesario... una alumna se acerca a la ED para preguntarle qué puede hacer porque ya terminó lo que estaba haciendo, la ED le entrega otro vestido para armar... 10:00 Andrea le pregunta a la ED desde su puesto (sin mirarla y sin inclinarse donde está ella) “¿cuál es el punto escondido?”, una compañera le dice “¿no te acuerdas? yo te digo como se hace”... la ED le dice que se acerque para explicarle, ella toma el trabajo y le muestra cómo se hace... 10:08 una alumna vota un vaso de agua que estaba sobre la mesa, la ED con un tono fuerte les dice que eso no puede pasar, que imaginen si se diera vuelta en una máquina, y dice “se funde el motor”, les pide que limpien y dejen todo seco. pregunta “¿quién dejó el vaso ahí?”, una alumna dice que fue ella, a la que dice que limpie, ésta reclama porque no fue ella quién lo dio vuelta, pero la ED responde que ella no tenía que haberlo dejado ahí, la alumna enojada busca el trapero y seca el piso con un paño limpia la mesa... 10:19 Andrea sigue en su puesto de trabajo (no hay mayor interacción con la ED)... una alumna se acerca a la ED para corregir los errores de costura... 10:20 la ED les pregunta a las alumnas si entregaron la comunicación de la reunión de apoderados, les cuenta de qué temas se van a hablar y de la importancia de que los padres asistan... 10:30 suena el timbre para el recreo.

Cuarta Dupla: (Gabriela/Julia)

Observación 1

Inicio 09:30 a.m.

Fecha 27 de noviembre del 2006

Los alumnos están en consejo de curso, donde la ED les cuenta de las actividades que se van a realizar para el aniversario del colegio, además señala en qué tienen que participar. Los alumnos están sentados por alrededor de la mesa y la ED se encuentra sentada en uno de los extremos de la mesa. La ED utiliza un tono de voz fuerte para conversar con los alumnos... La ED le pregunta a Gabriela si sus papás pueden ir el Viernes a participar de un baile que se va hacer por alianza, Gabriela le dice que no, que su papá tiene que viajar, entonces le pregunta a ella si quiere bailar y contesta que no, se miran a los ojos, los compañeros la molestan y responde a estos “es que ya no estoy tan cabra chica, estoy más tranquila”, el tono de voz de Gabriela es suave, lento sin ánimo, está echada en la mesa, la ED al darse cuenta de esto le pregunta si le pasa algo, si está enojada, Gabriela le dice que no, que solo tiene sueño, que no anda con ganas porque se quedó trabajando con su hermana vendiendo y que se quedó dormida tarde... en general sus compañeros la molestan por su bajo ánimo y ella sólo se ríe... 09:50 La ED les pregunta a las mujeres del curso quién quiere ser reina de la alianza, nadie dice nada, vuelve a preguntar pero a cada una cuando llega a Gabriela ella le dice que no lo sabe, lo tiene que pensar, que si su otra compañera no quiere ella sería, la ED la pone como ejemplo y se muestra orgullosa de que Gabriela diga que sí y comenta que ella tiene personalidad, desplante, Gabriela le pregunta qué es lo que tiene que hacer. La ED le dice que está lenta, y la imita usando un tono voz suave, lento. Dentro del ambiente que existe en la sala, se puede caracterizar por los tonos de voz que se utilizan, ya que son fuertes entre los alumnos y la ED... los alumnos en general son bastante inquietos, muy buenos para molestar y reírse, hay poco respeto hacia la ED, quién no impone límites para llevar a cabo la clase, termina diciendo todo lo que tiene que informar pero en medio de un ambiente de chacoteo, incluso ella se presta para las bromas. Gabriela se ríe con ellos pero permanece más callada. Cuando llega la compañera que faltaba le preguntan si quiere participar y

responde que sí, entonces la ED la anota y dice que preguntará a cada uno por quién vota y agrega que tienen que elegir a la compañera no sólo por lo linda si no por que tiene que tener desplante, que no le de vergüenza pararse delante de todos y que tiene que hacer todo lo que le digan, finalmente quedan empaté pero falta la monitora así que el tema llega hasta ahí... la ED pregunta a sus alumnos qué más le falta por decir... 10:25 da las instrucciones para que vayan a tomar desayuno. En general, la ED mueve sus manos cuando habla, además de adoptar una postura corporal flexible.

Observación 2

Inicio 09:30 a.m.

Fecha 29 de noviembre del 2006

Los alumnos se están preparando para hacer sus actividades, la monitora junto a la ED dan las instrucciones a cada alumno de qué tienen que hacer, mientras los alumnos ponen música moderna con un volumen muy alto, en donde la ED debe gritar para que la escuchen. A Gabriela le dice con voz fuerte “ya Gabriela hoy te vamos a evaluar, tú haces berlines”. La ED le dice a Gabriela que vaya a cambiarse para que esté lista (ponerse delantal y la gorra del pelo). La monitora anota en la pizarra los ingredientes y el modo de preparar berlines. Otras alumnas preparan pan y otras empaquetan galletas para ir a venderlas. La ED está ayudando a las alumnas que están empaquetando las galletas para selección adecuada según los portes de las galletas. En la mesa hay algunos de los ingredientes para la preparación de los berlines, cuando Gabriela vuelve de ponerse el delantal y el gorro le dice a la ED “¿por qué había que venir con ropa de calle?”, se miran y la ED responde “porque hoy es el día del arte”. Gabriela empieza a buscar los ingredientes y sigue las instrucciones de la pizarra, la ED está parada al frente de Gabriela... Gabriela le hace una pregunta a la ED sobre algunos ingredientes (se miran y se ríen), la ED le explica gráficamente sobre las medidas ($\frac{1}{4}$ Lt, $\frac{1}{2}$ Lt, $\frac{3}{4}$ Lt), moviendo sus manos como apoyo a lo que está diciendo, repite una y otra vez hasta que Gabriela entiende, se miran todo el tiempo mientras interactúan, se nota mucha confianza entre las dos. La

ED sigue mirando todo lo que hace Gabriela y la corrige cuando cree que va mal con los ingredientes. En esta ocasión son dos chicas las evaluadas, a una la observa la monitora y la otra que es Gabriela, la ED. Gabriela vuelve a preguntar a la ED, y esta le responde que no le puede soplar porque está en evaluación, le dice “te falta algo”... le pide que lea la pizarra. Gabriela se da cuenta y agrega a la masa lo que falta. La monitora le pregunta “¿echaste todos los ingredientes que corresponden?”, a lo que Gabriela responde “sí”. La ED comienza a preocuparse ahora por todo lo que sucede en la sala, la monitora mira a Gabriela. La música sigue fuerte, se conversa mucho con un tono casi gritando, la ED hace comentarios sobre el tipo de música que se está escuchando pero no demuestra molestia, mira a las chicas evaluadas y anota en un cuaderno... Una alumna está rayando chocolate para la preparación de galletas... Llega el psicólogo a la sala, se pasea por ella, conversa con la ED y la monitora. La ED sigue moviéndose por toda la sala para ver lo que hacen sus alumnos. 10:05 la ED pide que bajen la música. Gabriela continúa con la preparación, está amasando, la monitora vuelve a repasar los ingredientes y confirma que hayan echado todos los ingredientes. 10:10 Gabriela se cansa de amasar, entonces deja fermentando la masa por unos minutos, mientras se sienta en una silla para descansar, dice a la ED “cansa esto” la ED le dice “¿terminaste?” y Gabriela responde “sí” pero la educadora pregunta “¿Qué le falta?” y Gabriela le responde “nada”, la ED vuelve a insistir “¿Segura?” mirándola con desconfianza... la ED mira a sus alumnos cómo visten y comenta “que se ven raros con ropa de calle” con una voz y gesto un tanto despreciativo. Unos minutos más tarde Gabriela y su compañera retoman sus masas y sobre la mesa amasan formando pequeñas pelotas... Al terminar, la ED le pregunta si le pasa algo a Gabriela, la cual dice que nada, vuelve a insistir la ED y dice si está segura... Gabriela se acerca a la ED y conversan sobre un problema que tiene.

Observación

Inicio 09:15 a.m.

Fecha 06 de diciembre del 2006

Los alumnos se encuentran en prueba de matemáticas, están sentados alrededor de las mesas divididas en dos grupos. La ED está sentada atrás de los alumnos en su escritorio que es mucho más bajo que las mesas donde se apoyan los alumnos, y desde ahí mira a sus alumnos muy seria... Gabriela está sentada leyendo la prueba intranquila... 09:20 se para a tomar agua dejando la prueba encima, se acerca a la ED y le dice que días atrás fue al médico y conversan en voz muy baja, se miran a los ojos, no se logra escuchar su conversación y tampoco mayor movimiento de ambas ya que Gabriela está de espaldas a nosotras, pero a la ED se observa un rostro de sorprendida y preocupada con o que Gabriela le cuenta... Los alumnos están en silencio, algunos leyendo la prueba y otros resolviéndola... 09:25 la ED indica a Gabriela que busque un piso y se sienta al frente de la ED para seguir conversando... La ED está atenta a lo que sucede con el resto del curso, los mira y se da cuenta cuando los alumnos conversan, les llama la atención... una alumna se para y se acerca a la ED para hacerle una pregunta de la prueba... La ED les llama la atención reiteradamente a los alumnos les dice que no conversen porque están en prueba... “ya, basta de diálogos chiquillas por fa”... “tengo cuatros ojos yo” y una alumna le responde “Sí claro, está conversando allá y ve para acá” la ED dice “sí po, obvio”... 09:43 Una alumna se para y le entrega la prueba a la ED y le dice “por qué no le da tareas a la Daniela... porque está muy aburrida y con sueño”, la ED le dice “no, no puedo, ahora no puedo”... Los alumnos hacen callar a la ED, ella responde enérgicamente con un tono de voz más fuerte que no se suban por el chorro y los hace callar... 09:50 La ED se acerca a una alumna para ver como va con la prueba. Gabriela se queda cerca de la ED y lee la prueba de otra compañera, vuelve a tomar agua y se acerca a su puesto para continuar con la prueba. La ED se queda cerca de C... y otra alumna le entrega la prueba y le dice “viste que podías” y se ríen ambas. La ED le lee la prueba a C... le explica en qué consiste el ejercicio y cómo puede hacerlo... 10: 05 Gabriela le pregunta a una compañera por un ejercicio mostrándole su prueba, la ED se percata de esto pero no dice nada, Gabriela parece estar angustiada, mira para todas partes... La ED llama a otra alumna... para explicarle en qué se equivocó y lo que le falta del ejercicio para que pueda hacerlo bien, ambas

leen la prueba y la ED le explica... Un alumno se golpea la cabeza contra la mesa y dice que no puede hacer el ejercicio, la ED le dice que no se golpee, se acerca y le explica. Al mismo momento otra alumna la llama y la ED le dice que la espere un momento... Gabriela se para de su puesto y se va a la bodega del taller... La ED se acerca a Alicia... y también le explica. Una alumna le muestra una carta de un admirador a la ED y a la monitora, las tres se ríen y se miran... 10:20 La ED se acerca a Gabriela para ver la prueba y hacer un ejercicio, Gabriela le pregunta a la ED, se toma la cabeza, la ED le ayuda bastante... al mismo tiempo otros alumnos le piden ayuda a la ED, ella sigue explicándole a Gabriela, quien está atenta le entiende y leen juntas la prueba, parece concentrada y continúa haciendo el ejercicio, cuenta con los dedos y anota en la prueba. La ED se acerca a los otros alumnos. Los alumnos que terminaron la prueba están inquietos, algunos salen de la sala al baño y otros juegan con el celular, se sacan fotos con la ED... 10:30 suena el timbre del recreo y algunos alumnos salen al recreo, Gabriela sigue con la prueba y le pregunta a la monitora.

ENTREVISTAS A EDUCADORAS ESPECIALES

Nombre: Claudia

Edad: 66 años

Tiempo ejerciendo: 34 años

Estudios: Universidad de Chile, Educación Diferencial

Años con la alumna: 2 años

E: En la relación que usted establece con la María José, dentro de la sala de clases ¿Recuerda cómo fue esa relación cuando comenzaron a trabajar juntas?

Claudia: Mira eh, la verdad es que fue igual que los demás niños, m. a mí me empezó a llamar la atención porque ella distinta a los demás niños, y a veces bastante más distinta, en el sentido en que ella es muy entrometida... ella es muy impulsiva. Ponte tú llega alguien a buscar a un compañero y al tiro se mete ella ya, llega un profesor quiere preguntar algo, al tiro va. Entonces yo pienso que el primer año fue bastante conflictivo ya eh... y este asunto del pololeo, que no tenía eh dificultó más las relaciones porque...

E: ¿En la relación con usted?

Claudia: Sí, pero no una mala relación ¿entiendes? No es que... yo pienso que ella puede que en el momento ella le caiga mal ya, de hecho ella me ha insultado, me ha dicho garabatos ya, y puede que yo le hable en forma alterada ya, pero que yo pienso que en el caso de ella yo tengo que ser así, en determinadas circunstancias porque si ella tiene ese precedente de que me la gana a mí, estoy sonada, nunca voy a poder instalar ninguna conducta en ella, porque entonces ella yo quedo desacreditada ante sus ojos, de que ella a mí me la gana, de que ella a mí me sobrepasa y eso no puede ser, siempre el que va a instalar una conducta, tiene que tener un ascendiente en la alumna. Entonces el primer año fue como te digo, un poco conflictivo.

E: ¿Y ahora, últimamente?

Claudia: Yo pienso que no fíjate, yo creo que ella entendió que las cosas son por su bien. Mira en este mismo día te cuento, ¿te acuerdas tuvo crisis ella? Estaba suspendida y no salía a recreo, y me quedé toda la semana con ella adentro de la sala sin atado, sin nada y eso era una gran cosa porque antes era con atado, en cambio ahora no, me preguntó si ella seguía trabajando y yo le dije que como el recreo lo vas a tener adentro de la sala, puedes tomar una revista, leer lo que tú quieras, sacó una revista y se puso a leer, ya, bueno, era una semana de castigo, el viernes ya me estaba pidiendo que le acertara el... recreo entonces yo le dije que no, el castigo tú lo tienes que cumplir tal cual como yo te lo indiqué, así que te quedas todo el castigo aquí adentro, no hizo atado, algo un poco inesperado para mí... y terminó su semana de castigo y hoy día me llega con una comunicación de la mamá ya, que preguntándome que el castigo hasta cuándo que ella, era bastante como te dijera enredada la comunicación, pero en el fondo lo que quiere decir, es que el papá y ella están preocupados porque el castigo no saben hasta cuándo se va a alargar m, entonces yo le mandé a decir a la señora que ella lo que tiene que hacer es propiciar situaciones en que la Marcela valla madurando ya, no puede ser que le diga a la profesora suspéndale el castigo, o por qué me la castiga m, no puede ser eso, la que me tenía que haber preguntado ¿profesora sigo castigada o no? era la Marcela, y no los padres m, porque entonces la niña cae en esta situación de victimizarse y eso lo tenemos que eliminar, no es una conducta propia de un adulto m, hacerse víctima igual que un niño chico, entonces lo que a mí me llamó la atención es que la mamá haya accedido a mandar esta comunicación, claro porque ella seguramente la presionó, que mamá que me tiene castigada una semana y la verdad es que era una semana y punto, y era solamente no salir un recreo porque ella tiene dos recreos, el de las diez y media y el de las una m, entonces yo le mande a decir a la señora que eso no debiera ser.

E: Y volviendo a la relación entre ustedes se podría decir que desde el principio no había mucho respeto y ahora sí se está instalando eso...

Claudia: Eh yo mira, lo que pasa es que el quiebre es por la misma razón, el quiebre es porque yo no la dejo que haga ciertas cosas eh, durante el recreo con el pololo, como por ejemplo, acostarse en las bancas que hay ahí, que ellos se acuesten él

encima de ella, me entiendes, yo no puedo permitir eso... se supone que ella tiene que comportarse como estudiante aquí adentro, ella si quiere puede pololear puede pololear en el dormitorio de su casa o en el living de su casa, pero aquí en la escuela no, porque aquí es pequeño y o sea a mí me corresponde además de la formación de un oficio me corresponde la formación de ella como persona, entonces ella tiene que actuar de una forma adecuada en cualquiera situación que se encuentre tanto de aprendizaje como de recreación, entonces yo nunca le he dicho que no pololee, pero yo le digo que pololee de forma adecuada porque este es un colegio, tú tienes que comportarte como una estudiante.

E: ¿Y eso usted cree que lo ha ido entendiendo, de a poco?

Claudia: De a poco, pero ha ido entendiendo porque el año pasado yo la sancionaba y era escándalo, insultos y nadie se escapa de sus insultos... la persona que tratara de hacerla entender eran insultos, en cambio ahora no, lo que yo veo es que todo esto es como cíclico, hay veces que ella está muy bien y yo le digo no Marcela y entiende, pero otras veces no, se va en discusión conmigo... pero nunca ha sido una relación como permanente, que todos los días sea lo mismo no, no, pero siempre es el mismo tema, el mismo tema, el tema del pololeo con el Juan, pero más que eso no porque ella se comporta en el taller como los demás y si se le llama la atención ella puede molestarse pero no hay ninguna manifestación extraña, como lo es el tema del pololo...

E: Dentro de la sala de clases o fuera de ella, para comunicarse usted con Marcela ¿cómo se acerca a ella?

Claudia: De la forma más natural, la llamo, le pido favores, le digo Marcela, a usted que le gusta ir tanto al patio podría ir donde esta profesora a dejar determinada cosa y ya me dice, y no es mala la comunicación, no tengo mala comunicación con ella.

E: ¿Usted la llama con la voz?

Claudia: Sí, y si uso comunicación gestual con ella, la verdad fijate que yo creo que si lo intentara resultaría pero no es necesario. Ella sabe cuando, mira a veces cuando ella está en algo que ella no debe hacer yo la miro no más, seria y ella deja de hacer lo que está haciendo, pero eso sucede con los demás alumnos no sólo con ella.

E: ¿En qué situaciones se acerca a ella?

Claudia: En todas las que sea necesaria, en instrucciones de trabajo, para conversar, ella se acerca a mi lado, a veces se sienta a mi lado a conversar y en otras oportunidades me cuenta que tiene problemas en la casa con sus padres, que sus papás pelearon y yo le digo a ella, que ella no tiene que involucrarse mucho en eso, porque los papás son una pareja, un matrimonio que lamentablemente los hijos no podemos manejar.

E: ¿Existe alguna situación por ejemplo que ocurra lo contrario, que usted tienda a alejarse de ella?

Claudia: Yo encuentro que no, no, es que sabís que eh, no es por ser auto referente pero... yo pienso que un profesor eh, siempre debe estar al lado de la casa de un deficiente porque, mira no sé cómo manejar el problema de su casa porque eh, para mí la mamá no es del todo confiable... porque yo la he pillado, me he dado cuenta que ella me miente... entonces eh, en la casa ella la está pasando mal porque hay antecedentes... ya que vienen de chica que viene arrastrando que ella siente que no la quieren m, entonces más encima que en la escuela yo le hiciera eso, imagínate pobre cabra, no, no tengo corazón para hacer una cosa así, ella yo creo que ha mejorado bastante gracias a al Monitor, gracias a sus compañeros y gracias a mí porque nosotros asumimos que ella tiene problemas pero lo asumimos todos m, es decir que yo le digo a las chiquillas, mira por ejemplo te hablo de un caso bien específico, ella era muy desaciada y muy descuidada ya, entonces ella tenía por ejemplo sus períodos menstruales, ella nunca traía toalla higiénica... ya, yo cuando llegué al curso yo traía un botiquín, y en el botiquín había una cantidad para emergencias y ella las ocupó todas, nunca tenía, ya profesora voy a devolver, nunca devolvió, la mamá tampoco cuando le dijimos que esas toallas están ahí para una emergencia pero después las tienen que reponer ya, nunca las repuso, se acabaron, empezó a pedir a sus compañeras... cuando andaba indispuesta o si no tenían que le dieran papel higiénico m, entonces ahí hay una despreocupación de ella misma hacia su persona, entonces le empezamos a decir y no hacía caso, entonces yo les dije un día a las chiquillas, lo que vamos a hacer que nosotros le vamos a crear la necesidad a la Marcela, entonces

nadie le va a convidar ni un pedazo de papel higiénico ni menos una toalla higiénica, entonces ella va a ver que nadie le convida y se va a ver en la necesidad de acordarse y preocuparse de traer las cosas, así lo estuvimos haciendo por un buen tiempo hasta que hoy ya no tenemos ningún problema en ese sentido porque ha provisto en su mochila de esas cosas, de su toalla y su papel higiénico, o sea es como pareciera cuando tú conversas con ella da la impresión que ella entiende todo lo que estás diciendo, que comprende te dice que sí pero, a veces es demasiado concreta, porque que más concreto que tener algo, vivir la situación y no logra racionalizar la situación y bueno tuvo que ser así, y fue una buena medida, porque ya no tenemos el problema, incluso ahora, se preocupa, anda bien peinadita, con el pelo bien tomado, se lava los dientes, porque tampoco se lavaba los dientes, o sea logramos que ella tuviera una habituación de acuerdo a sus veinte años...

E: Dentro de la metodología que usted utiliza con Marcela ¿Qué actividades desarrolla usted para estimular el aprendizaje de ella? Bueno lo que me estaba diciendo es parte de eso ¿Qué otras actividades desarrolla?

Claudia: Claro, que nosotros la felicitamos, cada logro del alumno, lo felicitamos y ellos saben en qué nivel está cada uno, cada uno está en un nivel que se llama nivel de preformación, y permaneció mucho tiempo ahí, todo el año, entonces parte de este año y la estuve incentivando con el Monitor, porque el monitor y yo somos un equipo entonces yo no puedo hacer cosas sin que él las desconozca ya, yo le converso le digo vamos a hacer esta y esta otra estrategia con la Marcela ya o cualquiera de los alumnos y lo usamos los dos, o sea lo que yo digo no, él también dice no, y lo que él dice sí, yo también digo sí, o sea yo no puedo desautorizarlo a él ni él tampoco a mí me entiendes, entonces para que los chiquillos vean que estamos de común acuerdo en ciertas cosas y con respecto a la Marcela, eh nosotros siempre la estimulamos y reconocemos todos los logros que ella tiene tanto de la parte de encuadernación como en la parte de formación personal. Nosotros reconocemos que ella quiere y cuida a su pololo, que ella lo debe hacer y también cuando ella se extra limita ya no es algo normal, pasa a ser una obsesión preocuparse tanto, tanto, tanto, y los demás

quedamos borrados, ya entonces ahí hay que hacerle entender que no porque eso conduce a la infelicidad tanto del pololo como de ella...

E: ¿Ella se frustra fácilmente con las tareas que usted le designa?

Claudia: No, tiene buena tolerancia a la frustración, ella puede decir como cualquier persona, ah me salió mal esta lesera o profe no me resulta bien ya, para allá voy y le indicamos o ponemos un alumno para que le explique, entonces no, yo creo que tiene buena tolerancia, encuentro que lo normal...

E: ¿Qué hace usted frente algún problema que presente Marcela, ya sea personal, de sus estudios?

Claudia: Atacarlo de inmediato, no lo dejo nunca para después, tiene que ser al tiro.

E: ¿Y cómo lo ataca, hablando...

Claudia: Mira fíjate que sí, hubo (risa) una vez una oportunidad que logró descontrolarme, en el sentido que la grité y fuerte tanto así que los demás, hasta el mismo Monitor se asombró, pero le sirvió ese grito fíjate (ríe) cualquier cantidad o sea por la voz yo creo que yo voy comunicándole cosas a ella m, porque a veces ella mira, me ha contado la mamá que ella dice que la profe se pone fregá, pesá pero ella me quiere a mí, entonces ella logra entender que hay una preocupación por ella, no sólo por joderla, yo le digo a ella usted me encuentra que yo a veces me pongo muy pesá, y ella dice sí, pero por qué me pongo pesá, porque usted se preocupa de mí y quiere que yo ya no sea así que yo cambie... eh por decirte ahora ella entendió perfectamente lo que yo le dije esto de la, de haberle pedido que llevara a su mamá esta comunicación, yo le dije, yo te dije que el castigo era una semana y esa semana ya se cumplió, yo no te voy a tener castigada si no hay motivo para ello, tú no tenías que haberle dicho a tu mamá, es que ella es bien, bastante manipuladora entonces nosotros tratamos siempre con el Monitor que no manipule ni a sus compañeras ni a nosotros tampoco.

E: ¿Y ella ha cuestionado esto en algún momento?

Claudia: Mira, ella de momento, lo que tiene bueno, que de momento ella está muy mal pero después ella recapacita, reflexiona, y ella reconoce que ella está mal, que no debería haber dicho esto o lo otro, o que no debería hacer tal cosa, lo reconoce, pero

el problema es que ella después se le olvida, y vuelve a incurrir en las mismas faltas m, entonces ella me dice a mí, me dice por qué siempre me reta a mí no más, le digo yo pero a quién voy a retar, a ver venga E para llamarle la atención porque usted llegó a la hora, mira E tú te portaste mal porque la Marcela no llegó a la hora y todo lo hay que decirle ya, entonces ahí ella se ríe y dice sí ya la E no lo tiene que hacer soy yo. Porque ella a la hora que vuelven de recreo es a las once, ellas vuelven solas porque no hay toque de timbre y ella siempre llegaba diez minutos, quince minutos, mira, si llega a ser caótico porque al parecer me da la impresión que había poco freno en ese sentido, se la dejó hacer porque yo he tenido antecedentes de otras profesoras que es rara es psiquiátrica, pero yo te digo la verdad que ella ha cambiado el setenta por ciento hasta el momento.

E: O sea ¿Usted siente que ha ejercido influencia sobre ella?

Claudia: Yo pienso que sí, que de repente yo esa vez que la grité, yo a mí me costó todo un fin de semana cuestionarme porque realmente me logró sacarme de mis casillas, y fue por el mismo tema, me entiendes, entonces lo conversábamos con el Monitor, igual el otro día cuando hizo su crisis el monitor se cuestionó cualquier cantidad porque él pensaba que él era el culpable, entonces yo le digo que no, no es culpable ni usted ni yo y tampoco la misma niña, es que ella tiene ese problema, ella necesita la orientación de un profesional, que termine o medicamento o diga cómo manejar algunas situaciones y que la misma familia también colabore, porque en sí ellos no colaboran mucho en este tema de la Marcela.

E: En relación a esto mismo ¿el entorno ya sea la familia, la escuela, sus pares, usted cree es adecuado para ella?

Claudia: Es que mira, yo todavía no me logro formar una opinión como certera con respecto a la mamá porque yo me he dado cuenta que ella me miente... y, nos mintió precisamente con este asunto de la crisis, mira como esta niña tiene todo esto que yo pienso que son síntomas bastante decisivos entonces yo le había pedido a ella que la llevara al consultorio y pidiera hora en salud mental ya, y si ella tenía porque ella tiene Isapre que llevara a alguna parte a Marcela para que fuera vista por profesionales, y pero ella me dice me encuentra razón en todo ya, pero ella la verdad

es que no hace nada, entonces cómo ella me encuentra la razón... tú cuando tomas razón en algo, tú tomas conciencia y actúas y resulta que la señora no lo hacía, entonces yo veía venir esa crisis de esa envergadura que tuvo en que perdió totalmente el control, totalmente y bueno afortunadamente los papás vinieron a buscarla los dos pero no porque haya hablado con la mamá yo, porque la mamá me da un número de teléfono que después no puedo contactarme con ella, entonces me contacté con la abuelita, y gracias a la abuelita ya, porque ella va mucho a la casa de su abuela materna, entonces la señora tiene como también una cosa, una imagen de que algo no está bien y de que hay que preocuparse de la niña, y gracias a la abuelita la he puesto como apoyo en algunas cosas, la abuelita a mí me ha contado de los problemas que tiene de relaciones tanto con su mamá con su papá como con sus hermanos y también los padres entre sí, entonces hay como una dinámica familiar que no le hace bien a la Marcela, y a lo mejor esto siempre ha sido así por eso todos estos problemas que tiene ella, pero del historial de la familia de ella aparece solamente de ella se queja de que en su casa no la quieren, que no la aceptan, y ese es el continuo quejar de ella, y ella dice aquí también, aquí nadie me quiere en la sala, pero ella tampoco logra establecer como vínculo así afectivo con sus compañeros, entonces, puede ser un acercamiento que tenga ocasional pero que su vínculo sea estrecho así, como cuando tú logras tener una amistad o un acercamiento en que esté involucrado el afecto, ella no fíjate, eso es una de las cosas que más me preocupan... que no haya logrado en dos años con ninguno de sus compañeros, tú la ves que ella habla y se maneja con todos pero ya han pasado situaciones en la que ella tiene que estar ahí y no está... y no está por una cuestión que circunstancial si no que ella toma la decisión de no estar, a ella no le interesa no le importa y eso pa mí es preocupante, que no logre establecer vínculos afectivos porque yo recuerdo que el año pasado ella eh, se acercó al Monitor y le dijo que su mamá la había echado de la casa, así que en su mochila ella llevaba ropa porque de ahí se iba a la casa de su abuelita... a mí no me dijo, el Monitor me contó, entonces extraño me pareció porque si la mamá la echa tú llegai desecha po, si es tu mamá po m, pero ella venía muy tranquila, bueno el asunto es que cuando ella salió de la sala yo le dije al Monitor, yo le voy a revisar la

mochila, y traía efectivamente ropa, entonces había que preocuparse, llamamos a la señora le pedimos a la Señora V que visitara la casa y logró hablar con un vecino y le dejó el mensaje y vino la señora ahí le dije entonces, ella dijo que no, que ella no la había echado que sí habían discutido y que ella había echado ropa en su mochila y le había dicho me voy pa donde mi abuelita, sí, fue al revés.

E: ¿Qué cree usted entonces que le hace falta a este entorno para que ella esté mejor, tener una buena calidad de vida?

Claudia: Es que yo creo que ahí tendría que el matrimonio que componerse, empezando por la mamá y el papá, eh, el otro día que vino la señora se quejó, dio a entender que su intención es separarse y se piensa ir con la Marcela, que viene diciendo desde el año pasado, y a principio de este igual porque a principio de este año Marcela llegó pésimo, pésimo, muy mal m, súper agresiva, no quería estar en la sala y era porque el J había terminado con ella al punto que ella se pelió en la calle con unas niñas y se golpearon, al otro día vino la mamá ya, y bueno eh, el problema fue por provocación de parte de ella y las otras chicas reaccionaron y terminó en pelea callejera, entonces eh, yo creo que con esto que la señora mienta y ella dice que el caballero es igual, que es obsesivo, que tiene una obsesión con ella, no la deja trabajar tranquila, y que él no es estable emocionalmente y que tampoco es estable en sus trabajos entonces siempre la que está sosteniendo la casa es ella m, entonces es una dinámica... el mismo hijo se fue a estudiar medicina a Buenos Aires, o sea estudiar en Buenos Aires debe ser mucho más caro que estudiar aquí, entonces yo nunca le he preguntado la verdad eh por qué su hijo está estudiando allá, habiendo apoyo económicamente, además que el joven viaja dos o tres veces al año, todo eso significa plata, la otra vez me contaba Marcela que su mamá se va para allá a verlo y después me dice no, mi hermano viene el catorce, ya, me entiendes, se me ocurre a mí que ella imita modelos... digo una cosa y después la cambio por otra, ese modelo ya lo aprendió o realmente hay un trastorno ya, parecido al que tiene el padre... en realidad es una incógnita que yo quiero despejar y yo le digo a ella, que ella todo esto es porque ella tiene derecho a ser feliz y viva una vida tranquila, independiente que tú estés casada o soltera, tú tienes derecho a vivir tranquila como cualquier persona y

tener un tratamiento adecuado, por eso yo le digo no debe dejar de hinchar a la mamá para que la lleve de nuevo, ahora tienen el diez control está tomando medicamentos, no sé si te dijo ella, que es como una especie de tranquilizante con ese medicamento se toma media pastilla en la mañana y la verdad es que funcionan bien ya, sabes que vino la señora a dejar a la Marcela, el día Lunes a hablar con el Director y yo fui para allá, aunque se enoje el director, debo estar porque la que sabe la situación somos nosotros, el Monitor y yo porque la estamos vivenciando todos los días, o sea no porque ella diga ya la traje y nadie me pregunta oiga qué pasó, ella nos dijo que el Martes tenía hora a las siete y resulta que el Martes recién estaba pidiendo hora, no tenía hora tomada, o sea que fue al día siguiente, entonces esas cosas son importantes, son cómo te dijera, indicativos de que no hay, no se está tomando en serio el capricho, el problema que ella tiene... y que si esta niñita nunca se la trata, va a terminar pésimo.

E: ¿Qué rol cree usted que juega ahí?

Claudia: Es que yo soy la que hincho, la que molesto, la que estoy ahí para que tome conciencia, ahora si me equivoco... pucha qué bueno que me equivoqué... pero ¿y si no me equivoco? Y es así, y la niña necesita medicamentos eh, que atienda su problema que yo sospecho, no puedo decir que es esquizo... cuál es el problema que tiene porque yo no soy psiquiatra.

E: O sea que usted es una red de protección para ella...

Claudia: Yo pienso que sí... yo pienso que sí, ella tiene como claro que en ese sentido que yo la cuido, ella no dice que yo la cuido dice que la quiero... mira, ella puede haber tenido el peor de los altercados las dos, pero ella no se va sin despedirse, sin darme un beso en la mejilla, qué te indica, (carraspea) yo te digo es como, y no es que sea patera, de repente me doy cuenta que sí me chamuya como dicen los chiquillos pero no es patera, yo la siento la percibo sincera... hoy día mismo le dije de lo de la comunicación no tenías que haberla recibido, si tú sabías que ibas a terminar bien.

E: O sea ¿Usted le manifiesta la importancia de la familia, se lo manifiesta conversando...

Claudia: No mira, no tanto así porque yo no la puedo poner en contra de su familia con que ya percibe que no se preocupan por ella, yo no le puedo decir una cosa así.

E: ¿Pero la importancia que tiene su familia... no lo malo si no...

Claudia: Exacto, yo lo que le he dicho a ella es mira Marcela, tu salud mental, tu tranquilidad que tú debes de tener eso es más valioso que cualquiera cosa, más valioso de que tú tengas una casa un palacio donde vivir ya, es mucho más valioso, y eso construimos todos los que te rodeamos... y también tú porque nosotros interactuamos contigo, conversamos contigo, hablamos contigo, nos enojamos y a veces nos reímos contigo, compartimos todo contigo, eso pasa en tu escuela y en tu casa ¿entiendes? Entonces tiene que ser en las dos partes iguales. Por eso le decía yo que ella me cuenta que su hermano chico la insulta mucho, entonces le dije tú tienes que decirle, sin enojarse sin insultarlo, yo soy tu hermana mayor me tienes que respetar... pero no te enojas no peleas con él, es que me dice me saca de quicios, pero tú cálmate, cuenta hasta diez como dicen, cálmate y no lo retes y no lo insultes, porque incluso se han golpeado con el hermano más chico, que no es tan chico, tiene catorce años, pero para ella es el hermano chico porque ella tiene veinte, entonces no es tan chico el hermano, debería darse cuenta también ya, y lo otro que me contaba mucho también que ella hacía todas las cosas en la casa, que la mamá le dejaba todo el aseo, y uno diría esta niñita cocina y no es así, ella sí le gusta ayudar pero ella se va con el J a la casa de ella, entonces le prepara once ya, para todos, pero el otro día se preparó para ella y el J, entonces lógico que el hermano se enojó...

E: Ahora pasando a otro tema, en relación a los sentidos que usted ocupa con Marcela ¿Se ha dado cuenta si utiliza los sentidos para relacionarse con ella, por ejemplo...

Claudia: Sí, la mirada.

E: ¿Busca mirarla, que la mire?

Claudia: Sí, sí.

E: ¿En qué ocasiones?

Claudia: Bueno cuando es necesario, por decirte cuando tenemos conversaciones yo le digo Marcela, tú tienes que establecer contacto visual con una persona así la persona se va a ir dando cuenta de tus emociones, de lo que está pasando en ti, tú

miras para el suelo yo no me doy cuenta, ni tú te das cuenta cuáles son mis emociones, así que mírame por favor y levanta la cabeza y mira.

E: ¿Usted la toca, le hace cariño, la abraza?

Claudia: Sí, sí, sí.

E: ¿Usted recuerda el aroma de la Marcela?

Claudia: Tiene olor a colonia de guagua (ríe). Si po, sí, cuando no se ha peinado bien yo la peino no, yo tengo buena relación con las chiquillas o sea, yo como persona adulta y criteriosa yo no puedo hacer que mi entorno me sea perjudicial por lo tanto yo tengo que propiciar todas esas cosas ya, una por mí, y otra por los chiquillos, que primero yo... es así lo lógico, entonces el entorno de nuestra convivencia diaria sea sana, y que para todos entre ellos sea sana... entonces hay palabras que son en el curso, palabras que son eh la palabra mágica, por favor, gracias... eh cuál otra... eh saludo, cómo estás tú.

E: ¿Usted recuerda haber compartido algún alimento que le guste a las dos, que lo hayan...

Claudia: Pan amasado, me ha traído de cuando al principio iba mucho a la casa de su suegra, me traía pan amasado que hacía la suegra, a veces me traen fruta y yo le compro a los chiquillos todas las golosinas que pasan a vender aquí.

E: ¿O sea ella sabe lo que a usted le gusta?

Claudia: Sí, por ejemplo ella sabe que me gusta todo las sopaipillas, o sea en el invierno cada vez que hacen sopaipillas compramos para todos y tenemos cosas para compartir entre todos, el té, café, azúcar y el que tiene frío y quiere tomarse una taza de té se la toma, sin mayor problema.

E: ¿Usted escucha a Marcela, le pone atención a todo lo que ella dice?

Claudia: Siempre, siempre, cómo sé yo si ella no me conversa, hoy día me estuvo conversando, bueno la otra semana me transmitió toda la semana de haber ido a la eh, iba a ir pero lo que me llama la atención porque no me ha contado cómo le fue ya, entonces si no me ha contado es porque no pudo ir, si le pregunto, a lo mejor para ella fue doloroso que no le dieran permiso, a ella le regalaron unas entradas para ir a un programa de la televisión, me mostró la entrada, le regalaron varias entradas entonces

me dijo, no vamos a ir temprano con el J y vamos a vender las entradas, Marcela no puedes hacer eso te pueden llevar presa porque la entrada dice ahí que es regalada, alguien dice algo y te llevan presa no las puedes vender, ella quería hacer negocio ahí (ríe) entonces eh bueno después me dijo no sé a quién regalárselas pero regálasela a algún vecino tuyo aquí mismo en la escuela que pueda ir y al final cuando se tenía que ir me dijo que le quedaban cuatro entradas, o sea le que quedaban las de ella, el J y cuatro más, son diez las que tenía, y se iba a ir temprano se iba a arreglar porque era el sábado y no le he preguntado hoy día, no ha hablado nada de eso, entonces deduzco de que no fue porque me hubieran comentado las chiquillas pero no ha hablado nada, nada de ese tema, creo que no fue.

E: ¿Usted cuando conversa con ella o le explica algo de la clase, usa distintos tonos de voz?

Claudia: Sí, pero mira yo soy calmada para hablar, yo eso es una cosa que lo he logrado durante los años ya, eh pero mi tono de voz cuando yo hablo pareciera me dicen los chiquillos que yo estuviera enojada ya, pero eso es como habitual en mí, mi forma de hablar y bueno cuando ella se sienta al lado mío y me va a contar algo, ahí hablamos de otra manera, porque es como una confianza entonces tengo que tener otro tono de una confianza que ella me está haciendo.

E: ¿Y el lenguaje que utiliza con ella es más común más formal?

Claudia: Mira los dos lenguajes se usan, el informal también lo usamos nosotros eh, tiene que haber un acercamiento a ellos como lolos como adolescentes.

E: ¿Dependiendo lo que estén hablando?

Claudia: Claro, dependiendo, chistes o la talla o a veces les hacemos bromas, a veces yo les digo ya no salen a recreo no salen porque yo no quiero que salgan, porque tengo frío yo y quiero que me acompañen, me quedan todos mirando, broma, yo tengo frío pero ellos no, ellos igual salen yo me quedo en la sala. Pero igual vuelven sabes tú, pero ella no.

E: ¿Qué movimientos corporales utiliza usted para relacionarse con ella?

Claudia: Ahí sí que no sé fíjate, no sé yo gesticulo mucho yo me doy cuenta que gesticulo mucho, sí, eh no sé fíjate.

E: ¿Qué sentidos cree usted que utiliza más entonces?

Claudia: Yo creo que la mirada más que nada, la mirada yo creo que sí, visualmente, no sé igual lo pienso fíjate, yo pienso que ella yo la he observado con sus compañeros últimamente, cosa que no hacía, se toca con los compañeros así de forma afectuosa porque ella eh, tenía mucha agresión verbal, era como una alumna, como te digiera más como una fijación, porque a veces varias veces se paraba y le pegaba un paipazo, así en la cabeza aquí atrás y lo pillaba totalmente desprevenido al G, y él se paraba y le decía qué te he hecho yo déjate de molestar, y qué te hago yo y lo negaba, entonces yo le decía pero Marcela tú le pegaste a G, pero si yo no he hecho nada y ahí fueron las primeras alarmas, o sea cómo niega algo que todos vimos y más de alguno quejándose y ella alegaba pero si yo no he hecho nada, no he hecho nada ya, y en varias oportunidades la he sorprendido hablando sola, se paraba y hablaba sola así súper frenética, un hablar distinto al otro, y ella decía de que a veces alguien se sienta al lado de ella... que ella le había contado al psicólogo, entonces yo le decía mira Marcela ten mucho cuidado con lo que le dices ya, si tu buscas llamar, porque lo que nos preocupa es que siempre quiere ser el centro de atención, siempre busca que los demás se fijen en ella no más entonces yo digo que quiso llamar la atención del, se sintió como, como algo que ella no es habitualmente, el centro de atención y le contó esto al psicólogo ya, porque yo me habría dado cuenta si hubiera un personaje al lado de ella, porque ella se sienta justo al lado mío, nunca se ha sentado lejos, hubo un tiempo que se quiso sentar bien lejos ya, y después nos dimos cuenta por qué se quiso sentar lejos, porque está cerca de la puerta ya, entonces la fuimos corriendo puesto por puesto hasta que llegó al lado mío, y nunca he visto, porque si ella viera algo miraría para ese lado y yo no la he visto, cuando ella habla sola generalmente se para, murmura algo y se para, sigue hablando sola... entonces primero teníamos la confusión o ella porque muchas personas hablamos solas, pero ella no caminaba hablando sola entiendes, la primera vez estábamos en otra sala ayudando a la profe E y ahí se paró y empezó a hablar sola, entonces miramos la hora con la E y no era la hora porque hay una hora en que ella empieza a arreglarse y a apurarnos a todos para que nos vamos luego m, y no era la hora todavía y bueno después se sentó, se dio

como dos o tres vueltas y se sentó, y esas son cosas inexplicables para mí, cómo lo interpreto, está tan obsesionada con algo que inconcientemente se para y sigue con su obsesión y eso no nos pasa a todas las personas, les pasa a las personas que tienen algún tipo de desequilibrio... ahora yo digo a lo mejor esta niñita de chiquitita vio muchas cosas que la preocuparon demasiado, ya que esperó que pase esperó que pase y no pasa, me entiendes por ejemplo a lo mejor las discusiones de los papás que la pudieron haber aterrado y llegan por decirte, o discutían por ella no sé cómo creció con esa creencia que a ella no la querían... porque ella dice a mí nadie me quiere, yo le digo mira el cariño no cae del cielo, que pase por la calle y puf le callo cariño, no, el cariño uno se lo gana de distintas maneras siendo amable, siendo respetuosa, preocupándose por la otra persona, y así va de a poquitito naciendo este cariño... y se queda callá cuando le digo eso.

E: Dentro de las cosas que a usted le pasan con la Marcela ¿Qué cosas le desagrada o rechaza de ella?

Claudia: Me desagrada el que sea mentirosa y que sea muy manipuladora... entonces inventa cosas para manipular al resto, entonces mira yo a veces dudo de que ella sea deficiente mental, pero sí que ella tiene ese tipo de problema que tiene la ha conducido a no aprender a no ir al mismo ritmo de, porque su raciocinio, su juicio, corresponden a una persona normal, y a mí me molesta que sea mentirosa.

E: ¿Usted le manifiesta esto que dice?

Claudia: Sí, sí le digo, le digo está prohibido que los alumnos de mi curso se queden afuera, si se queda toda la escuela afuera es problema de la escuela, pero ustedes no, ustedes están adentro, bueno, el Monitor venía llegando y la vio salir fuera, la vio salir a hablar, entonces cuando llegó el Monitor adentro le llamó la atención, no, no yo no he salido, no he salido, usted se equivocó no era yo, no era yo y hasta se enojó le salió hasta sus lágrimas ya, no, no era ella y al rato después como ella se sienta al lado mío, le digo yo Marcela ¿y a qué saliste afuera? y me dice hay es que me quería comprar un pan, y la A que estaba al frente de ella, le dice no le mientas a la profesora, tú no saliste a comprar pan, saliste a mirar al J porque el J todavía no llegaba, bueno en qué quedamos le dije yo, saliste a comprar o a mirar al J, se quedó

callada, entonces, a mí no me gusta que me mientan, qué te costó haberle dicho en ese momento, profe estaba preocupada porque el J no llegaba todavía... ¿te habríamos retado? le dije, y el monitor dijo no po, no la habríamos retado si es su pololo es normal que se preocupe... viste.

E: ¿Y esto cómo podría resultar amenazante o perturbador para la relación que ustedes tienen, el que ella le mienta?

Claudia: Es que ella no, mira, yo creo que se ha ido como mejorando pero igual es como toda una vida que ella a mentido, que es como difícil que ella no mienta, yo creo que ella va a seguir mintiendo y a lo mejor menos pero va a seguir mintiendo.

E: ¿Eso usted cree que perturba en la relación con usted?

Claudia: Es que yo creo que no tanto porque yo ya sé que miente m, y sé que ella a veces no está como conciente de sus mentiras, ella sabe que no está bien y me....

Claudia: Ella piensa, que yo no voy a ser capaz de comprender y eso por eso me miente. Entonces como te digo, a mí no me gusta entiendes, no es una cosa que vaya a pasar de un día a otro, que deje de mentir, es muy difícil sí además en su casa miente, miente su mamá, y ella sabe que su mamá miente y a lo mejor la misma mamá puede hacer que ella mienta, que le mienta al papá. Entonces ella la mentira no la ve como algo que no esté bien, ya que la ve a lo mejor como algo que no tiene importancia, no lo ve ni malo ni bueno.

E: ¿Lo ve como algo normal?

Claudia: Claro.

E: ¿Qué cosa le agradan de ella?

Claudia: Es que sabes ella tiene cosas que hacen que tú la quieras, es como bien preocupada de una, dice ¿Profe le hago esto? ¿Profe esto otro? No si ella tiene muchas cosas.

E: ¿Es atenta?

Claudia: Sí es atenta, conversamos con el monitor, que lástima, que lástima, que todo esto interfiera en que no la podamos conocer, tal cual, nosotros le decimos a ella, todas estas cosas como que empañan, como que es un vidrio, decimos nosotros que cuando afuera hace frío y adentro hace calor, le explicamos el vidrio se empaña, y tu

quieres mirar de afuera hacia dentro y no ves y los que están adentro tampoco ven, entonces eso pasa...contigo, que tú no nos permites que nosotros te veamos tal cual eres, porque tú misma haces que se empañe todo esto, se lo hemos dicho varias veces, la primera vez que se lo dijimos lloró cualquier cantidad, pero se lo explicamos que todas las personas tienen cosas bellas, todos tenemos defectos, yo tengo mal genio ¿tú sabes? ¿Tengo mal genio yo? Ella dice que sí. Yo lo reconozco, tengo mal genio, pero también tengo que permitir que las personas me vean, yo tengo cosas bonitas igual tú. Es como muy bondadosa, ella es muy preocupada de su pololo que su familia es pobre. El otro día trajeron unos zapatos, es que yo soy la encargada del bienestar escolar, entonces me trajeron unas bolsas con ropa y venían unos zapatos y hay un chico que ella siempre le hace cariño y a este chico le he dado varias veces zapatos en el año, entonces fue corriendo a avisarle que me habían llegado zapatos para que fuera a pedirme, y llegó el niño a preguntarme, yo le dije que no me habían llegado zapatos, no pero si mi amiga me dijo que le habían llegado zapatos para mi, entonces yo le dije a la Marcela tú le dijiste, no si yo no le dije, haber le dijo al niño muéstrame quién es tu amiga, amiga le decía... Marcela le dijiste sí o no, sí le dije, ya le dije yo si llegaron zapatos pero son todos chicos, no te quedan buenos, y el niño dele que dele, no te quedan buenos te lo voy a mostrar, zapatitos N° 31 y el calza 37. Ella es metiche, yo creo como que no se da cuenta porque me pudo haber dicho a mí profe y vendrán para el, no sé cómo se llama este chico, viste podría haber pensado decirme eso, le habría dicho yo es que son muy chicos. No ella fue en el recreo y le dijo que me viniera a pedir zapatos porque me habían llegado.

E: ¿Cómo puede resultar beneficioso para la relación entre ustedes, el que ella sea bondadosa, atenta?

Claudia: Yo pienso que sí, yo pienso que a medida que vaya transcurriendo el tiempo cada vez ella va a ir obteniendo más beneficio, incluso si la mamá no lo ve, no la medicamenta, no la hace ver, no sigue el tratamiento, a lo mejor han intentado verla pero tú sabes que esos tratamientos son caros y a cada sesión que ella vaya la mamá va a tener que desprenderse de un dinero y a lo mejor ahí ella se va a dar cuenta realmente que la mamá todavía no la quiere, porque si la quiere tendría que hacer un

esfuerzo sobre humano para que atendieran a la niña porque en eso esta en juego la salud mental de ella de por vida, ponte tu que ella sea así porque yo pienso que es Esquizofrenia, entonces yo pienso que ella está en el primer nivel, en el inicio y ponte tú que yo tenga razón, esta señora nunca la tratan va a pasar al segundo, al tercero y nunca va a ser tratado. En cambio si es así, y sigue su tratamiento y ella va a tener la oportunidad de tener una mejor calidad de vida, por eso yo te digo, yo pienso eso, pero nunca le he dicho a la mamá que pienso que es eso y tampoco le he dicho al psicólogo cuando le pedí que la viera.

E: ¿Usted hace las gestiones para que a quién le corresponda la vea?

Claudia: Exactamente, yo le digo a la mamá que su salud mental no está bien, por lo tanto, tiene que recurrir a la persona adecuada y le digo que ella tiene que poner todo su esfuerzo, y si estoy equivocada que bueno que estoy equivocada ¿pero si no estoy equivocada? Y no la ven, es un daño que se le hace de por vida.

E: ¿Y en la relación a los sentimientos, las emociones que hay entre ustedes...

Claudia: Mira cuando yo la veo llorar se me parte el alma, llora porque yo le llamo la atención, porque yo le he dicho algo, se me parte el alma, pero me hago la dura no más, no me voy a poner a llorar con ella, lo único que le digo yo, le pregunto ¿Marcela usted sabe por qué lo hago yo, se da cuenta por qué lo hago? Me dice que sí, yo sé que usted me quiere.

E: ¿Qué sentimientos cree que la Marcela percibe más de UD?

Claudia: ¿Qué percibe de mí? Ya te lo he dicho ella sabe que yo la quiero, pero ahora te digo yo cuál es el conocimiento que tiene ella digamos cual es el concepto que el tiene del querer, no lo sé, porque si no yo la vería si es capaz de querer a otras personas también, es como muy contradictorio como te digo yo, quiere a este niño (pololo) y con otras niñas le ha pasado, pero resulta que las relaciones son como flach, duran muy poco, no son así no logra tener algo estable. Yo no me refiero a lo del pololo, porque con el ella se gratifica de otra manera, en la gratificación con los amigos no, puede ser que ella en su obsesión solamente sea el pololo y de ahí ella recibe todos los refuerzos y gratificaciones con el cariño que vive con él, y los demás no, están en otro plano, pero ella no tiene amigas ¿Cómo no logra tener amigas?

Hasta la E... es amiga con la F... son amigas, se van juntas, conversan, comparten, con el M... también la E... ha evolucionado. Digo yo la E... con todos sus problemas logra tener una amiga y por qué no la Marcela, ¿Por qué no logra tener una amiga? todas sus amigas son del momento, son por una u otra situación siempre terminan peleando y siempre la Marcela pelea con sus amigas por el pololo, es lo mismo por lo que peleamos las dos.

E: ¿Qué emociones tuyas predominan en la relación con la Marcela?

Claudia: Emociones, no te podría decir ¿qué es una emoción?

E: la pena, la alegría, la rabia.

Claudia: No yo te digo la verdad, es que yo no te podría decir que es la rabia, no, porque no me da motivos para que yo tenga rabia, son situaciones y las situaciones pasan, que vienen y se van, puede que se vuelva a repetir pero no esa situación no va a ser igual a la anterior, va a tener alguna evolución.

E: ¿Cuál cree UD que predominaría más en la relación?

Claudia: No, no te sabría decir, cuál es más o menos, pero yo por ella no siento pena, porque creo que sería... pena para ella que yo sintiera pena por ella, porque la pena siempre está asociada a la lástima, y no siento lástima por ella, yo la quiero como tal y creo que como profesora me tengo que preocupar, si no se preocupan los demás, yo tengo que preocuparme porque no la puedo desamparar, yo tengo alguna connotación dentro del grupo familiar, tengo una connotación de la profesora de mi hija, si la profesora de mi hija está preocupada, bueno yo también me tengo que preocupar.

E: Entonces ¿A UD le genera sentimientos ella?

Claudia: Por supuesto

E: ¿Qué sentimientos son?

Claudia: Por supuesto que me genera sentimiento, yo tengo por ella un cariño, por ejemplo, el otro día, yo se que debe haber sido para ella, yo creo que si ella lo reflexionara, nosotros nos quedamos de juntar un día sábado en la puerta del colegio, porque le íbamos a dar la despedida a dos compañeros que se fueron a trabajar, y resulta que el día jueves en la tarde nos quedamos un ratito a conversar cómo lo íbamos a hacer, estábamos esperando a que llegara el monitor que estaba en otro

curso y como fue después de la hora de salida, ella estaba pendiente, entonces yo le decía Marcela espérate que llegue el monitor y ahí vamos a saber dónde nos vamos a juntar, no me dijo es que yo no puedo esperar, pero Marcela cuántas veces tú has esperado a tu pololo y lo has esperado bastante rato, porque él no va poder esperarte a ti. Al final llegó el monitor, llegó se paró y se fue, yo le dije Marcela si no te quedas no te enteras de lo que vamos a hablar, si te quedas vas a saber todo, no me hizo caso llegó y se fue. Bueno, el sábado nosotros nos juntamos y uno de los chiquillos le había dicho a ella que nos íbamos a juntar aquí. El día viernes ella tubo la crisis, el día sábado se aparece y yo no le dije ninguna cosa, ella me hablaba y yo no le contestaba, después se quedo callada, entonces después ella me habla, yo le digo Marcela no hables todavía porque tengo mucha pena, tengo rabia, tengo muchos sentimientos encontrados porque tú me insultaste yo a ti nunca te he insultado, me dijo yo no la insulté, como que no le dije y todos los garabatos que me dijiste a espaldas mías, esos son insultos, los garabatos siempre le he dicho a UD que son insultos.

E: ¿UD siempre le ha manifestado lo que siente por ella?

Claudia: Sí, yo le dije, yo creo que todavía no estoy en condiciones de perdonarte, no dijo nada. Entonces nosotros estábamos esperando que llegaran los festejados, el monitor dijo que iba a la casa de uno de ellos para saber porque no llegaban, y ella se quedó ahí un poco alejada, llegó el monitor y me dice sabe les tocó trabajar a los chiquillos, y nosotros nadie nos había contado, le digo que vamos a hacer, hacía mucho calor ese día, yo le digo a los chiquillos para que se le pase el calor los invito a un helado, ahí llegaron dos chiquillos que faltaban. Ahí nos fuimos todos juntos caminando y ella al lado, después se quedó conversando con un niño más atrás, llegamos a un negocio y yo le compré un helado a cada uno y a ella no le compré, después ella se puso hablar por teléfono y le dije Marcela ándate para tu casa porque nosotros no vamos a ir a ningún lado, así que váyase para su casa y se fue. Yo me sentía súper culpable porque fue como marginal, así como bien de frente, no haberle comprado el helado, es que yo me decía si no le hago notar lo grave que fue su falta no va a entender, lo vuelve a hacer, igual la profe me va a perdonar y todo queda en

nada y la idea no es esa, la idea es que ella tome conciencia de que lo que hizo fue grave, fue bastante grave, si por poco le pega al monitor y a la niña que la trato de calmar la tiro por allá y salió como loca a buscar al pololo, entonces fue grave. Yo le pregunté si se acuerda de todo lo que pasó, me dijo que sí que está arrepentida, no lo debí haber hecho, pero ¿tú te acuerdas en detalle? Ella me dijo que sí ¿de todo de todo? Es que lo que yo quiero saber si está conciente... en esos momentos, porque si está conciente, entonces no es una crisis, es una pataleta. Pero si es una crisis, no está conciente, va a actuar irracionalmente. Yo quería establecer si ella actúa racionalmente o no, porque si actúa racionalmente yo diría a lo mejor no sería un problema tan serio, pero si fuera irracionalmente, sí.

E: ¿Hay algún sentimiento o emoción que a UD le cueste más que otro manifestarle?

Claudia: No ninguno, no si yo le he pedido disculpas cuando yo me he equivocado, por ejemplo, he pensado que ella ha ido a lugares que están prohibidos, que vaya con el pololo y he visto a otra pareja y me he equivocado porque creo que es ella, dos veces me ha pasado, entonces yo le digo Marcela por qué fuiste, no me dice si yo no he estado ahí, y los chiquillos me dicen no si la Marcela estuvo en tal y tal parte, ya porque igual la cuidamos o sea todos la cuidamos de que ella no... la verdad es que la mamá la hace tomar anticonceptivos... según la señora la Marcela no sabe, pero no es tan lesa para que no se de cuenta, ella está conciente de que toma anticonceptivo, entonces eso hace que ella tenga como chipe libre para ciertas cosas...

E: ¿Y ella percibe en UD eso que le manifiesta?

Claudia: ¿Cuándo yo le pido disculpas? Sí por supuesto, si no te digo que no es nada de lesa, ella se da cuenta, ella sabe, yo creo que cualquiera si yo me equivoco tengo que ir a pedirle disculpas.

E: ¿Cree UD que influye su estado emocional en la relación que establece con la Marcela?

Claudia: Yo creo que influye en las dos, en las dos, si es una relación personal de persona a persona, en las dos tiene que influir. La primera vez que yo tuve con ella... yo quede súper mal, súper mal, no te voy a decir que tuve que decirle al monitor que tenía que salir de la sala un buen rato porque que necesito reponerme, porque a mi

ningún alumno, nunca nadie me había insultado. Nunca un alumno se me había enfrentado de esa manera, entonces las personas tienen razón, esta niña es rara, es psiquiátrica pero yo el término para aplicar a personas psiquiátricas es distinto, yo encuentro que a una persona psiquiátrica se le notan todas estas cosas, pero yo creo que ella se descontrola por otra situación, por otras cosas, su descontrol por eso pienso si ella es esquizofrénica, si como dice la mamá que es igual a su esposo que pierde el control y todo eso, no podría decir yo que es psiquiátrica, porque no sé que caso aquí es psiquiátrico como dicen aquí, cual podría ser, ser loco, porque un esquizofrénico para mí no es loco... un esquizofrénico es una persona que sufre un trastorno, un desequilibrio mental que no están sus facultades mentales de todo sanas en determinado momento, pero ellos a veces están bastante bien. Porque yo tuve un vecino esquizofrénico y sabíamos que cuando él se sentaba en los peldaños de la escalera era porque no estaba bien, y eso pasa por lo menos al principio cada dos o tres meses, después empezó más seguido y nunca entendió la familia que tenía que llevarlo a algún médico hasta que ya se sentaba casi todos los días en los peldaños de la escala y después constituyen esas personas una amenaza para los demás.

E: ¿Qué papel siente UD que juega en el área emocional de la Marcela?

Claudia: Yo creo que uno, pero no tan importante. Porque creo que el más importante en sus emociones es el pololo, de todas maneras, lejos. Después podrá ser su familia y yo creo que en el último lugar podré estar yo, porque según las confecciones que le hizo al psicólogo acá yo la reprimo mucho, que yo me meto en sus cosas, no creo que sean palabras usadas por ella, es lo que él le dijo, tú crees que el te reprime le debe haber explicado lo que es reprimir y debe haber explicado que yo me meto en su vida. Yo no me meto en su vida, yo me meto en lo que a mí me corresponde como profesora en lo que ella tiene que hacer aquí en la escuela, nunca yo me he metido a preguntarle oye cuánto quieres a tu pololo si lo quiere o no, no ahí yo pienso que es meterse en su vida, lo único que yo le he dicho a ella que su pololo no es de su propiedad es una persona igual que ella, entonces ella no puede estar vigilando y controlándole la vida, tú tienes amigos, tú conversas, bueno tu pololo puede hacer lo mismo, porque ella no lo deja que esté con nadie, cualquier niña que

se acerque a él, ella enseguida esta molestándola y no la molesta en el sentido oye deja a mi pololo tranquilo sino que vamos al tiro a la agresión verbal y a la agresión también de hecho, eso fue el año pasado, ahora por lo menos un poquitito ella logra controlar sus celos, porque ella a mí me dice yo soy celosa, yo soy muy celosa... y yo creo que todo estos problemas que ella tiene la hacen ser tan insegura, hasta donde yo sé los celos son pura inseguridad. Entonces yo de meterme en su vida, no, no porque tampoco ella está en condiciones de hacerse cargo de su vida para que los demás no nos metamos. Aquí dentro de la escuela tú eres mi responsabilidad, por lo tanto, yo me meto en lo que tú hagas dentro de la escuela, tú tienes que responder aquí como alumna. Afuera yo no me meto porque es tu vida, y ahí eres responsabilidad de tus padres, si tus padres te permiten perfecto yo no me meto, pero aquí en la escuela no, aquí eres mi responsabilidad. Es que sabes a esta niñita la sorprendí varias veces con otro pololo, era así como bastante desinhibida, entonces es un niña que si tú no la mantienes en control, ella no puede controlar mucho sus impulsos, yo diría que no los controla casi nada en ese tiempo cuando recién la conocí, cuando yo no sabía como se llamaba, pero yo la vi en dos ocasiones y le llamé la atención en general a todo ese grupo que estaban ahí, se ponían en la escala a besarse a toquetearse y yo estaba justo en la sala que estaba al lado de la escala. Estaban tonteando, jugando a esos juegos, pero resulta que ella dejaba que la tocaran los niños. Nunca le he hablado de eso, porque nunca le he contado que yo la vi, no le lo he dicho porque fuera ella sola sino porque todos estaban en la misma situación.

E: ¿UD podría describir cuáles son sus características personales que se ponen en juego en la relación entre ustedes dos?

Claudia: ¿Las de ella o las mías?

E: Las tuyas

Claudia: ¿Cuáles son mis características personales? Yo creo que siempre he sido una profesora... aquí dicen que yo soy autoritaria y según yo no soy autoritaria, yo hago cumplir ciertas normas que son importantes que las vayan aprendiendo aquí, para eso los mandan los papás... entonces generalmente a lo que digo no, le digo siempre no y a lo que digo sí, siempre sí. Porque no puede ser que yo siempre esté

cambiando las reglas del juego, las reglas del juego están dadas y son para respetarlas, tanto de ellos de como parte mía. Siempre las reglas del juego las ponemos entre todos no es que las ponga yo, si se dice que todos tienen que estar a las once de vuelta, todos lo respetamos, no algunos sí. Por ejemplo, ella tiene una mala costumbre, le gusta salir mucho de la sala con uno u otro motivo, entonces no la dejamos, esa era la costumbre, esa eran las peleas. Porque yo no la puedo dejar que ella vaya a molestar al pololo si él está en clases, ella tiene que venir a la sala y permanecer en la sala y tiene que verlo en los momentos que son para que lo vea, que son los recreos y antes no, antes ella no me pedía permiso ella se paraba y salía... por ahí empezó este tipo de darse cuenta de que pasa con ella, porque esa necesidad de salir a toda hora, el profesor del pololo me decía que ella llegaba y se paraba en la ventana y ahí se quedaba mirándolo para adentro, entonces que él le tocaba la ventana para que saliera, otras veces le tocaba la puerta y le decía si podía hablar con él, y le daban permiso, pero después se hizo una conducta siempre, entonces ella también le crea un problema al muchacho, el muchacho es una maravillosa persona. Ahí empezamos a ponerle reglas, pero son reglas que en el fondo a ella la benefician. Porque si yo me desentiendo del problema por último para no pasar rabia, la situación en este momento sería insostenible, entonces tendría el rechazo de otra profesora del profesor y no sé que sería en estos momentos. No es que uno sea inflexible, es que uno tiene que ser así, es que los chiquillos son bastante concretos, la flexibilidad ocurre por determinadas situaciones sino que la pueden interpretar de otra manera, por eso que yo siempre he puesto reglas y trato de que no se modifiquen demasiado y si hay que cambiarlas las cambiamos, en este caso por regla general le doy permiso, pero cuando ella anda indispuesta le tengo que dar permiso no le puede decir que no ahí se modifica la regla se le da permiso. Otras veces cuando ella esta muy ansiosa ella toma mucha agua, yo le digo que llene la botella con agua y tome de ahí... otra característica mía es que soy re catete, como dijo el psicólogo, que soy muy demandante, lo que yo necesito hacer lo tengo que hacer ahora, claro porque me sirve ahora, no me sirve tres cuatro días después, si uno solicita algo porque en ese

momento lo solicita y si uno lo necesita para 15 días después avisa, pero cuando es ahora tiene que ser ahora.

E: Se refiere a las tareas.

Claudia: Es que de repente uno como profesora necesitas del apoyo del psicólogo, entonces si lo demando es porque lo necesito ahora no para tres años ni un mes después, entonces es eso lo que no entienden los psicólogos.

E: Entonces, UD no es demandante, los otros la ven así pero UD no se considera así.

Claudia: Si tengo que atender un problema lo tengo que atender al tiro no lo puedo dejar para después. Te cuento yo tuve un chico tiempo atrás con ciertas conductas respecto al sexo, la madre cometió un error de comprarle un televisor y ponerlo en el dormitorio, este niño era un deficiente severo, en ese tiempo daban el programa del gordo porcel y lo veía todas las noches. El empezó a tener juegos eróticos y a masturbarse, después lo trajo a la escuela e intentaba toquetear a las chiquillas. Nunca lo orientaron ni a la mamá, y el padrastro lo llevó a los toples y cada vez se fue agudizando más el muchacho tenía erecciones, eyaculaba frente de nosotros, la situación se volvió insostenible, era una conducta que se escapó de la conducta del muchacho al punto que después le decían el psicópata del metro, porque intentaba atacar a las chiquillas de las estudiantes que se ponen a conversar. Para mi gusto se debió haber orientado a los padres y a los muchachos, el psicólogo tiene las herramientas. Uno viene con el problema cuando uno sabe que la otra persona puede hacer más que uno y si tú no encuentras acogida a lo mejor lo que yo estoy haciendo no es lo mejor, pero según el psicólogo no, no tiene nada que soy yo la que estoy exagerando, yo creo que no si veo a la niña que esta hablando sola, tiene esas conductas obsesivas, encuentro que ella puede que quiera al pololo pero ya se convirtió en un amor mal sano, porque es demasiado la obsesión. Aquí hay muchachas como ella con las mismas características, con el mismo rasgo intelectual y no tienen ese tipo de pololeo, no son así aunque sean celosas pero no al punto que es ella por eso yo pienso que esa obsesión que tiene ella a lo mejor en un momento es con otra persona o con otra situación u otra cosa. Ella necesita atención un psiquiatra sabrá cómo evaluar mejor la situación, ahora yo no puedo mandar un informe, el

director me dijo que hiciera un informe, yo le dije mientras no me lo solicitara el profesional no lo iba hacer, porque que le puedo poner a la niña, a mi cuando me llega un alumno yo no los informes que trae, yo lo veo lo observo, después lo leo para poder constatar mis apreciaciones con lo que dice el otro y poder establecer ahí si son las mismas, si es como dice el colega. Para qué lo voy a mandar si a lo mejor no lo necesita en estos momentos, si lo necesitara me llegara a pedir. Bueno así opero yo como profesional, nunca he leído los informes, si leo los informes psicológicos y leo las partes que tiene fallas sobretodo los chicos cuando me toca hacer lecto-escritura, tengo que saber donde está interferido el niño. Pero que me cuente otra profesora, primero lo veo yo, si yo lo voy a tratar me puedo prejuiciar a lo mejor. Lo mismo podría pasar si yo le mando un informe de la Marcela a una profesora lo mismo podría pasar, a lo mejor la profesora piensa que no que yo estoy exagerando, pero si me lo piden lo voy a hacer. Al psicólogo yo se lo iba a pasar pero para que él la cortara, pero nunca se lo entregué porque encontré que manejó tal mal la situación, no supo llevar el caso, en ese momento hubiéramos tenido una buena conversación conmigo hubiésemos discutido los dos, yo creo que en estos momentos la Marcela ya estaría en tratamiento. El psiquiatra me diría quédese tranquila señora porque esta niña no tiene, a mi nadie me ha dicho que no es así. Ahora si fueran rasgo de personalidad, que su personalidad sea así, que ella sea voluntariosa, manipuladora, mentirosa. Nadie tiene una personalidad así salvo que sea un trastorno, porque uno manipula hasta donde puede manipular.

Nombre: Julia

Edad: 40 años

Tiempo ejerciendo: 19 años

Estudios: Universidad de Chile, Educación Diferencial

Años con la alumna: 2 años

E: ¿Cómo era la relación al principio con Gabriela cuando empezaron a trabajar juntas?

Julia: Siempre fue buena, ha cambiado hartito la relación, al principio fue muy...súper asertiva, era una niña súper alegre, súper risueña, muy extrovertida, súper motivada por trabajar en todas las áreas y la relación siempre fue súper buena, siempre fue una relación de muy amiga, de mucha amistad de harta confianza, ella como que buscaba a alguien con quien profundizar mas en algunos temas. Yo me di cuenta en un principio que era una niña que no necesitaba afecto sino que necesitaba orientación porque en su casa igual era demasiado sobreprotegida, con unos problemas de una hermana con un embarazo precoz y eso le trajo a los papás un problema de sobreprotección con la Gabriela. Entonces, cuando yo la tomé, la Gabriela no había pololeado nunca, no tenía permiso para salir a ningún lado, ella se la llevaba sólo en su casa y si salía era sólo con sus padres o familia, no sabía manejarse sola en la calle, no andaba en micro, nada de eso. Y ella como que compenetró bien conmigo por lo mismo porque como que empezó a buscar alguien que la orientara en esos aspectos ella estaba con unas ansias muy grandes de pololear, de hacer todo lo que hacen los niños de su edad.

E: ¿Y la relación ahora como es?

Julia: Ahora es mucho más distante, porque ella ha cambiado demasiado, la Gabriela tuvo este año dos situaciones o más bien traumáticas, no sé si ustedes saben, pero en el verano ella estaba enamorada de un primo al que veía sólo los veranos, este año el primo murió de una forma muy trágica y ella estaba ahí, en A... y eso le trajo todo problemas. Ella llegó este año como depresiva, desmotivada súper diferente y de a

poco empezó a retraerse, habían días que trabajaba totalmente desmotivada, totalmente negativa, no quería trabajar, no quería salir de la sala, no quería entregar los productos que se hacen en el taller y tampoco quería mucho hablar, a pesar de que conmigo habló hartos lo que había pasado, esa cosa le trajo como hartos retraimiento y una desmotivación total por venir al colegio, ella no quería nada y después le vino todo un problema en la casa, empezó a tener todo un problema con el papá, parece que se mandó unos condoros por ahí, se quedó sin pega y esa cuestión la afectó cualquier cantidad, el verse sin la situación económica que tenía antes, sin el apoyo pleno del papá, él empezó a trabajar afuera de Santiago, tenía trabajo de repente a veces no, la mamá empezó a tener crisis con el papá, crisis de pareja y eso la afectó más todavía, entonces llegaba al colegio a veces y lloraba, no tenía ganas de trabajar no quería nada estaba totalmente segada a no trabajar. De a poquito empezamos a conversar con ella, nosotras con la monitora siempre conversamos con ellas, ella siempre se sincera con lo que pasaba, pero esta cosa la tiró muy abajo incluso le pedimos al psicólogo que la viera, él la estuvo entrevistando, pero igual ella tuvo un cambio grande. Después logramos que la familia la empezara a... porque aquí entremedio hubo hartas reuniones con los papás, hartas reuniones con su familia en general, porque yo hablé con sus hermanos, con la mamá el año pasado, con el papá, empezamos a integrar aquí al colegio a que vinieran a los actos que participaran más y a las reuniones le pedimos que vinieran los dos también para conversar más abiertamente y empezaron a abrirse un poco y entendieron que la Gabriela tenía que tener un poco más de libertad, que tenía que tener una vida más normal y ahí logramos que le empezaran a dar permiso para salir a fiestas, para pololear, etc. Pero ahora último lo que le ha traído más problemas todavía es que se puso a pololear con un vecino y el papá no sabía, supo su papá y se opuso al pololeo, entonces le prohibió pololear, ahí todo un problema de nuevo con la Gabriela, de nuevo como que se disgrega no quiere nada con la vida y nuevamente empezó con ese retraimiento, negativismo y todo lo demás. Ahora último ha estado como mejor pero igual ella busca siempre alguien quien le diga lo que tiene que hacer, que la oriente. Yo con ella hablo hartos de esos temas, siempre le estamos preguntando el tema de su casa, de

cómo está su familia para que se abra y cuente y específicamente la cosa del pololeo, que cómo va el pololeo, le decimos más o menos que haga con la monitora y otras veces yo sola. Y ella se acerca mucho a preguntar de repente que el pololo la vió o no, qué cosas tiene que hacer y después nos cuenta, si profe le hice caso, ahora anda como más contenta, estos últimos días anda más contenta porque parece que volvió con el muchacho... a mí me interesaba bastante que la Gabriela despegara un poco, porque la Gabriela ha tenido unos problemas bastante como marcados de indefinición sexual, el año pasado ella arrojó... incluso por eso le pedimos entrevista al psicólogo porque tenía unas conductas súper extrañas y bien atípicas respecto a la tendencia sexual, ella no lo manifestaba pero las actitudes sí, eran súper marcadas en cuanto a que de repente ella no sabía si le gustaban los hombres o las mujeres, incluso hubo varios episodios que tuvimos que manejar acá en el colegio porque trataba de darle besos en la boca a las niñas, las trataba de toquetear y muchas veces dijo que si no tenía hombres igual le servían las mujeres. Entonces hubo varios episodios así que nos preocupaba a mí me preocupaban harto y tuvimos que acudir al psicólogo, cuando se lo contamos al psicólogo consideró que era grave y ahí estuvo entrevistando, esto nunca lo supieron las papás, ahí enfatizamos más todavía que los papás trataran de darle un poco más de soltura y de que la dejaran salir y todo eso. Pero la Gabriela era una niña que llegó un momento en que toda su vida estaba centrada en que quería pololear, que quería tener una pareja y quería vivir esa experiencia, entonces había que estar muy pendiente de ella porque es una niña muy sensual y sexual, la forma de ser de ella el año pasado, la forma en que bailaba, todo. No sé si ustedes se fijaron que siempre le hacemos bromas con la cosa del fierro, porque a ella le encantaba bailar como las vedette, siempre en la sala bailaba como las vedette y se tomaba de un fierro muy en esa onda sexy y ella soñaba con tener una pareja y bailarle a la pareja y siempre vivía en esa onda, por eso nosotras yo especialmente poníamos mucho cuidado con el asunto del pololeo porque la Gabriela era una potencial alumna para quedar embarazada luego, por eso el año pasado conversábamos mucho con ella y también con los papás. Pero finalmente ella entendió y tiene súper claro que si pololea tiene que cuidarse y todo lo demás, pero no

ha tenido mucha suerte con el asunto de los pololos. Ahora tenemos una relación bastante buena pero hay mucha menos comunicación que de la que había antes.

E: ¿Tú te acercas, le conversas?

Julia: Sí, siempre si yo encuentro la oportunidad de agarrarla en buena y hablarle, siempre le empiezo a preguntar cómo está con su pololo, como están los papás, que pasa con ellos.

E: ¿Esto pasa dentro de la sala de clases, de lo habitual?

Julia: A veces dentro de la sala, siempre si tú te fijas los niños están como en diferentes cosas y ahí uno tiene que tratar de abordar los temas, cuando se da el minuto y a veces hablamos afuera ratos largos, generalmente hablamos a la hora de almuerzo. El año pasado hablábamos mucho más antes de que le pasaran todas estas cosas y ahora si hablamos y siempre le digo bromas, porque esa es una forma de abordarla a ella, a veces está muy de mala y no quiere nada pero si tú empiezas a decirle bromas o chistes respecto a su casa al pololeo ella ligerito sede, ahora la Gabriela no es muy cerrada para hablar, ella luego se da y cuenta todas las cosas que le pasan.

E: ¿Hay alguna situación en la que te alejes como de ella o que no conversen?

Julia: No, si lo único este año hemos perdido la comunicación por la actitud de ella, porque muchas veces yo traté de conversar con ella y ella no quería nada, inclusive este año tuvimos que tomar una actitud un poco más restrictiva que el año pasado porque llegó un minuto que era tal la negación que no quería hacer nada, no quería trabajar, amasar, no quería entregar los productos, no quería nada de nada, habían días que llegaba y decía que no voy a trabajar, no voy hacer nada, llegaba muy mal.

E: ¿Y tú que haces para estimularla, estimular su aprendizaje?

Julia: Cuando ella llegaba así tampoco podíamos exigirle a que trabajara, pero de a poquito y pucha Gabriela, intentábamos motivarla por el lado del entrenamiento de que iba luego a salir a la práctica, eso la motivó mucho... el asunto de que iba a salir a la práctica al entrenamiento. Pero cuando empiezas a hablar con la Gabriela temas más profundo como de su familia, de su vida personal esa es la mejor forma de motivarla y abordarla ahí ella engancha mucho mejor.

E: ¿Y hay algunas situaciones que ella se frustre?

Julia: Matemáticas.

E: ¿Y qué haces tú?

Julia: He tratado de enseñarle de forma personalizada el problema es que nosotros... no se si ustedes sepan pero tenemos un día para cognitivo, entonces todos son un caso específico porque no es curso homogéneo, entonces hemos tratado de enseñarle a la Gabriela pero sabes tampoco nos hemos esforzado mucho, porque ella tiene súper poca capacidad para la matemática, entonces no entiende le cuesta mucho el inferir, el análisis y síntesis que requiere la matemática y ella no puede hacerlo, por lo tanto, yo no saco nada con forzarla, lo que sí he tratado de avanzarla en lo que tenía, que era suma y resta porque hasta resta estaba súper desprovista, pero multiplicación y división con ella prácticamente no hemos visto este año.

E: ¿Y en las cosas del taller hay algo en lo que se frustre?

Julia: No, en general no era frustración lo que tenía sino negación a trabajar, pasó por un periodo de total desmotivación y cuando andaba muy mal muy desmotivada la dejábamos un rato y empezábamos a tomarla por la buena después sí tuve que tener un par de conversaciones más enérgicas no en tono de reto ni mucho menos, pero le tuve que decir que se pusieran las pilas, porque sino no iba a lograr nada. Esa vez citamos a la mamá y la motivamos por el lado del entrenamiento, que iba a salir luego a entrenamiento, que iba a trabajar y ahí ya se motivó de nuevo, pero es eso no muy de frustración sino más que nada de desmotivación.

E: ¿La Gabriela cuestiona las cosas que le planteas en cuanto a lo personal, lo académico?

Julia: No, no mira lo único que he notado que ha cuestionado un poco más que ella de todas fuerzas quiere aprender más matemática, pero la verdad que hemos visto poca matemática este año tampoco puedo exigirle más si no integra, entonces yo le he explicado que le cuesta y ella sabe que es su debilidad, eso es lo que más ella reclama, ella quiere aprender más matemáticas, pero no se puede porque yo tengo que ir nivelando tengo que ir enseñando lecto-escritura, matemática, legislación y seguridad, entonces es una mañana a la semana y no se puede más. Eso es lo que ella

más reclama y me dice profe yo sé que tengo deficiencias en eso yo quiero aprender más matemáticas, mi mamá me dice que en matemáticas estoy más mal, eso es lo que yo quiero aprender más a pesar que me cueste, ahí nosotros le explicamos, vamos a tratar de nivelarla lo más que podamos pero no ha podido aprender a integrar bien ni multiplicación ni división menos resolución de problemas que es lo que más tenemos que ver, no calcula costos no hace ese tipo de cosas, no puede y lo que tratamos de nivelar ahora que dominar bien suma y resta y todavía tiene algunas deficiencias, si su mayor deficiencia está en calculo en lo demás ella tiene éxito, siempre es súper exitosa en lecto-escritura es súper capa, tiene un buen nivel de comprensión, buen nivel gramatical, escribe bien entiende en general en eso le va bien, si matemáticas es su problema. Y la cosa de amasandería yo creo que como estuvo tan desmotivada en este tiempo no es que no le guste sino que no quería nada. Ahora ustedes la vieron ella volvió y retomó ella, mira hay día que ella llega como hoy, hoy llegó bien venía bien con las pilas puesta, venía con ganas de trabajar por eso le hacía bromas y porque justo le había tocado evaluación como es por sorteo y venía como bien, pero otros días llega como el otro día que tengo sueño, que no quiero nada, tengo flojera pero generalmente son por cosas de la casa llega así. Pero lo que a mí me preocupa que ella ha perdido mucha vivacidad, porque la Gabriela era alegre, era buena para bailar, era buena para los chistes, era una de las alegres del curso y este año ha cambiado pero totalmente, está como bajoneada, como cabizbaja, no habla tanto.

E: ¿Tú crees que ejerces influencia sobre ella con las cosas que le puedas decir?

Julia: ¿Yo? Yo creo que sí y que ha sido positivo en realidad porque por lo menos he notado dentro de las cosas que hemos tratado de orientar ella a hecho caso y las ha tomado bien, por lo menos yo generalmente cuando hablo con ella le pregunto si a ella le parece y ella siempre manifiesta que sí y después ella vuelve al otro día y dice profe le hice caso hice lo que UD me dijo, generalmente ella pide orientación es por la cuestión familiar porque ahí ha tenido problemas y con la cosa del pololeo. El año pasado entramos un poquito en discordia porque ella tuvo un problema grave con un muchacho de aquí, un niño la golpeaba, tuvo una fijación se enamoró de ella y le saco la mugre, bueno a mí también me sacó la mugre un día que tuve que ponerme en el

medio, entonces ella tenía terror, estaba aterrorizada y nosotros no podíamos mantenerla todo el año dentro de la sala, tuvimos que empezar a sacarla de a poco, salía conmigo del brazo porque si no andaba del brazo o de la mano, si la Gabriela estaba aterrorizada traumada con ese cuento y de a poquito empezamos a sacarla, pero ahí sí ella entró en discordia conmigo porque ella no estaba de acuerdo, ella quería pasar estar a dentro de la sala y que nadie la sacara de ahí, y ahí tuvimos unas rencillas pequeñas porque yo le decía tú tienes que salir, tú tienes que enfrentarte a él no puedes pasar metida dentro de la sala, él tiene que verte, él tiene que ver que tú existes que no le tienes miedo y de a poco fue saliendo de la sala y enfrentándose al problema. Otra cosa es que yo he faltado mucho este año y eso si le ha afectado yo creo, la otra vez me lo dijo, un día me dijo profe por favor no falte más y yo le expliqué lo que me pasaba y todo lo demás, ella también lo entendió pero me dijo por favor trate de no faltar más, pero por qué si está la monitora, no, no porque UD nos hace falta yo no quiero que falte más. Yo creo que eso puede haber afectado un poco en ella.

E: Cambiando de tema aunque igual ya habías hablado antes ¿el entorno donde está la Gabriela es adecuado para ella?

Julia: ¿el entorno del colegio o familiar?

E: Sí.

Julia: El entorno familiar es adecuado para la realidad que viven otros niños del colegio, es adecuado en cuanto al estatus social o económico tiene un nivel mucho más alto que la mayoría de los niños del curso aún cuando este año ha tenido hartos problemas económicos pero igual en cuanto a comodidades ella tiene mucho más que el resto del curso. En cuanto a la preocupación que tiene la familia por ella... también la tiene, el cariño también, si el problema es el manejo que han tenido los papás con el asunto de la sobre protección y lo otro que sus papas han tenido crisis matrimoniales más o menos sería que no habían tenido antes y eso a la Gabriela le ha afectado cualquier cantidad. Lo otro que le ha afectado muchísimo es que tiene un hermana que fue mamá soltera que igual esta con su pareja y todo, pero eso a la Gabriela le afectado mucho porque ella siente que por culpa de esa hermana ella no

ha podido hacer todo lo que quiere hacer, no ha podido pololear tranquila, no ha podido salir tranquila porque los papás con ella se pusieron aprensivos, cuando fue la hermana la que cometió la falta para ellos entre comillas. Entonces eso la ha afectado hartito.

E: ¿Qué faltaría de este entorno para que ella estuviera mejor?

Julia: Faltaría que los papás entendieran que la Gabriela ya tiene la edad que tiene, que no sacan nada con tenerla en la casa metida ahí resguardando cada paso y respiro de ella, que aún cuando la hermana haya tenido una falta para ellos la Gabriela es otra persona y que tienen que comprender que la niña necesita recreación, necesita tener amigos, pares y pololear que es lo que ella añora, ella sueña con tener una pareja, ellos tienen que entenderlo aunque de alguna manera lo han entendido.

E: ¿Y cual es tú papel ahí?

Julia: Yo creo que mi papel es tratar de orientarla a ella, porque no más que orientarla y en ese sentido yo soy como muy profesora en el sentido que yo les doy mi planteamiento pero ellos lo toman, yo no soy de esas personas que dicen tú tienes que hacer esto porque ella es una persona, y trato de que ellos decidan lo que más le conviene y que tengan su punto de vista. Yo de hecho con el curso trato eso, de que ellos tengan su punto de vista, de que ellos manifiesten lo que ellos opinan, no sé si Uds. han tenido la oportunidad pero ahí los chiquillos tienen voz y voto, si están de acuerdo ok si no están ok también y ahí se transa de alguna manera. Y con los papás definitivamente orientarlos y tener muchas conversaciones con ellos, yo el año pasado los abordé diciendo que la Gabriela era una persona súper buena con muchas aptitudes laborales pero que le faltaba esa parte, que le faltaba toda la parte de socialización y que ellos la estaban dejando muy atrás, se lo dijimos muy someramente hasta que lo entendieron, y lo otro que yo creo que faltaba con ellos era integrarlos más acá al colegio, entonces traté de integrarlos que vinieran el año pasado a bailar cueca para el 18, que vinieran a las reuniones yo trato de hacer las reuniones más amenas, en las reuniones hemos hablado muchísimo, porque es en las reuniones donde ellos tienen mucho más la oportunidad de extender un poco más de lo que son sus hijos y también después fue necesario citarlos a ellos solos, yo he

tenido largas charlas con ellos, y ahí hemos hablado mucho y me pude dar cuenta perfectamente de cómo era el papá, de cómo era la mamá. Este año yo tuve varias conversaciones con la mamá sola y ella me contó que estaba teniendo bastantes problemas con su papá, económicos, vino un tiempo a pedirme ayuda por la cosa de la pensión, que si podíamos agilizarle la pensión tratamos pero no se la dieron porque como tiene un estrato socioeconómico más o menos alto fue imposible, y eso más que nada ese ha sido mi papel.

E: ¿Tú le haces notar a la Gabriela la importancia de la familia, de que venga a la escuela?

Julia: Sí y ella lo tiene súper claro, incluso siempre le hemos hecho notar la importancia de sus papás porque ella renegaba mucho de ellos decía que mis papás que no sirven para nada, siempre le hemos dejado en claro y no sólo con la Gabriela que los papás son una de las cosas más importantes que sean como sea, son importantes y además que cuando el año pasado, cuando estaba súper negativa con ello por el asunto que no la dejaban pololear lo que yo más le enfatice que los papás lo hacían porque la querían mucho, porque la sobreprotegían porque se preocupaban de ella, que igual tenía que entender el dolor que le habían causado a ellos el asunto de la hermana, que ellos lo único que querían era que no le pasara lo mismo y no era porque tuviera una guagua no más sino porque se iba a embarrar su vida y todo eso... pero ella lo entiende, ella lo logra entender, pero el año pasado renegó mucho contra los papás.

E: ¿Y le dices la importancia de la escuela, que venga a clases, que aprenda?

Julia: Sí ella lo sabe y se lo hemos dejado súper claro y creo que este año le ha quedado aún más claro cuando le dijimos que estaba prácticamente lista para irse a entrenamiento, eso la motivó muchísimo y ese es uno de los problemas que la desmotivó después porque hasta ahí no más llegó, claro no salió a entrenamiento y la mamá estaba súper motivada estaba feliz y ella también, incluso eso ayudó mucho a que ella se pusiera las pilas de nuevo y que tuviera energía para seguir trabajando porque justo fue en la época que estaba negativa y no quería nada, con eso ella logró enganchar de nuevo, pero no salió a entrenamiento, lo que siempre le he dejado claro

el por qué ella no salió a entrenamiento, ella sabe que mientras no se maneje con la locomoción colectiva no va a poder, lo tiene clarísimo puede que mientras no tenga un despegue familiar tampoco va a poder, ella ha ido viendo que su familia ha tenido cambios respecto a eso, por lo tanto, sabe que en este minuto está un poco más apta, pero sabe que lo está. Y la mamá y el papá también lo tienen claro porque se lo hemos dejado súper claro, en eso con los papás uno tiene que ser bien claro, tú tienes que decirle cuáles son las deficiencias que tiene la niña y qué les falta a ellos y creo que los papás lo entendieron bien, por lo menos de a poco ellos han ido “soltándola”, porque el papá se comprometió acá a que la iba a dejar pololear y empezó a pololear muy de acuerdo la mamá con el prospecto pero cuando el papá supo le dio ataque y le cortó el pololeo inmediatamente, fue una cuestión súper abrupta y ahí la Gabriela anduvo súper depresiva de nuevo, ahí tuvimos que empezar a levantarla aquí, tuve que empezar yo de nuevo... yo te hablo mucho de nosotros porque con la monitora trabajamos súper a la par y nos ponemos de acuerdo más o menos en qué forma actuar, en ese sentido en cómo actuar con ella nosotras con la monitora siempre conversamos todo y tomamos acuerdos de cómo vamos a actuar. Y ahí tuvimos que empezar a levantarla de nuevo porque tuvo hartos problemas con este niño.

E: Cambiando de tema en relación a los sentidos que utilizas para contactarte con ella ¿la miras a los ojos, buscas que te mire?

Julia: Con la Gabriela... yo siempre miro a los ojos cuando hablo... siempre y con ella también hay que usar, mucho el contacto físico porque ella es muy de piel, yo no soy muy de piel yo soy súper fría en cuanto a esas cosas, peor con los niños tú sabes que tienes que ir viendo con cual de ellos como llegar, con la Gabriela uno llega mucho con la piel. Entonces la Gabriela necesita que tú le hagas cariño.

E: ¿Tú le haces cariño?

Julia: Sí, siempre generalmente yo me acerco y una caricia, y en el pelo. Lo otro que ella necesita mucho reforzamiento en la parte estética a ella le hace muy bien que tú le digas que está linda que le queda bien ese corte de pelo que se ve linda con esa ropa ella es muy de eso, de recibir el reforzamiento de ese estilo. Eso nosotros lo hacemos mucho en la sala siempre y ella pregunta de cómo me veo que si me veo

bien, siempre hay que estarle diciendo que está linda que cómo podría verse mejor... el año pasado incluso ella preguntaba siempre cómo se combinaba la ropa, pregunta mucho ella... entonces siempre necesita ese refuerzo.

E: ¿Recuerdas el aroma, el olor que tiene ella?

Julia: Sí, si ha cambiado hasta eso porque el año pasado tenía otro aroma, no tiene el mismo aroma este año.

E: ¿Podrías describirlo?

Julia: El año pasado ella siempre andaba con olor a perfume de bebé, a esa colonia Simon`s pink, esa usaba ella este año no ha venido muy perfumada este año tiene otro aroma, a veces se hecha perfume. El año pasado se maquillaba más también, este año menos pero sí ese era su olor, siempre tenía ese olorcito así.

E: ¿Cuando conversas, cuando le quieres explicar algo de la clase tú usas distintos tonos de voz o siempre igual?

Julia: No, es que depende de lo que estemos hablando, no, siempre no es el mismo tono yo generalmente hablo súper fuerte sí, pero no, no puedo usar el mismo tono. Ahora con la Gabriela cuando hablamos así las dos generalmente el tono es... un tono normal digamos para una conversación, pero yo generalmente con la Gabriela no necesito subir el tono, he cambiado creo un par de veces los tonos cuando he tenido que hablar con ella de una forma más enérgica cuando no quería hacer nada y no quería trabajar si pero es un tono así como más... más duro tal vez, más que nada el lenguaje pero no el tono.

E: ¿Cómo es el lenguaje?

Julia: Cuando yo hablo con ella, con ellos en general el lenguaje no es de igual a igual tampoco un lenguaje de lo más rebuscado o sea yo trato de conversar con ellos de la forma que ellos entiendan de una forma más como conversan ellos te fijas, no así como darles a entender yo soy la profesora y yo hablo con un tono súper académico que ellos no van a entender, incluso la Gabriela de repente cuando no entiende algunas palabras ella pregunta, me dice profe qué significa tal cosa y no como otro, otros se quedan colgados y no preguntan, la Gabriela sí pregunta, generalmente hablamos en un tono, bien familiar así trato de hablarles, incluso el tono

mío es distinto al de su mamá también lo hablamos alguna vez porque su mamá me preguntó, ella se siente que es como muy dura para hablar con ella que es todo el tiempo muy sargento para hablar con ella me decía ella que ahí cometía un error, porque cuando conversaba con ella y trataba de llegar a ella era como ¡Gabriela tú no tienes que hacer esto! Entonces yo creo que es peor para la Gabriela, con la Gabriela tienes que hablar de otra manera con un tono más familiar y dulce posible porque a ella le afectas el tono en que tú hablas... mucho. Yo sé que hablo fuerte, yo soy así como súper hueca para hablar entonces siempre el tono mío es como fuerte, pero no es un tono muy duro cuando he tenido que llamarle la atención si pero a ella no recuerdo haberle tenido que llamarle la atención así como severamente a otros.

E: ¿Recuerdas haber compartido algún alimento que les guste a las dos?

Julia: Sí siempre, si de hecho generalmente tomamos desayuno, este año no ha tomado tanto desayuno con nosotras. En el primer semestre como hacía más frío tomábamos más desayuno juntas, ese momento es súper rico con los chiquillos porque ahí ellos son otra la postura porque no estamos en clase ni están cocinando, sino que están tomando desayuno todos juntos, toman los que quieren pero siempre la Gabriela tomaba, a veces toma todavía. Compartimos de repente las galletas, el pan esas cosas, le gustan mucho esas cosas a ella.

E: ¿Qué cosas te desagradan o rechazas de ella?

Julia: A ver... no, de desagradarme no. De repente me llegó a chocar y me apremió un poco la actitud que tenía de demasiado negación, o sea llegó un momento en que a pesar de que estaba muy traumada con todo lo que le había pasado, yo consideré que ya no era problema de trauma, que ya era un asunto de manejo entonces eso me molestó y me preocupó más... el asunto de la demasiada negación, demasiada desmotivación.

E: ¿Se lo manifestaste?

Julia: Sí, totalmente le dije que a mí me desagradaba mucho su actitud, yo lo abordo siempre con ellos, en el sentido que tú antes eras totalmente distinta a mí me gustaría mucho que fueras como antes, antes tú eras dulce, te reías, bailabas, eras como la

alegría nuestra, y ahora ¿porque has cambiado tanto? Queremos verte como antes, te echamos de menos esa parte, yo creo que así lo fue entendiendo.

E: ¿Y este cambio influyó en la relación?

Julia: Sí, si... mira no perturbó la relación porque nosotras hablamos igual pero sí provocó un distanciamiento, un distanciamiento porque ella no quería comunicarse, no quería hablar mucho, no quería trabajar en la sala, tú tratabas de abordarla para conversar con ella y ella no quería nada, pero de apoco nuevamente empezamos... de repente íbamos al pasado, yo empecé hacer bromas con el S... que era hermano del S... que ella estuvo muy enamorada de él y dice que todavía está media enamorada de él, y por ahí empezamos a hacerle bromas, tratábamos que bailara, le poníamos reggeton pa` que bailara, pero ni eso quería si llegó un momento que no quería nada, pero de a poquito empezamos de nuevo y así... Pero en este minuto a mí lo que me preocupa es que ella en este momento no es estable, hay días que anda súper bien, otros días que viene muy mal, unos que anda con mucho sueño, otros días viene de muy mal genio, entonces depende del día como ella llegue.

E: ¿Qué cosas te agradan de la Gabriela?

Julia: Su forma de ser, ella es como divertida, es como bien jovial, es alegre, a mí me encanta cuando anda contenta y baila y es súper comunicativa.

E: ¿Se lo manifiestas?

Julia: Sí, si siempre se lo hemos dicho. Lo otro que a mí me gusta mucho de ella es que es súper preocupada de su persona, a ella no le gusta andar mal arreglada anda siempre bien limpiecita, anda ordenadita preocupada de sí misma.

E: ¿Esto puede resultar beneficioso para la relación entre Uds.?

Julia: Sí, sí lógico, si sobretodo porque ella pregunta y le gusta hablar mucho sobre la ropa y maquillaje, entonces ha sido una buena forma de enganche con ella porque como yo soy así bien preocupada también, siempre ella pregunta por los zapatos, el maquillaje, me pide las pinturas para mirarlas, entonces esa es una buena llegada.

E: Cambiando de tema, en relación a los sentimientos o las emociones que surgen en la relación entre Uds. ¿Qué sentimiento crees que la Gabriela percibe de ti?

Julia: ¿Qué siente ella por mí?

E: ¿Qué percibe ella de ti?

Julia: Yo creo que ella me tiene cariño, yo te digo por lo de ahora, porque si me hubieras preguntado en año pasado, yo creo que ella me adoraba, yo creo que este año ella me tiene mucho cariño, creo que me respeta y eso... yo pienso que a ella le gusta estar conmigo, pero si siento que ella ha captado el alejamiento y creo que si le ha afectado, como les dije antes, mi falta. Sí, porque de hecho ella me lo manifestó una vez y a mí esa cosa me afectó hartito cuando me dijo que no faltara más y este año he tendido bastantes problemas, pero yo le tuve que decir que había perdido un bebé hace poco y esa cuestión ha sido la que me ha traído más problemas de licencia y cosas este último tiempo, porque yo psicológicamente quede bastante mal y cuando lo supo le afectó hartito, pero después lo entendió pero aun así yo siento que le ha hecho falta mi presencia.

E: ¿Qué emociones predominan en la relación alegría, tristeza?

Julia: ¿En la relación de ambas?... Fíjate que más de alegría... bueno cuando anda triste también hemos compartido las tristezas, pero generalmente tenemos una muy buena comunicación con la Gabriela, no sé... yo creo que tanto las alegrías como las tristezas han sido compartidas... yo creo que este año ella me percibe distinto, me da la impresión de ella este año no me percibe igual que el año pasado, se me ocurre que ella me percibe distinta también.

E: ¿A ti que sentimientos te provoca la Gabriela?

Julia: A la Gabriela yo le tengo hartito cariño, bueno a todos, pero a la Gabriela a mí me produce una cosa como así... a parte de que la quiero mucho, me produce una sensación de... como les explico... que más quisiera yo que cambiar parte de su vida para que logre lo que quiere, yo que más daría para que ella fuera feliz y sintiera realmente el tener una buena pareja, ella quiere mucho eso y que más daría yo para que ella consiguiera eso, de hecho hemos tratado de lograrlo que ella tenga una pareja bonita que la haga sentir bien, mira yo sé que la Gabriela con el primer pololo que se enamoró se va a embalar en lo sexual y que más quisiera ser yo que ella fuera súper feliz en eso y lo disfrutara, que ella pudiera sentirse tranquila en ese sentido y se sacara toda esa inquietud que tiene de tener un buen pololo, tener una buena pareja de

pasarlo bien con esa pareja y lo otro que ella pudiera sacarse todo esa cosa como amarga que tiene respecto a su familia, porque ahí tiene una cosa bien amarga pero yo creo que a la Gabriela se le pasarían mucho todos los males disfrutando una relación de pololeo linda.

E: ¿Tú le manifiestas estas cosas?

Julia: Sí siempre, siempre le hemos dicho, siempre le he dicho yo que quiero que tenga un pololo. Ahora mismo que hemos hablado hartos estos días, porque ella tenía todo un drama con este muchachito que pa` mi gusto no es muy adecuado para ella. Nosotras estuvimos hablando con la monitora y le decíamos que ella tenía que tomar una decisión que tratara de dejarle las cosas claras al muchacho, porque el niño estaba como súper preocupado entonces le decíamos que ella era linda, que ella necesitaba otra persona que la quisiera, que ella evaluara pero que le cantara las cosas claritas para que se definiera, y ahora nos contó que había vuelto con él, que le había dicho más o menos todo lo que le habíamos encausado y que habían vuelto bien, pero yo siempre estoy alerta en cuanto a que marche con el niño, porque esa cosa a mí me molesta que ande triste de repente por eso, yo que más quisiera que verla feliz y radiante, yo creo que la Gabriela... me encantaría que volviera a ser lo que fue, que era alegre, vivaz, buena para bailar.

E: ¿Hay algún sentimientos o emoción que te cueste manifestarle?

Julia: No, no en general no.

E: ¿Tú crees que la Gabriela percibe toda la preocupación o las cosas que sientes por ella?

Julia: Mira no lo sé, porque igual la Gabriela es como... como te lo explico... no es una persona como muy... es como media indolente de repente... ella de repente le da como lo mismo lo que tú hagas o no hagas por ella, y ella de repente cuando anda así de maleta te lo manifiesta claramente, muchas veces por ejemplo es súper mal agradecida, tú puedes haberte sacado la mugre por ella y ella dice a mí me da lo mismo, entonces igual... fíjate que sinceramente no sé lo que ella percibe de la relación ojalá fuera así pero nunca se lo he preguntado.

E: ¿Crees que influyes en el estado emocional de ella?

Julia: ... Sí mientras esta aquí, sí. ¿Tú dices si yo influyo en cuanto a como ella esté, como funcione? Sí, yo creo que sí de todas maneras, porque yo me he fijado a veces cuando yo he estado media molesta como muy enojada ella cambia totalmente su estructura.

E: ¿Cuál crees que es tu papel dentro del área emocional de ella?

Julia: Mira yo creo que mi papel dentro del área emocional de ella es más que nada de orientación y lo que sí yo creo que es súper importante es entregarle cariño, creo que entregarle cariño subirle su autoestima, mantenerle su autoestima bien arriba yo creo ese ha sido y debe ser mi papel preponderante en esa parte dejando un lado toda la parte del aprendizaje y todo eso otro.

E: ¿Podrías describir cuales son tus características personales que se ponen en juego en relación con la Gabriela?

Julia: Yo creo que la facilidad de comunicación que tengo, yo eso pienso mi facilidad de palabra porque yo soy súper buena para conversar y en eso hemos enganchado muy bien. Un poco la parte alegre mía, yo generalmente ando bien alegre y eso con ella engancha muy bien, el gusto por la música por el baile en eso también tenemos bastante afines. Y yo creo que el afecto, la cosa afectiva ha sido súper importante en eso yo pienso que la Gabriela si ha percibido que yo la estimo que yo la quiero pero me encantaría de repente de qué forma, a qué nivel, no se si Uds. me entienden, no sé cuánto es lo que ella percibe el cariño mío, yo creo que eso más que nada, más que nada yo creo que ha influido positivamente la parte comunicacional entre nosotras dos, yo creo que por ahí va. Sí, en general eso porque también yo creo que ha sido positivo para ella todo lo que hemos con su familia, con sus papás yo creo que la ha ayudado, sabes ahora me llamó la atención y de alguna manera se lo voy a preguntar algún día si ella cree que le ha servido todo eso, de echo yo creo que me voy a ir este año de acá y se lo voy a preguntar, y eso. Me encantaría dentro de un tiempo saber que ella está bien, que está contenta, que está feliz y este año yo la he notado que no está muy alegre y esa cuestión a mí me preocupa me da tristeza me pone mal que ella ande tan mal, tan bajoneada, a pesar de que ahora se ha arrimado un poco, hoy día ponte tú llegó súper bien y eso fue como bueno, pero si tú te fijas, siempre nosotras

la vemos llegar y le decimos hoy día llegaste bien , hoy día mal, el otro día que andaba muerta de sueño pa` todo tenía sueño pero igual yo trato de que hable de que no se quede ahí con eso, de hacerle bromas y esas cosas, así que ojalá haya servido, yo sé que ha servido un poco estar ahí, por lo menos los papás han cedido un poco, pero falta mucho todavía.

Nombre: Angélica

Edad: 58 años

Tiempo ejerciendo: 38 años

Estudios. Universidad Técnica del Estado (USACH) Profesora de Estado de Vestuario y Diseño, con 20 años en la educación formal y de adultos. Estudios de perfeccionamiento para Educación Diferencial con 18 años de experiencia.

Años con las alumnas: ambos casos 3 años

E: En la relación que UD establece con la Andrea y la Loreto ¿recuerda como fue la relación cuando empezaron a trabajar juntas?

Angélica: a la Loreto y Andrea, bueno en realidad a las dos las tuve en exploratorio, estuvieron conmigo yo estaba con un curso de exploratorio, fueron alumnas entre comillas porque tenían otro profesor jefe, ahí empezó nuestra relación de profesor alumna. Después pasaron inmediatamente después del exploratorio, pasaron a mi taller a mi taller, uno analiza a las niñas cuando están en exploratorio para ver si tienen las habilidades y competencia para incorporarse en este taller.

E: ¿y la relación fue buena?

Angélica: si fue buena. En el caso de la Loreto ella era bien asequible, bien amable, le gustaba trabajar pero ella tuvo un cambio muy grande después, cuando empezó a pololear ella tuvo un cambio muy grande. Un cambio de...no le toma mucha importancia al taller, tuve mandar llamar al apoderado, hubo problemas de conducta con otros niños, es muy obsesiva con su pololeo y hubo hartos problemas, siempre he tenido que estar llamándole la atención, Uds. se han dado cuenta, entra y sale con una facilidad no permanece mucho tiempo haciendo un trabajo específico, eso le ha perjudicado mucho a la Loreto en el proyecto que se tiene con los niños que es formarlos para la vida laboral, pero no así con la Andrea, ella siempre ha sido igual, es trabajadora, es respetuosa tiene bastante habilidades, tiene muchas competencias para la costura, para el taller. Tuvo un problema porque la llevamos a una práctica donde habían otras niñas que habían sido alumnas de acá del colegio y por ahí empezó algún problema, pero no fue por parte prácticamente de ella o sea fue una

situación que se dio que se podía haber dado con otra y se dio también con otra niña. Ya nos dimos cuenta que mandar a mas niñas a un mismo lugar donde estén otras es complicado....La Loreto también, hablamos con la mamá, le perjudico bastante creo yo la muerte de la abuelita, porque la que ponía los limites en todo era la abuelita.

E: eso fue hace poco

Angélica: fue hace dos años, el cambio fue ese. En ese periodo fue un cambio bastante brusco, que no fue para bien sino para todo lo contrario, anduvo como vacilando ella, se sintió como libre, no tengo idea, quería mucho a su abuelita si, pero la que ponía los limites era ella.

E: ¿y la relación ahora como ha sido?

Angélica: no ahora ultimo ha ido mejorando, mejorando en el sentido que tengo que tomar en cuenta que es una niña adolescente, que tiene sus cambio, tomando en cuenta la situación porque hemos hablado con el psicólogo...que la veía, yo los problemas que tiene la niña inmediatamente recurro a la asistente social o al psicólogo depende lo que sea. Y el psicólogo tubo que asistir a la mamá, la mamá estaba con una depresión bastante grande por el problema que ella se vio de repente mamá, antes era la abuelita la que llevaba todo, entonces también a ella la anduvo como interfiriendo un poco la situación de la muerte de la mamá, entonces no hallaba que hacer con la Loreto.

E: ¿y esto afecto directamente acá en la relación con UD?

Angélica: afecto bastante, hubieron varias veces que yo tuve que llamar a la mamá, a ella ponerle los limites acá yo, cosas que tienen que ser en la casa, acá yo puedo mandar en el sentido que tienen que trabajar, que tienen que estar dentro de la sala de clases, que tiene que estar pendiente de las tareas que se les dan, pero actitud así de comportamiento de pelea con una niña por el pololeo, tuve que poner mano dura ahí, incluso ya fue suspendida de clase, no si saben Uds. Fue una semana y estuvo haciendo la simarra en esa semana, sin decirle a la mamá, son cosas complicadas las fuimos analizando después la volvimos a llamar, volvimos a conversar, siempre hemos estamos conversando primero con la abuelita ahora con la mamá y viendo las posibilidades. Ahora ella quiere seguir la enseñanza media, saco su octavo y ningún

problema, la escuela esta asequible a todos los cambios el proceso de integración es bien importante dentro del colegio, se la ha estado orientado diciendo mas o menos que si en algún momento ella se da cuenta que... cometió un error, que no le gusto, que tuvo algún problema la escuela esta abierta para lo que necesite..... Ella dice que necesita sacar su cuarto medio, entonces hay que darle esa oportunidad incentivarle, no quitarle esas ganas que ella tiene, diciéndoles las cosas como son, como yo trabaje en la escuela de adulto se lo que es, las exigencia son mayores, mucho mayores son clases sistemáticas, no son clases así esporádicas, por lo tanto, las responsabilidades son mucho mas grade, es mucho mas alta, se converso con la mamá y con ella también. Se converso con las dos personas y juntas las dos también, en que consistía, porque ella quería seguir parvularia la educación de adulto por lo menos del sector no tiene párvulo. Tendría que ser un liceo diurno y la mamá no quiere en la noche tampoco, así que se están complicando con esa situación.....En el caso de la Andrea, la Andrea no da problemas en ese sentido.... ella es bien asequible llegar a ella, con Loreto ella es mas rebelde, si se puede decir, por decir algo.

E:¿Cuándo UD se va a comunicar con ella, para acercarse a ella como lo hace?

Angélica: igual que con todas las niñas, lo mismo, con suavidad, salvo el caso que ella me levante la voz, ahí fue un problema que tuvimos ella me levanto la voz y eso no se lo permito a nadie, a nadie. Yo puedo permitir que la niña salga de la sala de clase, yo le llamo la atención, vuelve a salir le vuelvo a llamar la atención. No voy a levantarle la voz tampoco, pero que me levanten la voz de mala manera, ahí si que no. Tuve que recurrir al director, primera vez, en mis 38 años que recurro al director. Así que eso...ella tiene serios conflictos con la mamá y la mamá con ella porque prácticamente ellas se criaron como hermanas, porque la que ponía todo el orden era la abuelita. Entonces ahora la mamá se vio en el dilema de que tiene que criar a sus dos hijas, porque son dos sin papá, el papá murió. Son situaciones bien fuertes, esta niña ha pasado situaciones bien fuertes en realidad por eso ha estado siendo vista por psicólogo aquí en la escuela.

E: ¿y hay alguna situación en la que tienda a alejarse de ella?

Angélica: no, puede que deje pasar algunos días así, y si la veo muy relajada la tengo que apretar, porque la idea no estar todos los días llamándole la atención todos los días, eso molesta yo creo que le molesta a cualquiera, pero muchas veces yo la miro y ella sabe que lo que yo estoy tratando de querer de ella.

E: ¿Y con la Andrea?

Angélica: con la Andrea no, como te digo ella es mas asequible llegar a ella, si con la Loreto cuesta llegar a ella, pero eso no significa que yo tenga conversaciones bastante profunda con ella, nos hemos quedado conversando acá, no delante de las otras niñas porque siempre que alguien tiene un problema, ellas siempre se van directo para adentro y me dicen señorita quiero hablar con UD tengo un problema y me cuentan. Ha tenido problemas de agresividad la Loreto con una alumna llegaron a las manos, se llegaron a pegar a agredirse, agredió a una compañera de otro curso. Ha tenido problemas con la mamá, ella le da permiso, le dice todo lo que una mamá le puede decir a una hija que tenga cuidado que no tome, que se yo. Yo no si el ambiente donde se desenvuelve es demasiado agresivo hay mucha.....no muy que digamos, imagínate si una vez le llego un botellazo en la cara, fue a parar a la posta, cosas así, ha pasado cosas fuertes, es complicado. Ella defiende de repente lo indefendible, no selecciona bien las amistades tampoco me refiero por lo que ella cuenta, ella es muy abierta a contar sus cosas, esa es otra cosa que tenido que irle bajando un poquito que ella tiene que tener su privacidad, de todo lo que ella hace de su pololeo no tiene porque andar en boca de todas las personas lo que ella dice, hace.

E: ¿UD le habla de esa importancia en cuanto a los amigos?

Angélica: en conjunto les hablo el día lunes que tienen social les converso y también en forma individual, si de todas maneras ellas tienen que saber seleccionar sus amistades, si lo que le ha pasado lo hemos conversado, ha sido porque no ha sabido seleccionar a sus amistades y ella lo entiende, ella reconoce, pero reconoce ahí no mas, sigue en la misma onda. La Andrea no, porque la Andrea como que discrimina un poquito mas, como que en la casa, bueno la crió la mamá, es otra cosa; ahí el problema de quien cría a quien.

E: ¿dentro de la metodología que UD utiliza con ellas, que actividades utiliza para motivarlas a aprender?

Angélica: ¿me estas hablando de la parte técnica?

E: en general

Angélica: conversaciones dirigidas en la parte social, conversamos los temas que están dentro del currículo y temas que ellas propongan. Se conversa, se comenta, cuentan vivencias, sale de ellas mismas lo que esta bien lo que esta mal, tratando que salga de ellas los temas y orientando.

E: ¿y las chiquillas se frustran fácilmente con alguna tarea?

Angélica: no, ninguna de las dos, no tienen problema en ese sentido, dicen ya van y lo realizan nuevamente, a de vera me equivoque

E: ¿recurren a UD?

Angélica: no tienen poca tolerancia, o sea ellas tienen tolerancia a la frustración, además que no se frustran por eso, ellas reconocen y vuelven a realizar lo que no hicieron bien y reconocen cuando uno les llama la atención por situaciones de pelea, discusiones, ellas mismas lo reconocen.

E: ¿qué hace UD ante algún problema que ellas presenten con las tarea o a nivel personal?

Angélica: bueno conversamos primero con ella, sobre todo con Loreto, tuvimos que llegar a un acuerdo con la mamá, cuando ella empezó a pololear y ellas se entregan me conversan cosas a mi, no le digo todo a la mamá por supuesto, sino que hago que la mamá entienda situaciones que pudieran pasar y que han pasado, entonces converso con la asistente social y con el psicólogo, yo inmediatamente cuando son casos de riesgo bastante grande en la parte sexual, pololeo con riesgo inmediatamente mandamos a llamar a la mamá y hablamos con la asistente social y a la niña si la mamá tiene comprensión del asunto y sabe que lo que se le esta conversando, porque es complicado hablar sobre sexualidad, desde este punto de vista, con los papás hay que ir muy despacito, ahí se vio con ella se converso con la mamá acepto que la niña tenía que ir con ella a una matrona y viera lo que estaba pasando.

E: ¿y en alguna situación la Andrea o la Loreto cuestionan lo que UD le plantea, o se oponen a lo que UD les dice o aconseja?

Angélica: la Andrea no, la Loreto de repente reclama cuando yo le llamo la atención. Me dice pero señorita si yo no fui. Hoy día mismo, hace como tres días a tras dieron vuelta un vaso de agua, no se si estaban Uds. Aquí, , les dije saquen ese vaso de agua, no quiero ver vasos de agua encima de la mesa porque ellas ponen las cosas, y hoy día paso que la P...se sentó en la mesa y había un vaso de agua de la Loreto y lo mismo que paso la otra ves lo dio vuelta, mojó la mochila, entonces ella quiso tener en mi, que yo retara poco menos a la P...no le dije yo las dos son descuidadas, primero tú porque dejaste el vaso de agua que no tienen por que dejarlo ahí y la P...porque no tiene porque sentarse en la mesa, así que las dos limpian, recogen todo pasan el paño y que se yo...y reclama ella cuestiona cuando uno toma una determinación así bien salomónica, las dos incurrieron en un error, las dos tiene que salir de eso y después tan amigas como siempre.

E: ¿y no pasa a mayores?

Angélica: no si los problemas que ha tenido Loreto es con niñas de otros cursos no con niñas de acá. Aquí si ella anduvo diciendo que no quería venir a clases, que las niñas no la pescaban mucho, que no la tomaban en cuenta que ella no se sentía bien que no era como antes, así que yo llame a una mesa redonda y empezamos a conversar, en forma indirecta y después ya fueron mas directa las preguntas, les pregunte si les caía mal la Loreto, que digieran las cosas, salieron varias cosas que sin ofender a nadie pero ya se calmo y ahora están tan amigas como siempre. Pero siempre en el momento, no hay que esperar en estos manejos de conflicto digamos entre comillas, porque son cosas que se van a dar aquí, en el trabajo y en todas partes.

E: ¿UD cree que ejerce alguna influencia sobre la Loreto y la Andrea?

Angélica: ¿en que sentido la influencia?

E: en que ellas tomen muy en cuenta lo que UD dice o hace

Angélica: de tomarlo en cuenta, lo toman, ahora que hagan lo que uno le dice es otro cuento. Toman en cuenta escuchan

E: como que lo hagan sin pensarlo

Angélica: si

E: ¿por que la profe lo dijo lo hago?

Angélica: si a veces las dos, incluso cuando yo le he comentado en cuanto al comportamiento, de cómo uno debe relacionarse con las personas, dicen si acuérdate que la señorita estuvo hablando con nosotras, si algunas lo toman en cuenta, a veces cuando les conviene.

E: Ahora pasando a otra cosas, en relación a los sentido ¿ha observado si se relaciona a través de la mirada, si la mira a los ojos?

Angélica: si, si ellas saben. De repente nos comunicamos mas verbalmente pero de repente con miradas, por ejemplo en vez de decaerle trabaja que estas ahí yo las miro no más, como que saben mi mirada, saben lo que significan.

E: ¿UD las toca, les hace cariño, las abraza?

Angélica: mas me tocan ellas que yo a ellas, soy poco de tocar. Porque sabes que pasa, encuentros que yo le doy mucho interés a una, el resto se molesta, me doy por ejemplo ahora tuve que elegir a una de las niñas para ponerla en el diario mural, bueno me he dado cuenta de muchas cosas a lo largo de los años que yo he ejercido, puse a una niña tal vez no es la que tiene mas capacidades, es una niña que es moderada y es bastante empeñosa, le puse yo porque fue elegida por ser buena compañera, por ser esforzada, por mantenerse en el lugar de trabajo y ser muy trabajadora, entonces yo no les dije a las niñas sino que lo puse en el diario mural y todas empezaron oye mira estas tu ahí, andaban todas y porque ella. Leyeron lo que dice, a no, vayan y leen y porque señorita, han visto alguna vea a la C....salir de la sala de clase por salir, la han visto estar sentada sin hacer nada, no, y cuando Uds. Necesitan algo ella les pasa, si. Tiene razón señorita y hay que explicarle, entonces yo no soy mucho de contacto precisamente por eso, porque ellas se fijan mucho y de repente uno como profesora uno puede tener mas filin con una, dos o tres y lo importante es que no se note. Si ellas me abrazan yo les devuelvo el abrazo, pero generalmente es con palabras, conversando suave jamás con gritos, no es la idea.

E: ¿UD recuerda el aroma de las chiquillas?

Angélica: ¿qué?

E: ¿qué olor tienen?

Angélica: ahí tenemos un grave problema, porque me ha costado mucho y Uds. se han dado cuenta, me ha costado mucho mantener una buena presentación personal y aseo personal. Las niñas generalmente, no todas, vienen no todas con problemas de aseo personal y de la casa, también se llamo a los papás se hablo con ellos, se ha hablado con la asistente social, sobre todo en esta etapa porque las niñas tienen que salir a la vida laboral, a mi me han devuelto niñas por mal aseo....De olores como que no. De repente a lo mejor podría decir malos olores, pero no es que yo los identifique por que los tenga.

E: ¿recuerda haber compartido algún alimento con ellas que les haya gustado?

Angélica: si en las convivencias, son pocas las convivencia que en los talleres podemos tener, por todo el trabajo significa que tienen ellas, ahora podemos trabajar mucho mas y mejor porque tenemos la tarde con ellas antes no la teníamos. Si hemos compartido, ellas saben por ejemplo que yo como paté, no si a la señorita no come paté hay que poner margarina, cosas que ellas saben.

E: ¿UD las escucha, les pone atención?

Angélica: cuando están lejos de mi, si

E: yo me he fijado que cuando ellas hablan así como al vuelo y UD esta atenta

Angélica: si estoy atenta, tengo buen oído, porque trato de vislumbrar, de anteponerme a los posibles conflictos que puedan tener afuera y yo se mas o menos las actitudes que ellas tienen cuando algo pasa. Yo les digo que pasa, cuenten, yo se, no señorita no pasa nada, pasa algo, no pasa ningún ratito que viene una y dice cuéntale y dile hasta que salen y se evitan los conflictos mas grave.

E: ¿Cuándo UD conversa con ellas o le explica algo de la clase usa distintos tonos de voz para relacionarse con ellas?

Angélica: si. No distintos tonos de voz con una y con otras sino que en las explicaciones que voy dando y generalmente cuando explico un trabajo una vez hacemos un trabajo la siguiente vez ellas tienen explicarme a mi, como lo van a ir hacer.

E: ¿Cómo es el tono de voz que UD utiliza es suave, fuerte?

Angélica: yo generalmente tengo la voz potente, siempre he mantenido una voz fuerte para que me escuchen de repente mas suave, mas que suave lento, porque yo hablo fuerte y cuando le explico a una trato de que vengan varias de las que van a seguir en ese trabajo para que vean, pero cambio de voces de repente lo que me he dado cuenta.

E: ¿UD utiliza lenguaje común o mas formal con las chiquillas?

Angélica: digamos mitad y mitad, trato de que las niñas puedan tener un lenguaje técnico adecuado para cuando salgan a trabajar, por ejemplo cuando ellas me dicen farda trato de decirles falda con “l”, la falda tratando de explicarles un poco porque tienen problemas con la “l” con la “r”. El lenguaje técnico si tienen que saberlo, para que entiendan para que no me vayan a decir por ejemplo: pásame esa cosa ¿qué cosa? Esa cosa para echar hilo ¿cómo se llama esa cosa? ¿Sabe? no me acuerdo, ya quien sabe como se llama esa cosa que es para echar hilo , el carrete dicen, se va fijando lo que anteriormente se aprendió pero si yo trato de mantener un vocabulario común para que me puedan entender pero también la parte técnica, el vocabulario técnico es indispensable para que las niñas vayan hacer su vida laboral.

E: ¿qué movimientos corporales utiliza cuando se relaciona con la Andrea y con la Loreto?

Angélica: uso mucho movimiento de las manos para comunicarme con las alumnas.

E: ¿qué sentidos cree que utiliza mas en la relación con las chiquilla’

Angélica: ¿cuál uso?. Principalmente el habla, el conversar con las chicas, también la mirada.....pero cuando hay algún problema como te digo tenemos una hora de social, que es el consejo de curso, pero eso no quita que en cualquier momento del día y estemos trabajando, surga el problema se vienen todas acá adelante o yo me voy al lado de ellas, y hacemos una mesita redonda y tratamos de ese problemas, sacamos conclusiones positivas que le sirva a ellas, en todo caso.

E: ¿qué cosas le desagrada o rechaza de la Andrea y la Loreto?

Angélica: ...mas que desagrado y rechazo, de repente me molesta algunas cosas. Por ejemplo me molesta de la Andrea el poco cuidado que tiene de su presentación personal y el auto cuidado de su cuerpo....de las dos en realidad porque están

demasiado gorditas, bueno yo llamo a la mamá hablamos, la mandamos, voy a la asistente social, la mandamos a la nutricionista, es decir, si no hay detrás de esto un trabajo de las mamás o de los papás ahí no mas queda. La Andrea por algo...me ha escuchado un poco, igualmente la Loreto, porque la Loreto tiene serios problemas de salud, la Loreto para ser una niña de corta edad tiene hipertensión arterial...entonces las cosas que mas me molestan generalmente son problemas mas que nada de presentación y aseo personal, que no entienden que eso es un riesgo que van a tener ellas mas adelante tanto para su salud como para poder desarrollarse en la vida laboral. Mas la Andrea en la parte de la limpieza que la Loreto, la Loreto es limpia ella se baña todos los días, el problema es el de la cabeza es el que no lo asume. En la reunión de apoderado hable con los papás y les dije, porque a mi las cosas que me molestan, yo se las digo a los papás en la reunión, hable con todos los papas y les dije que había un pediculosis...que del año pasado vengo batallando, batallando. Les he dicho que Uds. tienen que tomar en cuenta que las niñas están a cargo de Uds., Uds. Son los papás, Uds se tienen que preocuparse de esto, porque las niñas podrán ser adolescentes tener 21 años, pero no van a dejar de ser nunca niñas...si yo tengo piojos en la cabeza no me puedo revisar, tiene que revisármelo alguien, sacármelos, pasarme el peine, que se yo. Yo les di todas las indicaciones y siempre se las estoy dando, eso es lo que me molesta mayormente en realidad no hay otra cosa.

E: ¿cómo puede resultar amenazante para la relación con UD?

Angélica: ¿en la relación de ellas conmigo?...no veo amenaza de ninguna parte, no.

E: ¿cómo que perturbe la relación?

Angélica: ¿qué yo crea que pueda interferir en eso?. Nunca tuve problemas ni con ellas ni con el curso. Porque trato que en el momento que ocurren las situaciones de buscar las soluciones ya, inmediatamente ya sea directamente con ellas, si la cosa da para mas recurrir al conducto regular psicólogo, asistente social, y al ultimo ya cuando los problemas son muy graves, no generalmente son así, dirección generalmente a mitad del camino se soluciona todo.

E: ¿qué cosas le agrada de la Loreto y de la Andrea?

Angélica: ...de la Andrea, la Andrea es como amorosa...como niñita es una cosa como afectiva, es bien afectiva. Y de la Loreto es la salida que tiene, tiene buena salida, tiene la contestación en la punta de la lengua, me hacen reír, ella me hace reír en realidad con algunas cosas que cuenta, algunas cosas porque a veces tengo que estar parándola, esas cosas no se dicen. Es eso la Andrea como te digo es el afecto, es una cosa de afecto, ella siempre se acercado conmigo desde que estamos en el otro curso. La Loreto es como el caballito loco, le digo yo la caballito loco porque no puede estar quieta.

E: ¿y UD se lo manifiesta?

Angélica: si, les digo. Incluso se lo he dicho a las mamás, yo le dicho a la mamá de la Andrea que debería soltarla un poquito mas, porque la tiene demasiado regalona, mamona le digo yo, demasiado mamona, demasiado cariñosa. A mi me gusta sean cariñosa y todo, pero en situaciones que se le van a presentar mas adelante en el trabajo no van a tener eso, la relación de trabajo es diferente a la relación de casa, la relación de escuela también es diferente y la relación de trabajo es mas diferente todavía.

E: ¿y UD cree que pueda resultar beneficioso para Uds?

Angélica: Si, si

E: Ahora respecto al ambiente o al entorno en que ellas vienen ¿UD encuentra que es adecuado para ellas?

Angélica: no es bueno. Donde vive la Andrea tampoco es bueno pero hay mas manejo de parte de la mamá, además la Andrea ahora esta en una religión, no se que religión será pero es cristiana la religión, algo tiene que ver con lo evangelio. Participa de eso y eso le hace bien y esa es otra formación, es una formación valórica y la saca un poco del problema de barrio que tienen, porque para Pudahuel los problemas son bastante grandes, son de agresividad de droga, todo el tiempo me dicen señorita mataron a este, asaltaron a este otro, siempre contándome cosas desagradable que ocurren en el barrio de ellas pero a mi lo que me preocupa desde ese punto de vista no es la Andrea, pese a que la Andrea es muy niñita chica, es miedosa, pero la Loreto no es miedosa, entonces eso me preocupa mas....que ella no

sienta miedo, de repente es bueno tener miedo porque uno sabe cuando tiene que salir arrancando, yo les digo siempre soldado que arranca sirva par otra batalla, yo les digo si Uds. Ven una pelea lo único que tienen que hacer es salir arrancado de ahí y si es posible llamara a carabineros o gente adulta, Uds. No meterse en ninguna cosa, sipo si no les va a pasar lo que me paso a mi, ahí sale con sus vivencia la Loreto, por meterme a defender me llevaron a la posta. No es adecuado el ambiente.

Angélica: ¿tu te refieres a la casa y el entorno?

E: a las dos, y también la escuela

Angélica: también en la casa de la Loreto habían problema. Yo creo que los cambios, la Loreto siempre va a ser mas despierta que la Andrea, pero los cambios negativos que se produjeron en ella tiene que ver con todo, tiene que ver con un motón de situaciones complicadas y el problema de la mamá, el problema de la mamá es lo mismo que la Loreto, se quedo sin marido, al marido lo mataron, entonces son situaciones de violencia bien fuertes, yo desde ese punto de vista analizo todo y trato de orientarla lo que mas pueda si es difícil porque yo no estoy en la casa de ella, esta la mamá, la mamá también trabaja ella queda sola de repente le falta como afecto a la Loreto, le falta la parte afectiva, si porque resulta que la mamá puede que le de permiso, puede que le compre cosas, pero el afecto de mamá a hija, no, parecen como hermana, además son idénticas y es súper joven la señora.

E: ¿y de la Andrea que le faltaría para que ella tenga una mejor calidad de vida?

Angélica: mira la mamá se preocupa de la Andrea, ella esta en la casa digamos esta presente en la casa, la esta guiando, la esta orientado porque las cosas que yo les hablo que no son buenas me dice sipo señorita porque pasa esto, y la Andrea me habla me contesta me dice por lo que es bueno que nosotros le hablemos eso, porque puede pasar esto o esto otro se nota inmediatamente que tiene harto contacto con su familia cosa que con la Loreto no hay mucha convivencia parece que no comparten mucho.

E: ¿qué rol juega UD en este entorno?

Angélica: ¿en que entorno?

E: en el familiar, en la escuela

Angélica: comunicación con la mamá, cuando veo que algo no esta funcionando bien, el mismo caso cuando le pegaron con la botella en la cara, converse con ella y le pregunte si ella sabia que la Loreto iba a esos carretes, si ella la iba a buscar a dejar, nos comunicamos inmediatamente con la mamá, porque resulta que eso pudo haber pasado a mayores, yo le dije se imagina señora si la botella hubiera ido quebrada a pegarle, esas cosas se conversan, ese día hablo con el psicólogo la mamá, la tubo que atender porque venia en una situación bastante mal, hace dos años que la atiende el psicólogo viene de ves en cuado para acá.

E: ¿hay una red?

Angélica: si la relación no para mejorar el entorno, porque es imposible mejorare el entorno de cada alumno sino para que la mamá sepa donde anda su hija, con quien anda, a que hora llega, cuales son los limites que tiene que poner como ella recién esta asumiendo la labor de mamá, antes era la abuelita, tratando de orientar un poquitito y decirle cuando corresponde que tenga mano dura no mas porque si no se le va, y la mamá reconoce que se le fue de las manos, ya la sobrepaso no hay que hacer. En el caso de la Andrea de cosas muy personales en cuanto a que es muy niña chica, que es muy fácil que la puedan convencer por ahí con la mamá hemos conversado bastante y orientándola mas que nada, incluso Andrea tiene una epilepsia controlada desde chica ella toma pastillas, preguntándole a la mamá si alguna vez después que le dieron las pastillas la había llevado al pediatra, al pediatra o sea que edad tiene la Andrea le dije yo, 20 años pero ya no es pediatra, tiene que llevarla a un neurólogo para que le hagan le manden a hacer los niveles plasmáticos, si la niña tiene que seguir tomando, hasta cuando tiene que seguir tomando las pastillas, tiene que tener un control pero es ahí donde falla la situación con la Andrea, ella va sola al doctor cuando las he mandado yo, van me muestran los papeles, los carnet del consultorio. Si eso se llama mejorar un poquito el entorno desde ese punto de vista, incluso yo anoto en el calendario el día que tienen que ir a la matrona, a buscar pastillas, que le dijeron, me muestran los exámenes, hablo con las mamás cuando es necesario las mando a buscas o si no espero las reuniones.

E: Ahora respecto a las emociones o sentimientos que se ponen en juego entre Uds. ¿qué sentimientos cree que la Andrea y la Loreto perciben mas de UD?

Angélica: ¿qué sentimiento? Depende, debe ser de alguien que las esta preparando para la vida laboral, a lo mejor agrado, o se sienten bien porque a veces se traen ropa para acá y se arreglan y yo les explico, no se....pienso yo que algún grado de....como te podría decir...de afecto en cuanto a que yo estoy pendiente de ellas en ese sentido, en que se vistan bien. Este tipo de afecto es lo que ellas me inspiran a mi a lo mejor me ven como una madre de repente, no se así lo veo yo, tendríamos que preguntarles a ellas, yo creo que ven como mamá en cierto sentido también como una persona que la esta formando y agradecimiento, ellas siempre están agradeciendo, gracias señorita, gracias señorita, ya sea que le de un consejo, que a ella no le va a significar sentirse muy bien, pero si yo se lo digo , en el tono en que se lo digo ahí si cuando se lo digo dependiendo de la tonalidad en la forma de hablar, ella siempre me da las gracias, siempre me estan dando las gracias, siempre, entonces yo creo que debe ser agradecimiento, se dan cuenta de que es una posibilidad que tienen ellas de salir a la vida laboral y tener su propia vida mas adelante.

E: ¿Usted las apoya en eso?

Angélica: Harto, les hablo bastante, sobre todo si van a formar después una pareja, si van a tener hijos, si se van a casar, les hablo de todo, de todo nivel hablamos de ella, conversamos, porque siempre están contando cosas de su familia, cosas de su entorno, de su amistad, de que la niñita tuvo guagua, la edad mira como se embarran la vida, dicen, a esa edad ella entienden muchas cosas, muchas cosas es mas como familiar.

E: Y ¿Qué emociones predominan mas en la relación con los chiquillas?

Angélica: ¿emociones? yo pienso que cariño o sea cariño, eh les agrada venir a la escuela no se si por mi, no tengo ni idea, pero yo creo que les agrada el ambiente en general de la escuela.

E: y ¿UD generalmente anda como mas alegre, anda triste?

Angélica: yo soy seriota, yo soy muy seria, no se si sean dado cuenta ustedes que fácilmente no me rió....pero yo siempre....mira yo entro a la escuela y esto es lo que

me gusta, me encanta trabajar con niños adolescentes, me encanta bueno si estudie para ser profesora de niños adolescentes, esa es mi especialidad me gusta, me nutro de ellas, voy aprendiendo cosas y me actualizo porque de repente uno como mamá, a uno la tratan mamá te quedaste en el pasado y trato de no quedarme en el pasado a través de ellas, por ellas tienen las mismas inquietudes y ganas que tienen las niñas “normales”, es lo mismo, así que yo me voy nutriendo, también captándole su modo de hablar y empleo palabras modernas para que también ellas se sientan que no...que no es tanta la brecha generacional que tenemos, cierto, eso... a mi gusta hacer lo que hago, yo lo hago con alegría, si no ando riéndome por la vida es por soy media seca.....de cara...media hosca, pero me gusta.

E: ¿a UD le genera algún sentimiento la Loreto y la Andrea?

Angélica: si, todas las chiquillas. La Andrea como ternura una cosa así de niña tierna, la Loreto me da como tristeza, tristeza porque se siente una niña que le falta cariño, le hace falta cariño y ella se deja querer no es arisca, a lo mejor la arisca soy yo, no se pero me da tristeza la Loreto me da pena que se pueda perder en el camino, eso es lo que a mi me preocupa de ella y lo que yo siento. Cariño siento por todas igual, o sea o todas las miro igual, les enseño igual todo, pero igual siento admiración por otras niñas, admiro la capacidad de realizar trabajo teniendo poca capacidad y lo hacen.

E: ¿y UD se lo manifiesta de alguna manera esos sentimientos?

Angélica: si se lo hago ver. Nunca les digo lo hiciste mal, desármalo, no jamás, no. Porque sería estar generando que las niñas tenga poca tolerancia a la frustración, siempre decirle tu tienes que siempre por este lado, si lo haces así te va a salir mejor, siempre buscándole el lado amable a las cosas.

E: ¿o sea UD maneja igual esos sentimientos?

Angélica: si, tienes que...ser así porque en el barrio en que estamos insertos, en el tipo de niño con los que trabajamos tiene que ser porque es poco el afecto que tienen ellos en sus hogares, es mucha la agresividad que hay y si ellos en los hogares o en el barrio en el entorno se sienten así imagínate vienen a la escuela, que se supone que es la salvación y si uno no es capaz de acogerlos estamos mal, estoy mal para que siga trabajando, de hecho siempre con algún tipo de niño, aunque trabaje muchos años con

personas de edad, de edad digo yo con personas hasta 80 años, de 15 años que es la educación de adulto hasta señoras de 80 años, así que he pasado todas las etapas del ser humano haciendo clases.

E. ¿y hay algún sentimiento o emoción que le cueste mas que otro manifestárselo a las chiquillas?

Angélica: cuando siento rabia a mi no me gusta demostrárselos mucho, porque rabia he sentido muchas veces, pero trato de no demostrarlo, afecto, cariño tallas de todo, si, no tengo problemas con los afectos. Soy poco como te digo de piel, de asi andar tocando, se lo demuestro por otro lado.

E: ¿y cree que son percibidos por sus alumnas?

Angélica: si

E: ¿por ejemplo eso rabia?

Angélica: si yo creo que si y se dan cuenta y tratan de...y dicen la señorita no anda muy bien hoy día.. pero es muy rara vez si yo tengo buen un carácter no tengo mal carácter. Como tengo buen carácter a ellas les cuesta ver cuando yo estoy mas...cuando me enojo con ellas cuando han hecho cosas que no corresponden les hable golpeado por supuesto que si no todo es planito y le hablo golpeado, pasan uno o dos días y andan suavcita. Si es lo mismo cuando uno se casa ¿Uds. No son casadas? A pero Uds. No son profesoras. Pero igual es lo mismo que criar hijos, porque yo nunca me voy a olvidar cuando yo hablo en la casa y les digo mis niñas cuento cosas de acá, y mis hijas me dicen nosotras somos tus niñas (por ellas son niñas, tengo tres mujeres) ellas no son tus niñas son tus alumnas y yo les digo ellas también son mis niñas, aquí siempre tratamos de mis niñas, no tratamos de mis alumnas sino que de mis niñas, además que nosotros trabajamos con niñas generalmente no con ambos sexos.

E: ¿UD cree que influye este estado emocional en las chiquillas en la Andrea y la Loreto, en la forma de relacionarse con ellas?

Angélica: ¿influye de que manera?

E: el que influya el que UD por ejemplo ande enojada

Angélica: tiene que influir, es que yo realmente rara vez ando enojada.

E: o cuando anda alegre

Angélica: si influye, los estados del profesor influyen, si demás....influyen.

E: ¿y que papel cree que juegan en el área emocional de ellas?

Angélica: mira fíjate incluso yo he pensado que debería ser un poco mas drástica, porque me ha tocado que algunas niñas que han ido hacer su practica laboral, los jefes son mas duros para tratar, que haga esto o esto otro, y si ellas han visto siempre aquí mas afectividad afuera se encuentran de repente no cierto...claro que lo conversamos allá no van hacer tratada como las tratan acá, incluso cuesta tanto que de básico cuando pasan para acá, que te siguen diciendo tía, cuesta sacar ese termino acá, no es conveniente, porque Uds. No le van a decir tía o tío al jefe, le van a decir señor, señora o señorita, que se yo. Pero a mi me cuesta ser como dura con las alumnas. Y ¿cuál era la pregunta? Se me fue la onda.

E: ¿qué papel juega en el área emocional de las alumnas?

Angélica: la forma como uno esta influye, en los niños de acá sobre todo influye bastante. Cuando a uno la ven alegre ellos están alegres felices que se yo, incluso hay que bajarlos un poquito porque se pueden subir al piano. Pero cuando uno anda asi como triste o enferma, ¿sabes lo que hacen ellas? Ellas se acercan y me preguntan y me dicen señorita que le pasa, estoy con el problema, hay señorita cuídese no nos deje sola, puede faltar, y yo les digo son 15 días sobre todo ahora que ando con este problema, no po señorita tiene que cuidarse. Mas me preguntan cosas, me entiendes tu, que le pasa señorita la veo rara. Ellas no tienen ningún empacho en preguntar y ahí yo les digo tengo problemas como todo el mundo, de ahí se me va a pasar, es que generalmente yo no llego enojada ni con problemas, generalmente llego con ganas de trabajar.

E: ¿Podría describir cuales con sus características personales que se ponen en juego en la relación entre UD la Loreto y la Andrea?

Angélica: ¿mis características personales?...u que difícil. Es difícil, bueno.....comprometida con lo que hago, me gusta lo primero yo creo que para que uno se comprometa con algo tiene que gustarle. El hecho..no se trata de ser un modelo para ellas porque dicen que el profesor es un modelo, la familia es un modelo,

a lo mejor si, no sino como yo seguí esta carrera me gusta enseñar, me gusta entregar lo que yo se, me gusta que aprendan. Mis características son esas son generalmente hacer lo mejor posible por las niñas, sacarlas adelante, ser perseverante con ellas, cuando les cuesta porque yo antes solo tenia niñas leves y limítrofes con mas facilidad, pero ahora han estado llegando moderadas que les cuesta mucho mas, y tener paciencia, soy paciente tengo harta paciencia a lo mejor esa es una de mis características, tener bastante paciencia, me gusta mantener muchos hacer respetar los horarios, porque si yo estoy diciéndoles a las niñas que tiene que respetar los horarios llegar a la hora adecuada al trabajo es lógico que el profesor sea el primero en llegar temprano acá, ellas lo saben se dan cuenta. ¿Qué mas?...no ser enojona, no soy tampoco muy alegre, soy muy enojona, no se como llamarlo es difícil dar sus características, yo encuentro que soy paciente, mi característica mas importante es la paciencia, soy de carácter fuerte cuando amerita pero generalmente soy de carácter suave mas asequible, pese a que mis facciones de cara digan otra cosa, pero mi actuar con ellas es diferente a lo que dice mi cara. Responsable me gusta mucho...el compromiso que yo tengo cumplirlo si hay algo que me molesta mucho es la irresponsabilidad, bueno yo se lo hago entender a ellas, se lo hago saber. Bueno mi características mas importante es la paciencia y el gusto por el trabajo, no se que otra cosa podría decir, Uds. Han visto otra cosa.

